

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

**ARRANJOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma
narrativa pedagógica da construção de dois arranjos em sala de aula**

Andréia Maliszewski Antonio Greco

Porto Alegre
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

ARRANJOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Autora: Andréia Maliszewski Antonio Greco

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Música do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e obtenção do grau de licenciada em Música.

Orientadora: Luciana Marta Del Ben

Porto Alegre
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Maliszewski Antonio Greco, Andréia
ARRANJOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: uma narrativa pedagógica da construção de dois
arranjos em sala de aula / Andréia Maliszewski
Antonio Greco. -- 2021.
46 f.
Orientadora: Luciana Marta Del Ben.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Licenciatura em Música, Porto Alegre, BR-RS,
2021.

1. arranjos didáticos. 2. música na educação
básica. 3. pedagogia musical. I. Marta Del Ben,
Luciana, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores e alunos que passaram por minha trajetória acadêmica e profissional e que, de alguma forma, me proporcionaram momentos de reflexão e aprendizado durante minha formação e prática pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me conduzido até aqui, me concedendo todo o necessário à conclusão de mais esta etapa.

A meus pais, por sempre me incentivarem e aconselharem a estudar e a buscar conhecimento. Além disso, fizeram o máximo que puderam para que eu tivesse acesso à educação.

Ao João, meu querido marido, por acreditar nos meus objetivos e me proporcionar momentos de tranquilidade com o seu cuidado por mim, em meio a tantas demandas que surgiram simultaneamente à escrita deste trabalho, inclusive, com a gravidez da nossa primeira filha.

À Secretaria de Educação da Prefeitura de Canoas e à direção da EMEF Gov. Walter Peracchi de Barcellos, por me apoiarem ao longo de todo este curso de graduação, me ajudando a conciliar horários de trabalho, estudo e pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben, por ter me inserido na pesquisa em educação musical, pois, até o início desta licenciatura, era um campo totalmente desconhecido por mim. Foi um grande prazer conhecer e conviver ao longo de todo o curso com um dos grandes expoentes de nossa área, o que me permitiu ter grandes momentos de aprendizagem.

A todos os professores que, de uma forma ou de outra, passaram por minha formação acadêmica e que contribuíram para que eu me tornasse a profissional que sou hoje.

Finalmente, a todos os meus queridos alunos, em especial às turmas 5B da EMEF Gov. Walter Peracchi de Barcellos em Canoas, RS, e à EM1-EJA, do Colégio de Aplicação da UFRGS, em Porto Alegre, RS, que participaram ativamente da elaboração dos arranjos aqui contidos. Sendo assim, parafraseando Antoine de Saint-Exupery, ao compartilharem suas vivências, dúvidas e aprendizagens comigo, deixaram um pouquinho de si e levaram um pouquinho de mim nessa grande travessia pela vida.

“Aqueles que passam por nós não vão sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de
nós...”

Antoine de Saint-Exupery

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre o processo de elaboração de arranjos musicais feitos para o ensino de música na educação básica. Através da estratégia da narrativa pedagógica, descrevi o processo em dois contextos diferentes: no estágio de docência em música deste curso de licenciatura em música, que realizei no Colégio de Aplicação da UFRGS em Porto Alegre e, posteriormente, no meu trabalho como professora de música numa escola municipal de Canoas, ambos no estado do Rio grande do Sul. Sendo assim, minhas narrativas procuram esclarecer e compreender as escolhas, decisões e alternativas empregadas diante de possíveis problemas da didática musical e da didática dos instrumentos utilizados na elaboração de dois arranjos. Os arranjos analisados foram elaborados na aula de música, como disciplina do currículo escolar obrigatório, a partir da escolha de repertório feita pelos próprios alunos, consistindo em peças arranjadas para serem cantadas e tocadas em grupo. Na construção desses dois arranjos, cada repertório foi analisado em aula sob diversos aspectos musicais e, em cada música, uma parte foi selecionada por todos para compor a forma desses arranjos, que foi a forma “medley”. As reflexões feitas neste trabalho evidenciam uma abordagem músico-pedagógica em que o aprendizado significativo dos alunos é o alicerce da criação de cada arranjo. Acredito, portanto, que esta narrativa possa vir a contribuir para que outros professores busquem alternativas e ideias para criarem seu próprio material pedagógico-musical e que também possam considerar a inclusão de arranjos em sua prática pedagógica como ferramenta de aprendizagem significativa e enriquecedora para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem musical.

Palavras-chave: arranjos didáticos; música na educação básica; pedagogia musical.

ABSTRACT

This final undergraduate paper aims to reflect upon the process of elaborating musical arrangements in the context of school music teaching. Through the strategy of pedagogical narratives, I described how this process occurred in two different contexts: at the teaching practice during the of this undergraduate course, which I carried out at the Colégio de Aplicação da UFRGS, in Porto Alegre, and later, in my work as a music teacher at a municipal school in Canoas, both in the state of Rio Grande do Sul. Therefore, these narratives seek to clarify and understand the choices, decisions and alternatives employed in the face of possible problems in the musical didactics and the didactics of the instruments used in the elaboration of the arrangements. These arrangements were elaborated as part of the music curriculum subject, based on the repertoire chosen by the students themselves, consisting of pieces arranged to be sung and played in group. In the construction of these two arrangements, each repertoire was analyzed in class under different musical aspects, and in each song, a part was selected by all to compose the form of these arrangements, which was the "medley". The reflections made in this paper show a music-pedagogical approach where the students' significant learning is the foundation for the creation of each arrangement. I believe, therefore, that this report may contribute so that other teachers can search for alternatives and ideas to create their own pedagogical material and that they can also consider the inclusion of arrangements in their pedagogical practice as a meaningful and enriching learning tool for all involved in the process of teaching musical learning.

Keywords: didactic arrangements; music in basic education; musical pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorização “Fases da vida”.....	24
Figura 2 - Categorização “Caráter expressivo”.....	25
Figura 3 - “O que é, o que é?”.....	26
Figura 4 - “Gostava tanto de você”.....	28
Figura 5 - “Regime fechado”.....	29
Figura 6 - “Don’t matter”.....	30
Figura 7 - “Blood on the dance floor”.....	30
Figura 8 - Quadro de categorizações.....	33/34
Figura 9 - Gráfico “Gênero musical”.....	35
Figura 10 - Gráfico “Caráter expressivo”.....	35
Figura 11 - “Ordem do medley”.....	37/38
Figura 12 - “Batendo palma” (escrita não convencional).....	40
Figura 13 - Escala musical.....	41
Figura 14 - “Batendo palma” (escrita convencional).....	42

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ELABORAÇÃO DOS ARRANJOS.....	11
3 CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	15
3.1 ARRANJOS.....	15
3.2 ARRANJOS DIDÁTICOS.....	16
3.3 ARRANJOS VOCAIS.....	16
4 METODOLOGIA.....	18
5 NARRATIVAS.....	20
5.1 TURMA EM1.....	20
5.2 TURMA 5B.....	29
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
8 REFERÊNCIAS.....	45

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa teve início a partir dos meus estudos na disciplina Práticas de Composição para a Educação Musical, cursada em 2017, no curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nela fui encorajada a criar diversos materiais pedagógicos, na busca de um ensino mais específico, com um repertório mais amplo, que pudesse levar em conta necessidades particulares dos indivíduos na aprendizagem musical.

Além disso, sou pedagoga e já atuo como professora de música em uma escola de educação básica da rede pública de ensino da cidade de Canoas/RS, ministrando aulas de música no ensino fundamental e oficinas de música no contraturno escolar, e, nesse sentido, também passei a perceber que era necessário buscar por um repertório que fosse relevante e significativo para os alunos.

A partir daí, no decorrer do curso, acabei dando preferência ao uso desses materiais e escrevendo mais alguns arranjos que foram desenvolvidos nas disciplinas de estágio curricular supervisionado e, num segundo momento, no meu próprio trabalho.

Sendo assim, através de conversas com os alunos, trocas de ideias e audições de músicas de vários gêneros com os retornos que eles me davam, acabei conseguindo uma maior aproximação à vivência e ao gosto musical de cada um e, dessa forma, passei a utilizar muito desse repertório nas aulas ministradas em grupo. Acabei percebendo também que, dessa forma, dava oportunidade para que cada turma tivesse seu repertório característico e, além disso, conseguia incentivá-los a estudar mais. Nesse sentido, Tourinho (1995, p. 237) afirma que “o estímulo ao repertório que o aluno aprecia e valora pode se constituir em uma poderosa arma de interesse e motivação para o aprendizado de novos conhecimentos”.

Dessa forma, passei a ter de compor o material a ser utilizado, pois percebi, em minhas buscas, que esse tipo de repertório específico não está disponibilizado facilmente em forma de partituras musicais. E, quando eu encontrava algo, percebia que os materiais não estavam muito acessíveis em termos de nível de complexidade técnico-musical à turma ou precisavam ser adaptados de alguma forma em relação a tonalidade, registro vocal, instrumentação ou forma. Desse modo, passei a criar

diferentes arranjos vocais e instrumentais nesses diversos contextos pedagógico-musicais em que atuava.

Na disciplina de estágio de docência em música, realizada no ano de 2018, em três turmas de educação de jovens e adultos (EJA), acabei criando arranjos vocais que estiveram em consonância com o plano de ensino desenvolvido pelo Departamento de Expressão e Movimento do Colégio de Aplicação e que vinha ao encontro das necessidades que encontrei em outros contextos pedagógicos já citados acima. Nesse plano, a EJA é entendida “como um espaço de educação diferenciado, onde se propõe desenvolver Metodologias de Projetos e visa o trabalho interdisciplinar, buscando a independência das formas de pensar e compreender o mundo e a capacidade de exercer um olhar crítico sobre as manifestações das sociedades e sobre nós mesmos enquanto agentes dessas manifestações” (COMISSÃO DE ENSINO/NÚCLEO DE APOIO AO ENSINO, s/a.)

Com todos os resultados pedagógicos positivos obtidos nessa experiência, no ano seguinte resolvi aplicar a mesma metodologia com uma das turmas de 5º ano do ensino fundamental, com a qual trabalhava.

Esses dois processos de elaboração de arranjos e os resultados com eles obtidos estarão descritos neste trabalho, assim como a reflexão que pude fazer em relação à minha prática pedagógica. Sendo assim, este trabalho busca refletir sobre o processo de elaboração de arranjos didáticos para o ensino de música na educação básica, na busca por construir estratégias pedagógicas que auxiliem no processo de aprendizado dos alunos, sistematizando e ampliando uma prática que venho desenvolvendo em minha atuação como aluna e estagiária do curso de licenciatura em música e como professora na educação básica.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ELABORAÇÃO DOS ARRANJOS

Ao iniciar a disciplina estágio de docência em música, fui desafiada pela minha professora orientadora a refletir sobre o que me orientava e dava sustentação à própria prática pedagógica e vi que não seria tarefa fácil, principalmente porque toda ação nesse sentido está permeada de intencionalidade, diálogo, encontros e trocas. Sendo assim, criar uma definição do que a música é para si próprio, enquanto professor, iria servir como uma lente a partir das quais docentes e discentes enxergarão o universo musical no qual estamos imersos cotidianamente e pautaria uma prática que apresentasse diversas possibilidades de se estar no mundo através da música.

Passei então a procurar na literatura trabalhos que abordassem o ensino e a aprendizagem sob diversas perspectivas e que contemplassem o ensino musical num sentido mais amplo (ARROYO, 2000; BEINECKE, 1999; BRITO, 2001; FONTEERRADA, 1994; SOUZA, 2000).

Para Brito (2001), “é preciso propor a superação do currículo fechado, que determina previamente os conteúdos a serem transmitidos, sem averiguar e avaliar criteriosamente o que realmente é importante ensinar a cada aluno, grupo, em cada contexto ou momento.” (BRITO, 2001, p. 31).

Já sobre os diversos olhares que podem ser lançados sobre o ensino de música, Beineke (1999) destaca:

As perspectivas colocadas por diferentes campos de conhecimento possibilitam que o ensino de música seja analisado sob diferentes olhares, mobilizando o desenvolvimento da área como um todo e de posturas críticas e reflexivas dos educadores sobre a sua ação pedagógica. (BEINEKE, 1999, p. 125)

E, nesse sentido, salienta:

A filosofia da educação musical possibilita a reflexão sobre os valores e a natureza da música, sua relevância na sociedade e, a partir disso, elabora as bases de sustentação teórica da Educação Musical. Esses fundamentos possibilitam que o professor compreenda e justifique a sua prática de forma articulada e coerente com suas crenças e valores sobre música e educação. (BEINEKE, 1999, p. 118)

Já Arroyo (2000), numa visão antropológica sobre práticas de ensino e aprendizagem musical, coloca currículos menos tecnicistas e mais socioculturalmente sustentados como necessários. Segundo ela, “educação musical

deve ser muito mais do que aquisição de competência técnica; ela deve ser considerada como prática cultural que cria e recria significados que conferem sentido a realidade.” (p. 7).

Na perspectiva de música como linguagem, Fonterrada (1994) afirma que:

O aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos. Em consequência, transformará também o mundo desse sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical. (FONTERRADA, 1994, p. 41).

Sob a abordagem de Souza (2000), vemos teorias do cotidiano refletidas em concepções e modelos pedagógico-musicais propostos por vários educadores nas últimas décadas. Nesse sentido,

Ao tematizar o cotidiano, a educação estará incluindo a formação da consciência crítica, os valores em seus objetivos, pois no cotidiano encontram-se escondidas estruturas de comportamento – provavelmente servindo aos interesses de outrem e modelando, dominando e direcionando a existência – que devem ser clarificadas. Só assim será permitido ao indivíduo fazer escolhas autênticas. (SOUZA, 2000, p. 39)

Sendo assim, a relação teoria e prática e o valor do conhecimento musical são colocados em pauta:

A aula de música passa a se orientar não em objetos (na gramática da música) e sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses. A metodologia passa então a ser decidida em cada lugar e em cada situação específica. Concreto, isso significa questionar sobre os processos de socialização musical dos alunos, procurando conscientizar diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores. (SOUZA, 2000, p. 39)

Dessa forma, cheguei à conclusão de que meu entendimento atual sobre música me orientava a abordar os conhecimentos em/sobre música sob o aspecto do desenvolvimento musical como uma linguagem específica, que possui seus códigos próprios e que está inserida em diversos contextos e culturas de uma forma histórica, dinâmica e dentro de um processo construtivo e social pelo qual interagimos no mundo. Acredito que essa abordagem possibilita o estabelecimento de espaços de comunicação e expressão por parte dos sujeitos envolvidos, além de um posicionamento frente a valores que são ressignificados por eles e os inserem

nessa prática humana de interação com seus pares, inerentes à música e ao ser humano.

Simões (2012, p. 13), a partir do pressuposto do trabalho sobre linguagem fundado nas atividades de leitura, escrita e oralidade, afirma que:

Se nossos modos de ser no mundo e nossos modos de compreendê-lo são constituídos nas práticas de linguagem, a constituição particular de cada uma das áreas e de cada componente curricular não poderia ser diferente. Enfim, sendo atividade fundadora, a linguagem é transversal por essência, não podendo ser confinada, com objeto refletido e explícito de um projeto educativo, às áreas que sobre ela se debruçam. (SIMÕES, 2012, p. 13)

Vejo, então, que minhas referências foram sendo construídas ao longo de minhas experiências musicais, didáticas, reflexivas, estéticas, morais, filosóficas, entre outras. Também nas situações de ensino e aprendizagem, de encontros e desencontros pessoais, de contato com alguns objetos de conhecimento específicos, das realidades que vivi, das culturas de que fiz e faço parte, dos diálogos que tive, debates que travei e reflexões que me permiti.

Sendo assim, não posso deixar de lembrar de alguns bons livros e músicas, professores, colegas, aulas, alunos, falas, discursos, dissertações, teses, instituições e de tantas experiências que tenho vivido e que me fazem perceber que são elas que me fazem ser a professora que sou e refletir sobre a que quero ser.

Percebi então que gostaria que meus propósitos como professora de música fossem basicamente:

- Oferecer ferramentas para que os alunos participem em interações que integram as diferentes situações musicais encontradas em sua vida cotidiana.
- Criar um repertório, com os estudantes, de recursos compartilhados e variáveis que os habilite a serem capazes de construir ações e reflexões sobre o objeto de estudo.
- Propiciar conhecimento sobre música identificando suas diversas funções a fim de que o aluno conheça a si mesmo, o ambiente em que vive, sua cultura e o mundo musical no qual está inserido.

E, dessa forma, elaborar objetivos para cada aluno, para cada aula, para cada turma, para cada contexto tem sido meu objetivo central e foi o que aconteceu na elaboração desses arranjos. Costumava, até por falta de conhecimento das

turmas e pelo tempo curto de duração das aulas, planejar aulas mais gerais e que atendessem à maioria dos alunos. Mas, atualmente, passei a procurar adaptar meu planejamento a necessidades e interesses mais específicos e particulares de cada turma e alunos.

Passei então a utilizar os arranjos como uma ferramenta de ensino e aprendizagem e percebi que o trabalho com a construção de arranjos em conjunto com os alunos seria uma boa alternativa para promover um conhecimento mais significativo a eles.

No capítulo a seguir apresento definições que deram sustentação ao meu processo de criação dos arranjos e à minha reflexão.

3 CONCEITOS E DEFINIÇÕES

3.1 Arranjos

É comum encontrarmos definições de arranjo associadas à transcrição, à harmonização, à textura, à orquestração e à tradução idiomática de uma canção de uma língua para outra. Essas definições podem ser encontradas em dicionários de música, como os exemplos a seguir:

1 - No Dicionário Grove de Música, Edição Concisa, da Editora Zahar, arranjo é definido como a “reelaboração ou adaptação de uma composição, normalmente para uma combinação sonora diferente da original” (STANLEY, DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA, 1994, p. 43)

2 - Já no Dicionário de Música Zahar, “arranjo é a adaptação de composição para um instrumento ou grupo de instrumentos diferente do pretendido pelo compositor.” (HORTA, 1985, p. 22).

Segundo outros autores, como Duarte (2010, p. 17), “o termo arranjo abrange diversas práticas e perspectivas diferentes.” Já Lima Júnior (2003) afirma que “há, basicamente, dois tipos de arranjo, dos quais o primeiro tipo é aquele que preserva as características originais de melodia, harmonia e ritmo e o segundo aquele que transforma elementos do original através de técnicas de variação” (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 24). O autor também afirma que:

Ao arranjador cabe as tarefas de escolha da obra ou fragmento de obra para a realização do arranjo, avaliação do instrumento ou grupo de instrumentos a serem utilizados como meio de expressão, planejamento formal para a concepção do arranjo, escolha de tonalidade adequada aos meios escolhidos, adequação do material harmônico enquanto linguagem a ser explorada, definição das funções desempenhadas por cada um dos instrumentos de acordo com suas características idiomáticas, além de todas as técnicas empregadas para a "composição" do arranjo, técnicas estas oriundas da atividade composicional. (LIMA JÚNIOR, 2003, p. 20)

Flach (2014, p. 323), em sua busca por definições de arranjo, diz que “o termo arranjo se mostrou bastante abrangente, por trazer em sua definição essa flexibilidade em relação à elaboração musical, o que o torna mais adequado para definir o material decorrente das [...] elaborações musicais”. O arranjo proporciona maior liberdade de manipulação dos elementos estruturais de uma música,

permitindo que esta seja trabalhada para atender a propósitos relacionados ao ensino e à aprendizagem.

3.2 Arranjos didáticos

Segundo Libâneo (2002, p. 5), a didática trata dos meios de realização do processo de ensino. Para Aguayo (apud PILETTI, 2004, p. 43), a didática pode ser definida como “a técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem”. Já os materiais didáticos, segundo Freitas (2007, p. 21), “são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”.

Silva (2016, p.2) também afirma que:

Enquanto o termo arranjo está relacionado a mudanças feitas nas estruturas de uma música, o termo didático está relacionado ao ensino ou é próprio dele, portanto o termo arranjo didático caracteriza-se pelas mudanças feitas nas estruturas de uma música com a intenção de ensinar conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades e competências musicais. (SILVA, 2016, p.2)

Diante dessas definições vemos que o arranjo didático recebe identidade segundo a intenção pedagógica de seu produtor e é destinado a aplicações específicas, relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, diferenciando-se, assim, de arranjos com outras finalidades.

3.3 Arranjos vocais

Em minha formação musical sempre fui estimulada a cantar. Tenho memórias de praticar essa atividade desde criança em diversos ambientes que frequentava e, em geral, memórias de canções ensinadas por minha mãe. Já na adolescência ingressei no primeiro coral de que fiz parte e, desde então, me tornei coralista e, anos mais tarde, regente. Na universidade, por conseguinte, dei ênfase ao canto como instrumento e, dessa forma, o canto tem grande influência no meu trabalho como professora e integra a maioria dos arranjos que escrevo.

Ao estudarmos sobre as primeiras sistematizações em relação a uma pedagogia musical ativa, podemos perceber que diversos músicos deram ênfase ao canto no ensino e aprendizagem em música. Entre eles, está Zoltan Kodaly, músico

húngaro nascido em 1882, nacionalista e defensor da reconstrução da identidade musical da Hungria através do resgate da música folclórica, especialmente das canções. Segundo Fonterrada (2008), “A meta de Kodaly era ensinar o espírito do canto a todas as pessoas por meio de um eficiente programa de alfabetização musical; a ideia era trazer a música para o cotidiano, fazê-la presente nos lares e nas atividades de lazer.” (FONTERRADA, 2008, p.155).

Para essa alfabetização musical, Kodaly desenvolveu um currículo que inclui leitura e escrita da música, treinamento auditivo, rítmica, canto e percepção musical. Nessa proposta, os seguintes pontos devem ser observados:

- o ritmo deve ser conjugado a uma melodia, pois a experiência de vivenciá-la é tão estruturada quanto a do ritmo;
- a entonação tem muita importância nessa metodologia e precisa ser ensinada e treinada desde os primeiros anos da infância para que essa capacidade possa ser aperfeiçoada;
- o ensino do canto deve ser baseado em modelos melódicos simples, sem grandes intervalos e dentro do registro vocal infantil, através de práticas de canto em grupo, solfejo e manossolfa;
- a escala pentatônica menor deve ser utilizada inicialmente para o canto e o solfejo e, após sua assimilação e de seus intervalos, deve-se expandir gradativamente para escalas modais e, posteriormente, maiores.

Dessa forma, os arranjos vocais aqui citados foram criados observando também essa metodologia.

4 METODOLOGIA

Considerando o propósito deste trabalho, de refletir sobre como os arranjos didáticos aqui expostos foram elaborados, fez-se necessário buscar uma estratégia que possibilitasse a descrição, análise e reflexão sobre esse processo.

Dentre as possibilidades, o formato de narrativa pedagógica mostrou-se mais adequado, afinal, está associado à minha história pessoal e vivência acadêmica e profissional.

Sobre a definição de narrativa pedagógica, Larrosa (2000) afirma:

Podemos considerar narrativa pedagógica todo relato que se deixa ler enquanto que inclui a possibilidade de que se derive um ensinamento de sua leitura. É claro que existem narrativas cujas marcas pedagógicas são mais enfáticas. E também existem narrativas que ninguém diria que são narrativas pedagógicas, mas que admitem uma leitura em termos de algum ensinamento de que são portadoras (...). No entanto, se considerarmos „ensinamento” qualquer afirmação geral sobre a existência humana, à qual a obra possa dar lugar, ou qualquer influência que a obra possa exercer sobre o leitor, toda narrativa poderia ser pedagógica, sem prejuízo de suas outras dimensões. E, seguindo essa via, poderíamos chegar à conclusão de que o caráter pedagógico de uma narrativa é um efeito de leitura, dado que todo relato, toda ficção pode-se ler a partir do pressuposto de que contém um ensinamento (...). (LARROSA, 2000, p. 129).

Já sobre essa investigação biográfica se tornar uma possibilidade de interpretação de dados, Bolívar (2002, p.4) salienta:

A pesquisa biográfica e narrativa em educação fundamenta-se, portanto, na "virada hermenêutica" produzida nos anos 1970 nas ciências sociais. Da instância positivista, passa-se a uma perspectiva interpretativa, na qual o significado dos atores passa a ser o foco central da investigação. Os fenômenos sociais (e, neles, a educação) serão entendidos como "textos", cujo valor e sentido, primordialmente, se dão pela auto interpretação que os sujeitos se relacionam na primeira pessoa, onde a dimensão temporal e biográfica ocupa uma posição central. (BOLÍVAR, 2002, p. 4)¹

E destaca que:

Além disso, a abordagem narrativa prioriza um autodiálogo, de caráter relacional e comunitário, onde a subjetividade é uma construção

¹ La investigación biográfica y narrativa en educación se asienta, pues, dentro del "giro hermenéutico" producido en los años setenta en las ciencias sociales. De la instancia positivista se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como "textos", cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. (BOLÍVAR, 2002, p. 4)

social, intersubjetivamente moldada pelo discurso comunicativo. O jogo das subjetividades, em um processo dialógico, torna-se uma forma privilegiada de construção do conhecimento. (BOLIVAR, 2002, p. 4)²

Já sobre a construção de conhecimento que se dá através de narrativas pedagógicas, Prado (2013, p.150) afirma:

No cotidiano do trabalho pedagógico em diferentes instâncias, ouvir, ler e narrar histórias, relatos de vivências e experiências escolares, como estudantes e como profissionais da educação, possibilita extrair lições que são tomadas como referência para o próprio trabalho, bem como propicia a construção de práticas curriculares e pedagógicas que permitam o reconhecimento mútuo dos diferentes aprendizados, entre professor e estudantes, produtores de conhecimentos e saberes. (PRADO, 2013, p. 150)

Além disso, Bolivar (2002) também destaca que "contar as próprias experiências e 'ler' (no sentido de 'interpretar') ditos fatos e ações, à luz das histórias que os atores contam, torna-se uma perspectiva peculiar de pesquisa" (BOLÍVAR, 2002, p. 3).³

Portanto, neste trabalho, tomando como base essas definições, busquei descrever e refletir sobre o processo de elaboração de dois arranjos em sala de aula, em conjunto com alunos de duas turmas da educação básica. Procurei, assim, explicar cada um deles de modo detalhado, focalizando minhas tomadas de decisões pedagógico-musicais, a função dos elementos musicais neles presentes e também informações sobre aspectos técnicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

² Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (BOLÍVAR, 2002, p. 4)

³ Contar las propias vivencias y 'leer' (en el sentido de "interpretar") dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación. (BOLÍVAR, 2002, p.3)

5 NARRATIVAS

5.1 Turma EM1

O primeiro arranjo se deu no projeto de estágio de docência em música que realizei ao longo do ano de 2018, em dois semestres, com uma turma do primeiro ano do ensino médio na modalidade EJA, no Colégio de Aplicação da UFRGS.

Nesse estágio, busquei uma consonância com o plano de ensino desenvolvido pelo Departamento de Expressão e Movimento do Colégio de Aplicação para o EJA.

Além disso, as professoras de português, informática e música criaram um projeto interdisciplinar chamado “Linha do tempo musical”, em que os alunos dessa turma trabalharam com um texto disparador que os desafiava a escolher músicas que tivessem marcado três fases de suas vidas (infância, adolescência e vida adulta). Depois dessa escolha, foi proposto a eles que escrevessem sobre cada uma delas, justificando suas escolhas e contextualizando-as em suas histórias de vida.

Inicialmente, observei uma aula interdisciplinar, na qual os alunos utilizaram computador e internet da escola para terminar de escolher as músicas de sua linha do tempo e escreverem sobre elas, além de criarem projetos de apresentação em “slides”. Foi muito interessante observá-los nesse processo e tentar deduzir quais critérios utilizariam para elencar as músicas e justificar suas escolhas.

Após essa aula, observei mais quatro aulas dadas pela professora de música da turma, em que ela retomou o que foi apresentado nas aulas interdisciplinares e explicou que naquele semestre seria dado ênfase à apreciação musical. Sendo assim, na aula anterior havia sido pedido a cada aluno que escolhesse uma das três músicas que aparecem em suas linhas do tempo para serem trabalhadas na aula de música especificamente.

Assim que as canções foram selecionadas pelos alunos, a professora fez uma lista delas para abordar questões musicais partindo desse repertório e de mais algumas músicas que ela mesma selecionou com finalidades específicas. Além disso, explicou que em cada aula seriam ouvidas três músicas desse repertório dos alunos, que ficou bem diverso exatamente porque cada pessoa tem um gosto muito particular e as trajetórias de vida são diferentes. Por isso, mesmo sendo um grupo, cada indivíduo é único dentro dele, e cada escolha de música ali feita deveria ser

respeitada e acolhida, mesmo que não fosse querida por todos. Do mesmo modo, os alunos não precisariam identificar suas escolhas, salvo se quisessem.

Também foi explicado aos alunos que nessas aulas de música eles passariam a pensar sobre música e aprenderiam a se relacionar de outras formas com ela através de cinco elementos: gênero, instrumentação, andamento, caráter expressivo e forma, elementos que foram definidos de forma dialógica com os alunos.

Sobre gênero, a professora pontuou que era o “tipo” da música, que, às vezes, é de fácil identificação e, em outras vezes, não, pois vários gêneros podem se entrelaçar. Já sobre instrumentação ela afirmou que alguns gêneros musicais têm instrumentos específicos em sua composição e perguntou à turma como os instrumentos podem ser categorizados (cordas, sopro, percussão). Em relação ao andamento, a professora explicou o que era a sigla “bpm” (batida por minuto) e o que era pulsação. Sobre o caráter expressivo, ela salientou que existiam muitas particularidades e pouco consenso em relação a esse elemento, afinal, poderia-se dizer que ele trata de impressões sensoriais, de sentimentos que certas sonoridades e ritmos evocam nas pessoas. Sendo assim, cada indivíduo interpretaria esse aspecto de uma forma particular. No elemento forma, foram apresentados a canção, a forma binária e o rondó e suas características e, depois, distribuídas partituras aos alunos para que tentassem classificar três músicas em relação à forma musical.

As outras três aulas seguiram dessa forma até que as 17 músicas selecionadas pelos alunos foram categorizadas através desses elementos musicais. Durante esse tempo, elaborei, então, meu projeto de estágio, que propunha a criação de um medley através dessa linha do tempo musical da turma, visando o trabalho sob o aspecto da identidade, já que o grupo era composto de alunos de diversas faixas etárias e conseqüentemente, experiências distintas de vida.

Sendo assim, quando assumi a turma após essas aulas de observação da professora supervisora, senti o peso de uma grande responsabilidade ao dar continuidade ao plano de aula desenvolvido por ela inicialmente e encaixar meu projeto de estágio nessa perspectiva de ensino.

Além disso, como a turma era composta por alunos de uma faixa etária muito diversa (18 a 65 anos), não me sentia muito confortável, inicialmente, em fazer as proposições que havia pensado no projeto. Já havia tido experiências com aulas para adultos e idosos em outros momentos e gostava de dar aulas para essa faixa etária, mas sempre me sentia um pouco intimidada pelos adolescentes, jovens...

talvez por sentir que era a faixa etária em que eu mais tinha dificuldade de promover engajamento e encantamento pelas aulas de música.

De qualquer forma, mesmo encontrando uma certa resistência inicial por parte de alguns, até por ser vista, talvez, como alguém que estava substituindo a professora da turma, que era tão querida por eles e os acompanhava há alguns anos, resolvi acreditar no projeto que havia elaborado e assumi a turma com confiança.

Na minha primeira aula dada a eles, então, para refletir e discutir um pouco mais a respeito de suas escolhas em relação às músicas, apresentei a eles dois gráficos que havia feito para mostrar duas informações que considerei mais relevantes à elaboração do projeto “Linha do tempo musical”: a categorização das escolhas em relação à fase de vida dos alunos e ao caráter expressivo da música.

No gráfico de categorização em relação às fases da vida a que as músicas escolhidas para a linha do tempo faziam referência, que vemos abaixo, na figura 1, pudemos refletir e discutir um pouco sobre tempo cronológico e tempo subjetivo, seja na vida, seja na música.

Dessa maneira, conversamos acerca de pontos em comum encontrados ou não na turma nas fases de vida determinadas, como a mudança do indivíduo e de hábitos e costumes da sociedade ao longo do tempo. Também procurei levá-los a refletir sobre o que os une ao outro e como cada um deles poderia se incluir no conjunto das diferenças existentes no grupo (humanas, culturais, estéticas, musicais, entre outras).

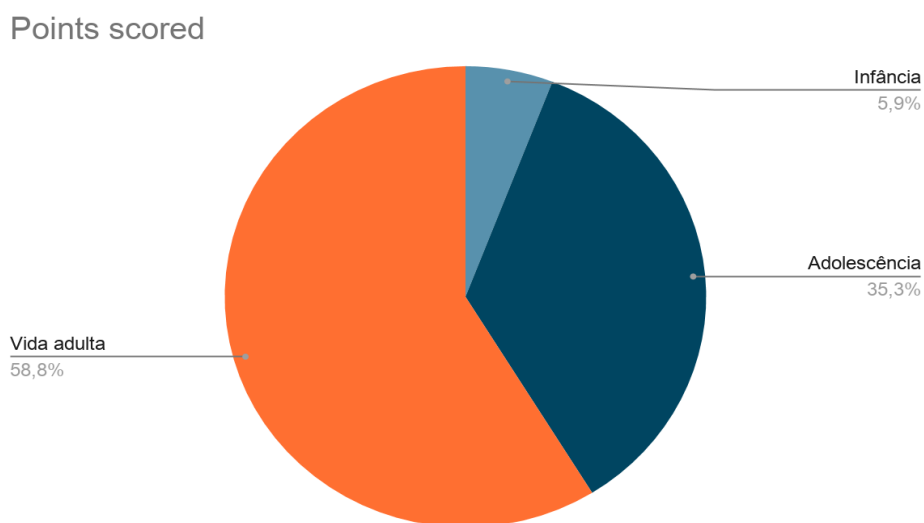


Figura 1: Categorização “Fases da vida”

Já no segundo gráfico (figura 2), pudemos estabelecer relações entre o caráter expressivo em que cada música escolhida foi categorizada com as experiências pessoais vividas pelos alunos em meio a essa “trilha sonora” de vida, o que também rendeu boas reflexões e diálogos e me permitiu me aproximar um pouco mais da turma.

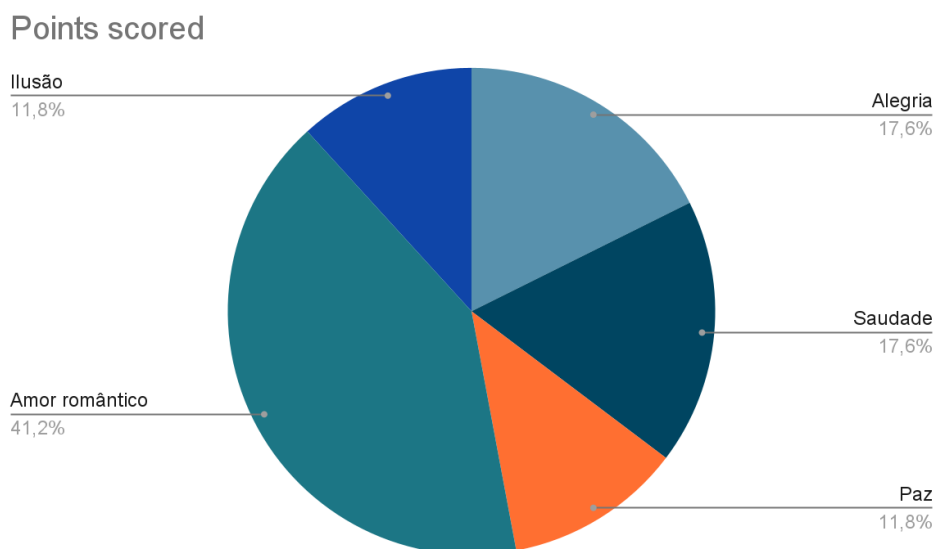


Figura 2: Categorização “Caráter expressivo”

Após essas reflexões e discussões, passei a explicar a eles o que eu pretendia desenvolver e apresentei a eles a ideia da forma “medley” para dar continuidade ao plano de aula já desenvolvido pelas professoras do departamento de forma interdisciplinar.

Apresentei, então, através de vídeos para apreciação musical, o que é a forma “medley” e expliquei que passaríamos a construí-lo na próxima aula, através das 17 músicas que já haviam sido trabalhadas até então. Para minha satisfação, todos demonstraram animação com a ideia e fizeram ótimos comentários sobre a primeira aula.

Dessa forma, na aula seguinte, passamos a ouvir e a selecionar partes específicas de cada música em conjunto para compor o arranjo, sendo que, na maioria delas, houve consenso na turma sobre quais partes eleger. Nas que não obtivemos consenso, alguns alunos propuseram que fizéssemos uma eleição entre as duas mais mencionadas, o que funcionou bem.

Num segundo momento, passamos a elencar a ordem das músicas em relação, principalmente, à letra das canções e ao caráter expressivo. Sugerimos que iniciássemos com uma canção que fosse possível de ser cantada à capella e por todos de forma tranquila, sendo já conhecida pela maioria. Além disso, ela poderia funcionar como uma chamada ao público para se disporem a ouvir o arranjo e ter uma letra que resumisse a ideia do projeto, se fosse possível.

Quando terminei de explicar a eles o que eu havia pensado, quase que instantaneamente, todos disseram em uníssono “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha, escolha que se encaixou perfeitamente na minha concepção.

1 – O que é o que é

Gonzaguinha

(todos cantam em uníssono e à capella)

Tom: F

Viver e não ter a vergonha de ser feliz

Cantar e cantar e cantar

A beleza de ser um eterno aprendiz

Eu sei, que a vida devia ser

Bem melhor e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita!

Figura 3: “O que é, o que é?”

Sendo assim, como todos aceitaram bem a ideia de cantar as canções dos medley, sugerimos que fizessemos um pequeno aquecimento vocal e expliquei rapidamente sua importância para o canto. Também disse que precisaríamos começar a experimentar tonalidades que funcionassem bem para o canto de todo o grupo, sendo confortável para todos. Definimos para essa primeira canção a tonalidade de fá maior e praticamos a melodia da parte selecionada. Após isso, continuamos a definir a ordem em que as músicas apareceriam no arranjo.

Optamos também por intercalar gêneros musicais, andamento e caráter expressivo, para que o arranjo não soasse monótono, havendo sempre um elemento

surpresa entre uma música e outra. Nesse sentido, também optamos por variar a utilização dos instrumentos musicais, afinal, dentro da turma, quatro alunos se dispuseram a tocar violão no medley e dois, teclado, mas concordamos que nem sempre todos precisariam tocar tudo e o tempo todo. Além disso, a experiência e o conhecimento musical de cada um deles também eram algo bastante diverso, o que, de certo modo, os limitava um pouco a tocar todas as músicas juntos.

Em relação a esse conhecimento prévio musical que a turma trazia, optei por não utilizar partituras convencionais nas aulas, apenas cifras dos acordes que já eram do conhecimento da maioria. Além disso, a leitura musical convencional também não era o foco do projeto.

Quando terminamos de ordenar as músicas no arranjo e a definir as tonalidades de cada canção, disse a eles que na próxima aula traria o medley impresso no formato em que estabelecemos em aula e cifrado por completo para os alunos que tocariam.

Dessa forma, na aula seguinte os alunos passaram a utilizar violões e teclado e iniciamos o estudo das músicas em grupo, na ordem em que estabelecemos o arranjo. Em relação aos alunos de violão, contei com a ajuda também de monitores e da professora supervisora, que é violonista e tomou para si a responsabilidade de ajudá-los. Fiquei supervisionando os alunos de teclado, além de realizar os aquecimentos vocais e cantar com o grupo.

Passamos também a acrescentar uma parte percussiva ao longo do medley, pois alguns alunos se dispuseram a tocar pandeiros, cajon e chocalhos. Dentre eles, muitos tinham bastante experiência na prática do instrumento e sugeriram boas ideias rítmicas ao longo de todo o arranjo. Por outro lado, alguns não tinham tanta familiaridade com o instrumento que escolheram e acabavam criando um descompasso ao longo das músicas por não conseguirem acompanhar o ritmo de algumas delas.

Passei a refletir, então, sobre como poderia corrigir essa situação sem que os alunos que estavam com dificuldade se sentissem ofendidos ou expostos. Resolvi eleger um líder em cada naipe de instrumentos, colocando o aluno mais experiente como referência para os demais. Sendo assim, o líder sempre começaria a tocar o primeiro compasso sozinho ou realizaria uma marcação do novo andamento entre as partes do medley, com ou sem minha ajuda, e os demais o seguiriam. Felizmente,

essa estratégia funcionou bem e os alunos que estavam com dificuldade rítmica até me agradeceram por facilitar a execução instrumental para eles.

Em nossas experimentações também descobrimos talentos de “beat box” na turma, pois vimos que dois dos alunos realizavam muito bem esse tipo de percussão e, em duas das músicas do medley, optamos por utilizar esse recurso sonoro, como vemos na figura abaixo em uma delas.

2- Gostava tanto de você (Edson Trindade)

(Beach box inicia a música marcando o andamento e toca durante todo o trecho; mulheres fazem vocalize no início com a vogal “U”, homens cantam a melodia e todos cantam o refrão; instrumentos: violão, teclado e cajon)

	F7		Gm7	
	Não sei por que você se foi			
			Am7	
	Quantas saudades eu senti			
			Gm7	
	E de tristezas vou viver			
			F7	
	E aquele adeus não pude dar			
			Gm7	
	Você marcou na minha vida			
			Am7	
	Viveu, morreu na minha história			
			Gm7	
	Chego a ter medo do futuro e da solidão			
		F7	Gm7	
	Que em minha porta bate			
	F7	Gm7		Am7
	E eu gostava tanto de você			
F7		Gm7	F7	D
Gostava tanto de você,		gostava tanto de você		

Figura 4: “Gostava tanto de você”

Conforme fomos avançando na criação do arranjo, os alunos se sentiram mais confiantes também para sugerir ideias e experimentações. Na música seis, por exemplo, no arranjo original temos um som de tiro, que dispara uma corrida de cavalo, seguido de um assovio. Perguntei a eles o que sugeririam para que pudessemos reproduzir esses efeitos sonoros, o que foi muito divertido, afinal, quase todos se manifestaram e demos muitas risadas com esse momento.

Por fim, definimos que o aluno líder da percussão faria uma batida de pé bem forte no chão para o tiro; depois, o líder do violão realizaria o som do casco dos

	But it don't matter no	
		A
Homens:	Cause I got you	
	A	E
Mulheres:	Nobody wanna see us together	
	F#m	D
	But it don't matter no	
		A
Homens:	Cause I got you	

Figura 6: "Don't matter"

Mesmo com essas estratégias, uma das músicas ficou muito difícil de ser cantada, pois tem andamento rápido e não tem frases repetidas, sendo muitas palavras cantadas em cada frase. Depois de algumas tentativas, percebi que seria um trabalho muito cansativo para eles treinar a pronúncia dessa canção, que teria de ser feita de forma exaustiva para conseguir pronunciá-la razoavelmente bem. Sugeri, então, que cantássemos todo esse trecho utilizando as sílabas "lá", "bá" ou "dá", afinal, é uma música que tem um andamento dançante e o uso desse recurso a deixaria leve, informal, e eles poderiam até focar-se em movimentar o corpo e, se quisessem, marcar a pulsação com palmas. Dessa forma, essa parte se tornou a mais animada do medley e eles passaram a se divertir fazendo-a de forma livre e espontânea.

<p>15 - Blood on the dance floor</p> <p>Michael Jackson</p> <p>(cantar com sílabas e bater palmas)</p> <p>Susie got your number And Susie ain't your friend</p> <p>Look who took you under with seven inches in</p> <p>Blood is on the dance floor, blood is on the knife</p> <p>Susie got your number and Susie says it's right</p>

Figura 7: "Blood on the dance floor"

Após realizarmos todas as combinações necessárias para execução de cada música e realizar as transições entre elas, praticamos o arranjo todo por mais três aulas, quando conseguimos, finalmente, reproduzi-lo de forma completa.

É importante salientar que, em todas as aulas, tivemos um ambiente muito colaborativo e alegre entre professores, alunos e monitores e foi possível estabelecer uma grande integração entre todas as faixas etárias e subgrupos que existiam na turma. Além disso, o resultado sonoro ficou para além do esperado, tanto que, no final do estágio, realizamos uma apresentação do arranjo no anfiteatro do colégio, como forma de encerramento das atividades letivas.

5.2 Turma 5.B

No segundo arranjo, resolvi utilizar a ideia de criação de um medley novamente, com músicas que fizessem parte do repertório de escuta de cada aluno, mas, dessa vez, com uma turma de 5º ano do ensino fundamental, na escola em que leciono a disciplina música, em Canoas.

Para esse segundo arranjo, foram selecionadas 19 músicas da seguinte forma: após explicar à turma 5. ano B sobre minha escolha em realizar esse medley com eles e orientá-los sobre como se daria essa elaboração de arranjo em conjunto ao longo de algumas aulas, disse aos alunos que cada um deles poderia escolher uma música que gostasse para ouvirmos com a turma e que eles precisariam justificar sua escolha por escrito, ao mesmo tempo que anotavam os nomes das músicas para me entregarem em uma folha.

Após me entregarem suas produções escritas, sem revelar os nomes, fui lendo o nome das músicas e justificativas para toda a turma e fomos ouvindo as músicas indicadas por eles através do Youtube. Dentre os trinta alunos, cinco faltaram nessa primeira aula em que selecionamos as músicas e seis escolheram músicas em comum, por isso, ficamos com 19 músicas.

Depois de ouvirmos as músicas todas e suas justificativas através da minha leitura para a turma, discutimos, inicialmente, preferências individuais por gêneros musicais e o repertório que é veiculado em massa pela mídia, além do que era ouvido por eles em casa devido à preferência da família e perguntei a eles em qual medida essas referências influenciaram suas escolhas.

Dessa forma, pude abordar também aspectos relativos à educação musical familiar, pois percebi, no momento da seleção das músicas, que o repertório ouvido pelos pais ou outros familiares influenciou diretamente a escolha das mesmas pelos alunos.

Além disso, apontei a eles também que as músicas escolhidas por eles refletiam, de certa forma, sua personalidade e como isso era importante para que eles pensassem sobre como estavam construindo sua identidade na pré-adolescência.

Em relação a esses significados sociais da música para cada indivíduo, Souza afirma que:

O entendimento mais amplo dos significados sociais da música nos ajuda a compreender diferentes práticas musicais dos diversos grupos. Isso também revela por que os diferentes grupos se envolvem com certas práticas musicais, por que optam por outras e como essas distintas práticas se comunicam entre si. (SOUZA, 2014, p.101)

Já sobre o que cada aluno traz como experiência, Penna orienta que:

Para desenvolver um bom trabalho de musicalização é preciso considerar aquilo que cada um traz como experiência, como conhecimento em relação à música. A vivência real do aluno, por mais restrita que seja, não pode ser ignorada. Ela deve ser o primeiro objeto da ação musicalizadora, como o apoio para o salto até horizontes mais altos. (PENNA, 1990, p. 33)

Após esse momento de discussões iniciais, passei a abordar os conteúdos musicais contidos nesse repertório através da apreciação (forma, instrumentação, caráter expressivo, andamento e gênero), seguindo a ideia dos componentes musicais estabelecidos na turma EM1, pois gostei dessa escolha de elementos realizada pela professora de música da turma e resolvi utilizá-los também. Acredito que esses são elementos estruturantes em música.

Após isso, disse aos alunos que a música, de modo geral, é composta de diversos elementos que a estruturam. Assim como precisamos unir letras para formar sílabas e palavras e frases, para dar origem a um texto, também precisamos unir diversos componentes musicais que se relacionam entre si para que a música aconteça, para dar origem a uma música.

Sendo assim, planejei citar cinco desses componentes e, a partir dessas músicas escolhidas por eles, analisar na próxima aula cada uma delas e tentar reconhecer essas partes que as constituem. Na aula seguinte, então, passamos a apreciar música a música e a realizar as categorizações a partir dos elementos citados, que ficou da seguinte forma:

Aluno	Compositor	Gênero	Andamento	Forma	Instrumentação	Caráter expressivo
-------	------------	--------	-----------	-------	----------------	--------------------

Música	Intérprete					
Aluno 1 "Anjo do céu"	Marcelo/Marrara / Patra/Quim Maskavo	reggae	lento	AABABB	guitarra, baixo, bateria, teclado, voz	amor romântico
Aluno 2 "Another brick on the wall"	Roger Waters Pink Floyd	rock	médio	ABAB	guitarra, baixo, bateria, teclado, voz	revolta
Alunos 3, 4, 5 e 6 "Amor de verdade"	Kondzilla Mc Kekel, Mc Rita	funk	médio	ABBCC	teclado,bateria, voz, baixo	amor romântico
Aluno 7 "Batendo palma"	Kondzilla Dani Russo	funk	rápido	ABABA	teclado,bateria, voz, baixo	diversão
Alunos 8 e 9 "Despacito"	Luis Fonsi Daddy Yankee	pop latino	médio	ABCDC	violão, baixo, teclado, guitarra, bateria e voz	sedução
Aluno 10 "Dim, dim, dim"	Mc Pupio Ludmilla	funk	rápido	ABAAB	teclado, baixo, bateria e voz	sedução
Aluno 11 "Ela só quer paz"	Tiago Pereira Projota	rap	médio	ABCADBC	teclado, baixo, violão,guitarra, bateria e voz	amor romântico
Aluno 12 "Indecente"	L. Machado; DJ Yuri Martins; Bigram; John Zayas; Fuego; Luyo; Justin Quiles – Anitta	pop nacional	médio	ABCDEBC	teclado, piano, baixo, guitarra, bateria e voz	sedução
Aluno 13 "Key of life"	Adam e Nikki Anders e Peer Astom Maia Reficco	pop internacional	médio	ABCDABCD	piano, teclado, bateria, guitarra, baixo e voz	ânimo
Aluno 14 "Lindo balão azul"	Guilherme Arantes Turma do balão mágico	infantil	médio	ABABC	piano, teclado, bateria, guitarra, baixo e voz	aventura
Aluno 15 "Mad hatter"	Melanie Martinez	alternative indie	médio	ABCDABCD	teclado, bateria, guitarra, baixo e voz	loucura
Aluno 16 "Natsu no spectrum"	Ayu Brazil / Wagner Thomazoni Trágicômico	rock	rápido	ABCABCA	teclado, bateria, guitarra, baixo e voz	amor romântico
Aluno 17 "O sol"	Vitor Klein	pop nacional	médio	ABCABC	violão, pandeiro meia lua, bateria, baixo, voz, teclado	alegria
Aluno 18 "Pégasus f fantasy"	Hiroaki Matsuzawa Larissa Tássi e Rodrigo Rossi	rock	rápido	AABC	teclado, bateria, voz, baixo	coragem
					guitarra, baixo,	

Aluno 19 "Pesadão"	Iza e Marcelo Falcão	rap	médio	ABCABCADA	teclado, bateria, voz	alegria
Aluno 20 "Regime fechado"	T. e S. Alves / N. Silva / J. Marcus J.Barboza / H.Fogaça Simone e Simaria	sertanejo	rápido	ABCABC	guitarra, violão, piano, baixo, teclado, bateria, voz	traição
Aluno 21 "Tô bonito tô né"	Kondzilla Mc Kekel	funk	rápido	AABB	teclado, guitarra, baixo, bateria, voz	diversão
Aluno 22 "Tô com moral no céu"	A. Vox / D. Ferreira / E. Matos / G. Ferraz / M. Aleixo / P. Pires / R. Antonio / S. Neto Matheus e Kauã	sertanejo	médio	ABCABC	teclado, guitarra, violão, baixo, bateria, gaita de boca, saxofone, pandeiro e voz	amor romântico
Aluno 23 "Vagalumes"	A.Menezes / I.Moza L.Tomimm - Pollo	rap	médio	ABABA	piano, baixo, voz, bateria, violão	amor romântico

Figura 8: Quadro de categorizações

Feita a categorização de todas as músicas selecionadas, na aula seguinte, passamos a agrupar os dados obtidos no levantamento realizado na categorização e resolvemos elaborar gráficos para quantificar a preferência em relação a gênero e caráter expressivo nas músicas selecionadas.

Na categoria gênero musical, observamos que o mais citado, dentre as 19 músicas listadas, foi o "funk", com 37% das escolhas, seguido de "rock" e "rap", com 16% cada um, e "sertanejo" e pop nacional, com 11% cada um. Os demais gêneros ficaram com 5% desse percentual (reggae, pop latino, pop internacional, alternative indie e infantil). Já na categoria caráter expressivo o percentual ficou assim: amor romântico, 25%; sedução, 15%, diversão e alegria, 10%; e o restante com 5% cada um (revolta, ânimo, aventura, loucura, coragem e traição).

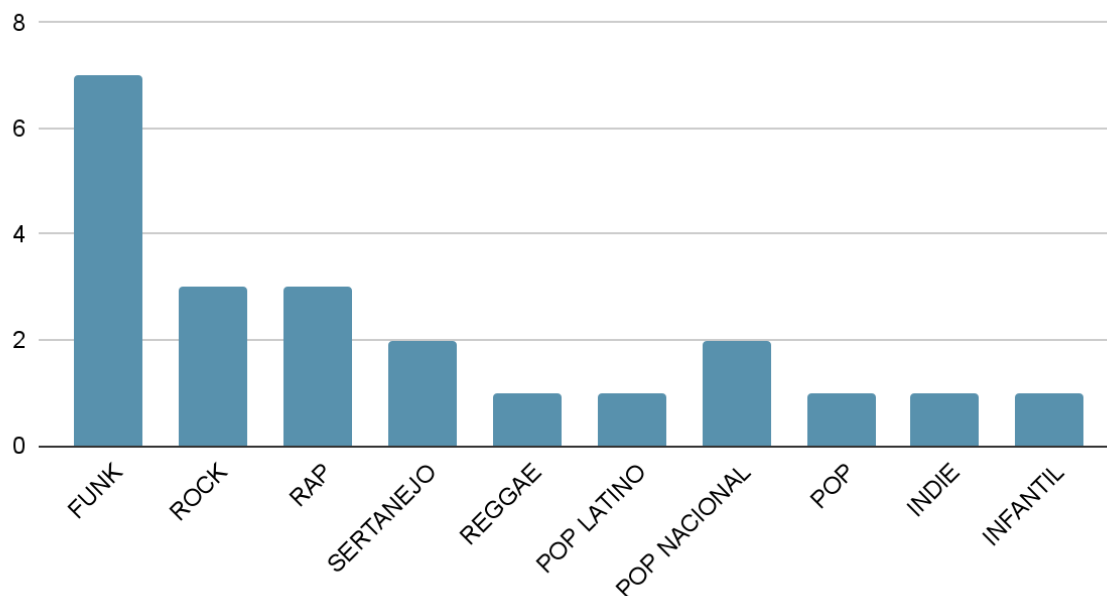


Figura 9: Gráfico “Gênero musical”

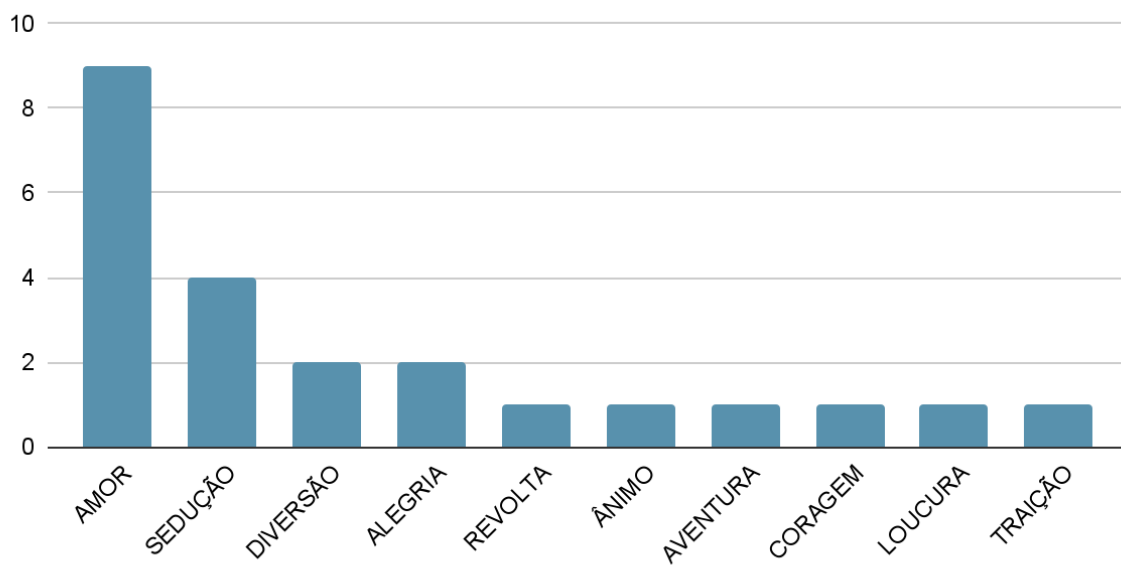


Figura 10: Gráfico “Caráter expressivo”

A partir desses resultados mostrados pelos gráficos e dos relatos que me foram entregues pelos alunos, pude perceber também uma aprendizagem musical advinda do núcleo familiar entre a maioria, como evidencia o relato do aluno 7:

Gosto muito de ouvir funk porque é o que minha mãe ouve todos os dias... sei as letras de cor e gosto de dançar as coreografias. Também é o que toca nas festas que eu vou de aniversário e outras que não lembro agora. (aluno 7)

É possível perceber aqui uma aprendizagem musical mediada pelo convívio com a mãe e pelas experiências com música ouvidas em casa e na comunidade, o que também me levou a refletir sobre o quanto esse arranjo daria uma identidade cultural não somente à turma como também à própria comunidade escolar que está inserida num contexto cultural específico.

Nesse sentido, Souza (2014) afirma que:

A experiência pedagógica musical não pode desconhecer a referência cultural presente na comunidade local, pois a escola é uma instituição cultural, acentuada pelas relações entre escola e cultura presentes em todo processo educativo. (SOUZA, 2014, p.107)

Quando encerramos a categorização e agrupamento dos dados, disse a eles que passaríamos a construir o arranjo em grupo, explicando a eles o conceito de arranjo.

Também mencionei em aula que a forma que encontrei para utilizar todas as músicas selecionadas foi a elaboração de um medley ou pout-pourri, ou seja, um formato musical em que várias músicas são misturadas, de modo harmônico, formando uma única canção e exemplifiquei essa definição através de dois vídeos dispostos na plataforma YouTube de dois grupos musicais: Pentatonix (EUA) e Voice in (Brasil). Com a reação positiva deles aos vídeos, concordamos em utilizar essa forma e passamos a selecionar as partes que integrariam o medley (texto e forma), que deveriam ser curtas (uma estrofe, verso ou refrão).

Após essa seleção, propus que organizássemos a ordem em que o medley seria executado e, como critério para ordenar as músicas, escolhemos o de não agrupar gênero e/ou caráter expressivo, mas, sim, fazer uma distribuição homogênea nesse sentido ao longo do medley.

Também optamos por iniciar com uma música de andamento mais rápido e terminar com um pop rap que todos eles conheciam e gostavam bastante de cantar. Sugeri também que poderíamos trocar a última frase da música final, colocando uma fala personalizada da turma que, por fim, foi criada assim por eles: “O 5.B é do bonde Pesadão”.

A ordem e seleção das partes ficou deste modo definida:

1 – Batendo palma	“Vou chegar batendo palma e pá pá pá pá pá pá pá pá 2x Nóis é chave e tira onda e se exploda quem não gostar” 2x
2 – Vagalumes	“Vou caçar mais de um milhão de vagalumes por aí Pra te ver sorrir eu posso colorir o céu de outra cor Eu só quero amar você E quando amanhecer eu quero acordar do seu lado”
3 – Key of life	“A song is written on the pages But the music's how you play it If I close my eyes and listen I can hear my own rhythm”
4 – Cavaleiros do zodíaco	“Saint Seiya! Guerreiro das estrelas Saint Seiya! Nada a temer. Oh Yeah Saint Seiya! Unidos por sua força Saint Seiya! Pegasus, até vencer!”
5 – Dim dim dim	“Já vou logo avisando que eu não tenho namorado Dim dim dim, pode dar em cima de mim 2x Tá com ciúme, 'tá com ciúrr }? Pega na mão e assume 2x
6 – Amor de verdade	“Na vida podem existir milhares Mas nenhuma vai ser como você Que, comigo, o amor foi de verdade Que fez a minha vida acontecer La la ia la ia”
7 – Regime fechado	“Alô, eu tô ligando só pra te dizer Que eu tô dando queixa de você Tô na delegacia e o polícia disse que seu caso não tem solução”
8 – Mad hatter	“The best people are crazy”
9 – Another brick on the wall	Instrumental
10 – Lindo balão azul	“Pegar carona nessa cauda de cometa Ver a via láctea estrada tão bonita Brincar de esconde-esconde numa nebulosa Voltar pra casa nosso lindo balão azul”
11- Natsu no spetcrum	“Todos vão ouvir o meu grito de amor nesse tempo com você Aprendi a aceitar sua luz guiando o meu caminho Não vou desistir, continuo a correr no limite dessa dor minha fé não se abalou nos meus sonhos sei que vou te encontrar”
12 – Despacito	“Despacito

	Quiero respirar tu cuello despacito Deja que te diga cosas al oído Para que te acuerdes si no estás conmigo Despacito Quiero desnudarte a besos despacito Firmo en las paredes de tu laberinto Y hacer de tu cuerpo todo un manuscrito”
13 – Indecente	“Que yo soy mala de verdade, mala de verdad Y a ti te gusta la maldad, se te nota ay, yo soy mala de verdade, mala de verdad Y a ti te gusta la maldad, se te nota”
14 – To com moral no céu	“Tô com moral no céu, eu tô Tem um anjo me chamando de amor”
15 – To bonito to né	“E agora? Não adianta me ligar E não chora sai perreco, vai pra lá, que demora Pra perceber que esse mundo ia girar Pra perceber que esse mundo ia girar”
16 – O sol	“E toda vez que você sai o mundo se distrai Quem ficar, ficou, quem foi vai vai”
17 – Anjo do céu	“Vem, ó meu bem, não chore não, vou cantar pra você”
18 – Ela só quer paz	“Hoje ela só quer paz...” 3x
19 – Pesadão	“Se o deles é chique, nosso é pau a pique Que não mata o pique, fortalece equipe O som do repique, peço que amplifique Toca da Rocinha, chega em Moçambique: 5.B é do bonde pesadão!”

Figura 11: “Ordem do medley”

Após a definição da ordem de execução das músicas, escolhi dividir o medley em cinco partes, com quatro músicas em cada uma, exceto a quinta parte, que acabou ficando com um número menor de músicas – três.

Tomei essa decisão pensando em criar grupos através de sorteio dos nomes dos alunos, agrupando de seis a sete alunos em cada um deles e, depois, sugerir que cada grupo escolhesse com qual das partes gostaria de realizar a tentativa de criação de um arranjo, ficando responsável especificamente por aquela parte no medley. E essa escolha se daria provavelmente segundo a afinidade que cada aluno demonstrava em relação às músicas escolhidas.

Acreditei que, dessa forma, cada grupo se engajaria um pouco mais na realização da tarefa, pois, com um menor número de alunos trabalhando também em

partes menores que se somariam ao arranjo, todos poderiam ser incluídos nessa elaboração de forma ativa. Além disso, eu poderia dar atenção e orientação a todos e ao mesmo tempo de uma forma mais individualizada, na medida em que eu poderia circular pelos grupos para observar e interferir quando necessário.

E foi exatamente isso que acabou ocorrendo, mesmo que num primeiro momento tudo parecesse um pouco desorganizado e barulhento, pois todos começaram a falar e tocar ao mesmo tempo dentro da sala de música. Como eu não havia pensado nesse aspecto antes de iniciar as experimentações sonoras, passei a buscar uma solução para esse problema. Felizmente, eles mesmos começaram a me pedir para procurar outros espaços externos à sala de música para poderem pensar, conversar e ensaiar, e pude autorizá-los, afinal, a sala de música ficava numa parte isolada do restante da escola, com espaço externo disponível.

Mesmo que eu tivesse que ficar andando o tempo todo pela sala e na frente dela para observar os grupos que estavam no espaço externo, essa etapa foi bastante rica, pois os alunos se mostraram bastante participativos e motivados a realizar um bom trabalho. Nessa etapa também foi possível tirar dúvidas em relação ao texto das canções e à pronúncia em inglês e espanhol de algumas delas. Também fomos escolhendo e estabelecendo tonalidades que tornassem a prática instrumental de mais fácil execução, assim também como o canto confortável para todo o grupo, ou seja, em tonalidades que propiciassem que as melodias ficassem com modelos melódicos simples, sem grandes intervalos e dentro do registro vocal infantil, como recomendado por Kodaly.

A cada música, também passamos a definir se faríamos alguma introdução ou acompanhamento melódico e quais seriam os acordes utilizados para cada trecho. À medida que fomos ouvindo as partes e selecionando o material sonoro a ser utilizado, fomos escrevendo em conjunto as melodias e a harmonia – primeiro, com escrita musical não convencional; depois, num segundo momento, com escrita convencional, que eles já haviam estudado no início do semestre.

Ficamos por quatro aulas nessa etapa de composição do arranjo em partes pelos grupos e, sempre no início dessas aulas, conversava com a turma toda sobre os avanços realizados na última aula e passava a todos as anotações, combinações e partituras não convencionais elaboradas na aula anterior para cada trecho do arranjo, por cada grupo. Definia também para toda a turma conceitos que surgiam na elaboração dos arranjos, como o conceito de melodia, por exemplo, que expliquei

como uma sucessão organizada de sons e silêncios, que se desenvolvem em uma sequência linear com identidade própria.

Como exemplo de escrita não convencional, a primeira música foi anotada da seguinte forma:

<p>1. BATENDO PALMA RÉ MI RÉ DO 2X RÉ MI RÉ DO SI DÓ LÁ RÉ MI RÉ DO 2X RÉ MI RÉ DO SI DO MI MI MI SOL FA MI FA FA MI RÉ MI MI RÉ MI RÉ LÁ</p>
--

Figura 12: “Batendo palma” (escrita não convencional)

Após ouvirmos o trecho selecionado dessa música, passamos a identificar cada nota com o auxílio de um teclado e a escrever essa melodia de modo não convencional, como se vê na figura acima. Isso aconteceu em todos os grupos.

Como a tonalidade original dessa música é A menor e, portanto, utilizaria somente notas naturais, optei por adotar esse tom no medley também inicialmente, afinal, seria mais facilmente executado por eles nos instrumentos musicais melódicos que tínhamos à disposição, assim como em relação ao acorde único de Am que seria tocado pelos violões, que não exige formação de pestana por exemplo.

Optamos também por utilizar essa música como abertura para o medley por seu caráter expressivo de alegria e animação, que também queríamos passar aos ouvintes num primeiro momento. Sendo assim, definimos que iríamos tocar essa melodia com canos sonoros, escaletas e teclado, fazer o acorde com violões e teclado e utilizar o cajon e pandeiro meia-lua como percussão.

A escolha dos canos sonoros ou “boomwhackers” para serem usados no medley se deu por ser um instrumento que eles gostavam bastante de utilizar e também para que eu pudesse incluir o maior número de alunos na execução instrumental, pois combinamos que todos tentariam cantar em algum momento do arranjo, mas nem todos se dispuseram a tocar um instrumento. Sendo assim, mesmo que dispuséssemos de apenas uma escala de canos sonoros (em C maior) eu poderia distribuir um cano por aluno. Além disso, acreditei que eles pudessem

auxiliar os alunos na leitura musical convencional também por fazerem associação de cores com as notas musicais da seguinte forma:

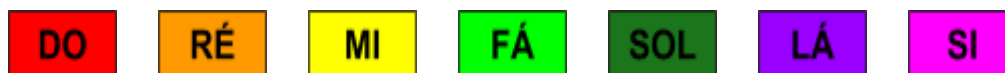


Figura 13: “Escala musical”

Sendo assim, os alunos que quiseram, tocaram a melodia acima com esses canos (cada aluno escolheu um cano específico), utilizando a escrita não convencional associada a essas cores.

Em relação ao ritmo dessa melodia, voltamos a cantar o trecho selecionado acima e pedi a eles que marcassem o ritmo de cada sílaba dessas palavras com palmas enquanto cantavam, afinal, o ritmo das sílabas que também seria feito pelas palmas, agora, era o ritmo da melodia, todo escrito em colcheias e uma semínima somente ao final de cada frase.

Quando conseguimos cantar e bater as palmas da melodia em sincronia, passamos para a prática instrumental, fazendo revezamento em todos eles para que todos tivessem a oportunidade de praticar tudo. Nos instrumentos melódicos fizemos o revezamento entre os canos sonoros distribuídos um para cada aluno, um teclado e duas escaletas. Para a prática dos acordes, utilizamos teclado e violões e resolvemos que iríamos tocar somente o primeiro tempo de cada compasso, silenciando nos restantes. Já para a percussão com cajon e pandeiros meia-lua, combinamos marcar toda a pulsação em compasso quaternário simples, num andamento moderado de 80bps.

Após essa prática, em outra aula, trouxe as partituras que escrevi após realizarmos as combinações na aula anterior e relembramos aspectos básicos de leitura convencional em clave de sol. Pedi que marcassem, individualmente, em suas partituras, as cores de cada nota em relação aos canos sonoros. Também expliquei sobre unidades rítmicas, mais especificamente, as colcheias e semínimas que apareceram na partitura e as relacionei com o texto da canção. Por último, propus que escolhessem um instrumento melódico e tocassem novamente essa melodia, mas com a partitura, como se vê na figura abaixo.

1. Batendo palma

The musical score for "Batendo palma" is written in 4/4 time and consists of four staves. The key signature is one flat (Am). The melody is written on a treble clef staff. The notes are color-coded to match piano keys: Lá (purple), Mi (green), and Dó (yellow). The first staff shows the beginning of the piece with the chord Am (LÁ MI DO) and the melody starting on Lá. The second staff starts at measure 3, the third at measure 5, and the fourth at measure 7. The piece ends with a double bar line at the end of the fourth staff.

Figura 14: "Batendo palma" (escrita convencional)

O resultado dessa prática foi bem positivo, pois todos os alunos desse grupo e outros que tentaram num segundo momento, conseguiram executar sua parte na melodia com sucesso e, depois de utilizarmos os canos, coleí adesivos nas escaletas e no teclado, com as mesmas cores dos canos, para facilitar a leitura e execução instrumental também nesses instrumentos.

Após essas experimentações e execuções melódicas, expliquei para toda a turma que cada nota musical também pode ser associada a uma letra (A: lá, B: si, C: dó, D: ré, E: mi, F: fá, G: sol) e que essas letras também podem representar acordes (notas musicais executadas ao mesmo tempo). Dessa forma, expliquei que utilizaríamos somente o acorde de lá menor para compor a harmonia dessa primeira música e que esse acorde é composto pelas notas lá, dó e mi, tocadas simultaneamente.

Propus, então, uma prática de acordes em conjunto, dizendo que, assim como foi feito com a execução melódica, cada aluno deveria pegar um dos canos sonoros com a nota respectiva que compõe o acorde de Am e, ao meu sinal, todos deveriam tocar juntos para que ouvíssemos o som do acorde. Repetimos isso por diversas vezes e todos os alunos quiseram participar dessa atividade.

Em relação a essa possibilidade de prática multi-instrumental nesse processo, o aluno 16 relatou: “A parte que mais gostei nessa proposta de criar um arranjo foi de tocar vários instrumentos, porque nunca tinha tocado escaleta ou cajon e, dessa forma, pudemos explorar e tocar vários deles”.

Por fim, quando todos tiveram a oportunidade de realizar suas experimentações, passamos a conversar sobre quais integrantes de cada grupo ficariam responsáveis por tocar cada instrumento e o que cada aluno optaria por executar: melodia, harmonia, percussão ou canto. Assim que definiram pessoalmente e em grupo suas preferências, pedi que anotassem suas escolhas.

Terminei também de cifrar, escrever as melodias e revisar o medley em casa e, na aula seguinte, distribuí o arranjo completo para todos. Propus, então, que tentássemos tocá-lo por inteiro, fazendo o revezamento em relação às partes que cada grupo ficou responsável por criar e, num segundo momento, também executar, e aos instrumentos escolhidos por cada aluno.

Para que esse revezamento acontecesse de uma forma mais rápida, pois não queríamos pausas grandes entre as partes do medley, quando havia a troca dos grupos em relação aos instrumentos musicais e sua execução, dispus todos eles em círculo no centro da sala e propus aos alunos que ficassem perto dos seus instrumentos para facilitar as trocas. Somente os alunos que tocariam violão e teclado é que ficariam durante todo o medley com seus instrumentos. Como esperado, num primeiro momento, não houve fluência na execução em relação a ritmo, harmonia, melodia e até na troca dos grupos em relação à divisão das partes do medley e ensaiamos por algumas aulas.

Fora do período de aula, durante os recreios, alguns alunos, que optaram por tocar violão, cajon e escaleta, me procuravam para tirar algumas dúvidas e realizar um estudo extra. prontamente os atendi e realmente foram ótimos momentos, pois pudemos estudar cada música com calma e aprimorar alguns detalhes. Esse fato também foi muito motivador para mim, afinal, percebi que eles realmente estavam aprendendo o proposto e buscando melhorar a sonoridade de todo o arranjo, o que me levou a refletir ainda mais sobre a relevância de uma aprendizagem significativa na promoção de autonomia e motivação dos alunos.

Após algumas aulas de ensaio do arranjo todo e dos estudos individuais desenvolvidos, a fluência musical dos grupos em relação ao medley melhorou significativamente e conseguimos executar o medley de forma satisfatória, com o

resultado sonoro e de aprendizagem esperados por mim. Por fim, gravamos um vídeo e apresentamos num segundo momento trechos do medley à comunidade escolar no recital da escola. O vídeo pode ser visto no seguinte endereço: <https://youtu.be/2nguUYxt3Is> .

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar o processo de elaboração de arranjos didáticos no contexto da educação básica, com o objetivo de esclarecer e refletir sobre decisões empregadas diante de possíveis problemas da didática musical e didática dos instrumentos musicais utilizados.

Acredito que este trabalho me permitiu compartilhar uma prática que exerço há alguns anos, como professora de música que elabora arranjos para o ensino de música individual e em grupo.

Através das reflexões aqui feitas, pude compreender melhor como se deram esses processos de elaboração dos arranjos, esclarecendo as alternativas e decisões tomadas nessas construções em conjunto, ao compartilhar essas duas experiências em contextos distintos de atuação docente.

A metodologia utilizada em formato de narrativas pedagógicas também me possibilitou exercer um olhar crítico sobre minha prática, pois, ao buscar os fatos ocorridos através de relatórios, anotações, planos de aula e na própria memória, pude refletir sobre o quanto das minhas experiências na trajetória acadêmica e profissional estão presentes nas tomadas de decisões pedagógicas de hoje, assim como estabelecer concepções da própria profissão. Tanto que nesse sentido formativo, considerando o professor como parte importante da pessoa, Nóvoa (2002, p. 57) salienta que:

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA, 2002, p. 57)

Por esse motivo também, este trabalho não abordou centralmente aspectos musicológicos e composicionais das peças, mas, sim, o olhar pedagógico inerente ao processo de elaboração de cada arranjo, buscando esclarecer o contexto pedagógico dessa ação, que se originou na e para a atividade docente.

Dessa forma, nessas narrativas pude abordar aspectos importantes que permearam a elaboração de todos os arranjos, sendo o principal deles a escolha das peças que integrariam cada um e o próprio formato do arranjo, que foi o “medley”. Sendo assim, essa escolha dos alunos foi a base para a construção dos arranjos,

pois a motivação do grupo era apoiada no desejo deles de tocar aquele repertório específico e colaborar com as escolhas dos colegas.

Esse referencial que partiu dos alunos deixou clara a minha relação com eles e com a música que fazia parte de seu cotidiano, o que propiciou a participação ativa dos grupos todo o tempo, com ideias e sugestões acerca do repertório a ser trabalhado.

Em cada arranjo, a cada alternativa de escrita que se apresentava, as decisões se mostraram de cunho músico-pedagógico, ou seja, o musical atendendo ao pedagógico para promover uma aprendizagem significativa. Além disso, os arranjos foram direcionados a vários níveis de conhecimento musical diferentes por parte dos alunos, que passaram a fazer música juntos, sem levar em consideração o quão virtuoso isso seria.

Assim, nessa prática, o olhar pedagógico se mostrou inseparável do musical, na concepção de que, para fazer música, o aluno não precisa ser um “virtuoso” ou um excelente instrumentista, pois, sob essa perspectiva, cabe ao professor criar ferramentas pedagógicas que incluam o aluno no fazer musical através de seus conhecimentos/habilidades prévias e, a partir daí, criar estratégias para ampliar esse conhecimento.

Por fim, posso afirmar que, através dessa prática de elaboração de arranjos em sala de aula, foi possível promover uma grande participação, engajamento e integração entre os educandos, pois foi possível criar, nos dois contextos descritos, uma percepção coletiva de que todos são capazes de aprender e fazer música e que essa experiência enriquece a formação humana.

Acredito que este trabalho também evidencia a necessidade de se olhar atentamente para o ser humano que está diante de nós, professores, em nossas aulas: ávidos e ansiosos por conhecer, dialogar e serem valorizados, ouvidos. Afinal, como expressou a turma EM1 através de uma das canções que selecionaram para compor o medley, de Almir Sater e Renato Teixeira: “Cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si carrega o dom de ser capaz, de ser feliz...”.

8 REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *REVISTA DA ABEM*, n. 5, p. 7, set. 2000.

BOLÍVAR, A. De nobis ipsis silemus: Epistemologia de la investigación biográfico narrativa em educación. *Revista Electrônica de Investigación Educativa*, Vol. 4, n. 1, p. 3-4, 2002.

BRITO, Teça A. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis. 2001.

BEINEKE, Viviane. O debate sobre filosofia da educação musical: uma revisão de tendências e perspectivas. *Expressão*, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, ano 3, n. 1, p. 117-125, jan/jun 1999.

COMISSÃO DE ENSINO/NÚCLEO DE APOIO AO ENSINO. COLÉGIO DE APLICAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Plano de Ensino 2017*. Texto digitado. s/a.

FLACH, Gisele Andrea. Piano em grupo: arranjos elaborados a partir de alternativas pedagógico-musicais. *Revista da Funarte*, ano 14, n. 27, p.19-32, 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Linguagem verbal e linguagem musical. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 4/ 5, p. 30-43, 1994.

_____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Editora Unesp, São Paulo. 2008.

FREITAS, Olga. Principais materiais e equipamentos didáticos utilizados nas escolas brasileiras. In: FREITAS, Olga. *Equipamentos e materiais didáticos*. Universidade de Brasília, 2007. p. 19-51.

HORTA, Luiz Paulo. *Dicionário de Música Zahar*. Editora Zahar, 1985.

LARROSA, J. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 3. ed. Trad.: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. O essencial da didática e o trabalho do professor. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: Velhos e novos temas*. Edição do autor, 2002. p. 4-7.

LIMA JÚNIOR, Fanuel Maciel de. *A elaboração de arranjos de canções populares para violão solo*. Campinas: UNICAMP, 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas pedagógicas: Índicios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.4, n.10, p.149-165, 2013.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música*. Editora Zahar, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SIMÕES, Luciene Juliano. *Linguagem e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Alex Araújo da. Arranjo Didático como Fator Motivacional em oficinas de prática em conjunto. In: *I Seminário Nacional de Psicologia da Música e Educação Musical*, Feira de Santana, 2016.

SOUZA, Jusamara. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Universitária, 1961.