

# O ensino-aprendizagem de elementos constituintes da música: a vivência de histórias como recurso

*Lúcia Jacinta da Silva Backes*  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
*luciacintabackes@gmail.com*

## Comunicação

**Resumo:** Pesquisa em andamento que discute ensino e aprendizagem de elementos constituintes da música, cujo objetivo é construir uma teoria vivencial da música, envolvendo uma narrativa literária, confecção de materiais e a prática/vivência dessa narrativa em forma de dramatização para aprender teoria musical. Para isso se formulou o seguinte problema de pesquisa: Como oferecer conhecimento teórico-musical para crianças numa experiência de contação e vivência de uma história em que elas possam ser/vivenciar elementos constituintes da música? Como abordagem metodológica, a pesquisa toma por base a pesquisa-ação, já que esta permite proposição e realização de uma prática e teoria em que ambas as ações requerem a observação e análise de todo o processo a ser vivenciado. Como pressuposto teórico inicial, a pesquisa parte da proposta de educação musical de Émile Jaques-Dalcroze a partir de estudos, análises e conceitos estudados por Silvana Mariani (2012). Tendo em vista o acesso ao conhecimento teórico-musical e que este é possível de ser ensinado e apreendido de diversas formas, a investigação contribui como uma metodologia em convergência com a literatura para disseminar um saber artístico, cultural e social - a música e seus componentes constituintes - a crianças a partir de algo que lhes é conhecido: a história infantil. Isso possibilita outros desdobramentos investigativos quanto ao viés da inclusão ao direito de conhecer e adquirir autonomia em relação à informação no que tange à intersecção de áreas do conhecimento.

**Palavras chave:** Elementos teórico-musicais; vivência musical; educação musical.

## Introdução

Aprender e ensinar um conteúdo se torna, muitas vezes, um exercício difícil por envolver uma complexidade de fatores. As pessoas são constituídas, também por fatos, crenças, imagens, palavras e ideias que as tornam ao mesmo tempo semelhantes e distintas, vendo-se em caminhos ora ainda a serem abertos, ora prontos para compreender e se perceber como pertencentes a um mundo subjetivo e objetivo. Como avançar num contexto material e subjetivo e que exige novos parâmetros sociais, novos modos de convivência, novos conhecimentos que a vida vai sugerindo dentro dessa dinâmica? Como o aprender e o ensinar conhecimentos têm se tornado mais acessível dentro dessa diversidade social e simbólica em que se vive?

Considerando o acesso ao conhecimento também no sentido de obter informações como possibilidade de criação, tem-se pensado sobre o ensino e a aprendizagem da música quanto ao seu conteúdo teórico-prático-artístico. Essa junção se deve ao fato de se entender que há imbricação de seus elementos tanto numa obra musical, propriamente dita, como também numa vivência musical. Eles andam sintonizados quando se dá o ensino e a aprendizagem de uma música.

Dentro disso, é que se pensa a construção de uma teoria vivencial da música, envolvendo uma narrativa literária, confecção de materiais e a prática/vivência dessa narrativa em forma de dramatização. Nessa perspectiva, pergunta-se: Como oferecer conhecimento teórico-musical para crianças numa experiência de contação e vivência de uma história infantil em que elas possam ser/vivenciar elementos constituintes da música? E como possibilidade de resolução, procura-se dar a conhecer elementos teóricos da música em que crianças entre seis e nove anos possam compreender e entrar em contato com o que constitui a música, utilizando-se sua própria teoria, seu código de escrita e leitura.

Isso requer, inicialmente, articular os elementos musicais, tais como: pauta, as figuras de notas (mínima, semínima e colcheia) - e suas respectivas pausas, em forma de história, em que esses elementos serão os próprios personagens. A narração ainda que contada, propõe às crianças que sejam protagonistas, isto é, que elas vivenciem esses elementos, resultando numa determinada composição. As crianças, ao interagirem como personagens, poderão entrar em contato com o campo teórico musical. A aprendizagem musical se pretende através de vivência corporal e sonora.

A proposta dessa pesquisa vem ao encontro do que se tem visto e experienciado como educadora nesse campo - atuando no ensino dos instrumentos violão e teclado - e como participante do grupo de Pesquisa *Educação Musical: diferentes tempos e Espaços*, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, desde o ano de 2012, no qual se realizou pesquisas referentes ao tema. Nessa prática e estudo, tem se observado que, ao se ensinar tocar instrumentos e ao propor o estudo teórico-musical, este, muitas vezes, fica em segundo plano ou mesmo não desperta o interesse de estudantes por ser considerado, entre outros motivos, difícil, como expresso na fala de uma estudante de violão quando se mostrou e se falou da possibilidade de estudar algumas figuras de nota: “Isso é tudo grego para mim; não entendo; é muito difícil”. Assim, a teoria musical tem sido vista como um conteúdo

muitas vezes deixado de lado por se mostrar, de acordo com a ótica de quem a pretende estudar como denso e difícil. Ou ainda, ele se contrapõe ao que se ouve em relação à música: algo que lida com a emoção, com a alegria e com a expressividade corporal. Essa aparente aridez e dificuldade de domínio da “densidade” da teoria musical parecem afastar as pessoas do conhecimento sobre a constituição da música, como se não fosse importante ou necessário tal saber, bastando vivenciá-la.

## **Percurso Metodológico**

Esta pesquisa contempla uma intervenção tanto teórica quanto prática no que diz respeito ao conhecimento de elementos constitutivos da música. Propõe-se para isso partir de uma criação de história infantil em que elementos teóricos da música são apresentados a crianças em forma de personagens como forma de possibilitar uma interação no sentido de se participar da história vivenciando o conteúdo musical.

Dentro dessa perspectiva a intervenção toma por base a pesquisa-ação, já que esta permite proposição e realização de uma prática em que ambas as ações requerem a observação e análise de todo o processo a ser vivenciado. Pode-se dizer, com isso, que a apropriação de um saber nasce concomitantemente no pensar sobre um objeto e esse se constitui a partir de uma prática que possibilita a sua compreensão. A partir da pesquisa-ação “[...] reflexão e, ação e pensamento, pólos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último” (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 511).

Assim, a pesquisa-ação como abordagem metodológica desta investigação vem ao encontro da ação de levar ao conhecimento de crianças, elementos teóricos da música em que elas estarão participando da construção desse saber, à medida que, ao brincar, vivenciarão e aprenderão alguns elementos musicais. E nessa vivência se poderá apresentar uma introdução de como a música é composta. As crianças serão envolvidas com a história infantil, ação com a qual elas se identificam e com um novo conhecimento. Ou seja, elementos teóricos da música, porém dentro de uma prática que lhes é familiar - contação de histórias e brincadeiras - com movimentos corporais, usos de adereços e construção de um contexto que diz respeito a cada uma das histórias contadas. A compreensão e apreensão de parte do conhecimento musical se pretendem numa experiência do contexto infantil que confere significado para as

crianças. A brincadeira faz parte do mundo delas no sentido de associá-la ao cotidiano, à sua própria vida. Em meio à brincadeira e à imaginação as crianças se mostram mais propensas a articular conhecimento. Isso porque elas vivenciam a brincadeira e a imaginação. O novo também adquire sentido porque construído por elas próprias, do seu jeito.

[...] O objeto constitui uma totalidade que conecta e sintetiza sentidos e significados, descortinando processos em desenvolvimento. A fidelidade ao objeto diz respeito à apreensão dos diferentes nexos que o constituem. No entanto, não se trata simplesmente de arrolar e descrever tais nexos, mas de apreendê-los como síntese significativa e histórica de seus processos, numa totalidade que não se reduz à relação de tudo que lhe diz respeito, mas se refere a um todo significativo que apreende o objeto como expressão objetivada de sujeitos humanos em condições históricas determinadas e elabora a síntese da experiência recriada pelo pensamento (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 514).

Apropriar-se de um conhecimento por meio de algo que é parte integrante da vida infantil - no caso, a brincadeira - e este saber ser construído e percebido pelas crianças, pode ser assimilado de forma mais significativa porque o processo de torná-lo como tal foi sendo selecionado, experimentado, vivenciado pelos sujeitos que, foram moldando-o de acordo com seu contexto cultural e social, produzindo um novo significado e um novo sentido para sua vida pessoal e coletiva.

## **Música na escola: breve histórico**

A importância da música na escola vem sendo cada vez mais discutida e reconhecida pelo campo da educação. A discussão e o reconhecimento resultam de uma trajetória de luta de profissionais da educação que sabiam o quanto a arte - e por assim dizer, a música - é fundamental para o desenvolvimento humano e social. Decorre disso a luta pela implantação da música na escola.

Muitas discussões que visavam à valorização da arte como disciplina curricular deram-se em meio a encontros e congressos organizados por educadores, principalmente no início da década de 1930, período em que “políticas voltadas para o ensino de Arte e de Música passam a ser regulamentadas no país” (DIA; LARA, 2012, p. 909). No entanto, foi a partir dos anos 80 que a mobilização para esses ensinamentos começaram a se configurar de forma mais intensa, visto que “a década de 1980 foi marcada pela organização dos profissionais de Arte-Educação, que passaram a se

reunir em encontros e em congressos e, conseqüentemente, formaram associações” (DIA; LARA, 2012, p.926). Foi um período de luta pelo reconhecimento das artes como componente curricular e de outras discussões, como por exemplo, o conteúdo a ser desenvolvido (DIA; LARA, 2012).

Ao se olhar para a trajetória da música na escola, esta esteve como disciplina ou como conteúdos musicais, na pauta de currículos escolares em vários momentos da história da Educação Brasileira. Um panorama de como o ensino de música se deu no Brasil, em diferentes períodos de sua história, Brasil Império (1854) na República Velha (1890), na Era Vargas (1931) e na República Populista (1946), encontra-se em Quadros Jr. e Quiles (2012). No Brasil Império, estudantes tinham como conteúdo “Noções de música e exercícios de canto” em seus estudos (QUADROS JR; QUILES, 2012, p.175). Na República Velha, aprendia-se, entre outros conteúdos, “cânticos escolares de ouvido, conhecimento e leitura de notas, compassos, claves e primeiros exercícios de solfejo” (QUADROS JR; QUILES, 2012, p.177-178). Na Era Vargas o que prevalecia no ensino de música era o canto orfeônico, prática que vinha ocorrendo no Brasil desde 1912. No período da redemocratização, em 1946, com o Decreto-Lei nº 8.529, a música foi mantida pelo canto orfeônico. Ainda nesse período, pelo Decreto-Lei nº 8.530, prevê-se um curso de especialização para docentes. Dentro do núcleo de disciplinas, nessa especialização, conteúdos musicais eram oferecidos em “Didática do Canto Orfeônico, Prática do Canto Orfeônico, Formação Musical, Estética Musical e Cultura Pedagógica” (QUADROS JR; QUILES, 2012, p.181).

A música, assim, pode ser entendida como parte integrante de currículos escolares e o canto orfeônico foi a modalidade mais presente e “carregava, em suas letras de música, valores morais e cívicos”, importante para o contexto brasileiro, principalmente no período do Estado Novo, em 1937 (DIA; LARA, 2012, p.912). Estado que aspirava ser um Estado Nacional, com crescimento e desenvolvimento econômico. Logo, para uma cultura e uma língua que o identificassem como tal, um pensamento homogêneo se fazia necessário.

Tendo em vista que Estado Novo foi instaurado num período de transformações econômicas (com a industrialização) e sociais (com a formação de uma sociedade urbana), o Canto Orfeônico atuou como aliado da instauração dessa nova organização nacional. (DIA; LARA, 2012, p.913).

No entanto, o canto orfeônico, se observado dentro de outros períodos históricos, pode ser visto, também, como um processo de conhecimento de elementos constituintes da música, fato que se mostra, em disciplinas como didática do canto orfeônico e prática do canto orfeônico, em que estudantes se deparavam com o conhecimento teórico-prático (QUADROS JR; QUILES, 2012).

No ano de 1961, tem-se o Decreto 51.215, um documento que antecede as Leis de Diretrizes e Bases, que traz novas normas à educação musical brasileira. Os conteúdos musicais passam a ser apresentados por meio da prática de ritmos, execução de sons, danças folclóricas e cantigas de roda (QUADROS JR; QUILES, 2012).

Com a polivalência do ensino de artes a partir da Lei 5.692 de 1971, a música não é mais contemplada como disciplina, mas integrante de um componente curricular, a educação artística. A forma como seu ensino era dado anterior à Lei 5.692/71, limitando-o à teoria musical ou ao canto coral, não se adequaria à proposta da educação artística (PENNA, 2004). Assim, o conhecimento teórico-musical vai sendo enfraquecido e perde espaço no ensino escolar. Herança que ainda é perceptível no contexto escolar de hoje e, muitas vezes, em espaços extraescolares de caráter privado e público.

O curso de Educação Artística, criado em 1973, foi transformado em um curso de várias habilidades artísticas, ou seja, diversas linguagens de artes eram contempladas simultaneamente. Com esse tipo de formação de professores de artes, o ensino de música na escola, ficou ainda mais enfraquecido e sem uma identidade. Além disso, os profissionais com formação em música não foram alocados no contexto escolar, e o ensino de música, propriamente dito, passou a ser desenvolvido mais em conservatórios e escolas especializadas, tornando-se privilégio de poucos. (DIA; LARA, 2012, p.925).

Esse panorama da educação musical brasileira se mostra marcado por diferentes momentos históricos. De certa forma isso contribuiu para que a educação musical passasse por diversas mudanças em sua estrutura curricular. Nesse movimento pendular ora com ênfase nos aspectos teóricos, ora em aspectos mais genéricos, fragmentados e mais voltados para uma vivência musical, percebem-se lacunas quanto aos conhecimentos teóricos da música, priorizando-se mais aspectos vivenciais que têm relação com ela e não a sua estrutura formal e teórica.



## Educação musical através do movimento corporal

Esta pesquisa, uma investigação tanto teórica quanto prática no que diz respeito ao conhecimento de elementos constitutivos da música, assenta, sua base teórica sobre a pedagogia de Émile Jaques Dalcroze. Este pedagogo musical, “desenvolveu gradualmente um método de educação musical baseado no movimento, onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música” (MARIANI, 2012, p.27). Um aprendizado que vai ao encontro do que dá vida ao corpo e que para a música é importante: a pulsação, o ritmo. Ao criar a rítmica, um sistema educacional relacionado à educação e que “fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa por meio da música e do movimento” (FONTERRRADA, 2008, p. 131), Dalcroze pretendeu um ensino musical em que a aquisição do conhecimento de elementos musicais passasse primeiramente pelo corpo. A aprendizagem musical da forma como vinha se fazendo, considerada por Dalcroze de “maneira mecânica e estéril” (MARIANI, 2012, p. 29), passou a ser pensada e reconstruída com base numa metodologia centrada na sensação corporal. O pedagogo musical “pretendia desvencilhar o aluno de uma prática mecânica no aprendizado da música, normalmente apoiado na análise e na escrita sem a participação do corpo, que ele considera fundamental para a sensibilização da consciência rítmica” (MARIANI, 2012, p. 31). Dentro dessa proposta, oferecer um conhecimento musical para crianças permite entrar em sintonia com o mundo delas. Uma brincadeira, um jogo musical implica, entre outros elementos, o movimento corporal. Nesse sentido, é interessante associar o conteúdo à imagem do brincar, correr, andar, saltar, imaginar, rolar, pois a criança, também se expressa e se comunica, tanto física quanto emocionalmente por meio de movimentos e da expressão corporal. Essas ações corporais traduzem a apropriação abstrata de um conhecimento que se apenas expressado verbalmente ou enfatizado dessa forma poderia se tornar um tanto mais difícil de ser assimilado. Nesses termos, a relação corpo e mente na apreensão de um saber não se apresenta dicotômica, mas única, “baseada na audição e atuação do corpo” como pensado por Mariani (2012) sobre a proposta de Dalcroze.

Ainda dentro dessa perspectiva em que pelo movimento corporal se aprende elementos que formam a música, Mariani (2012) aponta que Dalcroze tinha como objetivo também levar a arte para a sala de aula, “transformar a aula de música em

momentos poéticos” (MARIANI, 2012, p. 30). Não só a música como uma linguagem artística, mas a junção de outras linguagens como ato educativo e ampliação de conhecimento. Na medida em que elementos de campos artísticos diferentes se deparam num processo educativo, tem-se a possibilidade de conhecer aspectos estruturais que os compõem, permitem-se comparações, distanciamentos e aproximações interessantes na construção de novos saberes. No caso da proposta de Dalcroze, música e dança são duas linguagens artísticas que se complementam quando do movimento corporal, já que a música, por sua expressão melódica, sugere gestos, e a dança parece buscar um ritmo para movimentar traços que o corpo deseja expressar. Nesse mesmo sentido, outras possibilidades se instauram na linguagem musical com seus elementos constituintes podendo se tornar importantes meios de conhecimento no campo educacional em que o movimento corporal também possa ser basilar na apreensão teórico-artística, como, por exemplo, a música e a literatura.

A compreensão de um conhecimento por meio da sensação corporal propõe perceber a relação do todo orgânico de que as pessoas são constituídas. No que se refere à música, principalmente quanto à percepção de uma melodia, sente-se, por exemplo, a impressão de que é preciso levar o corpo para uma direção; há algo interno que parece se conectar quando da audição de uma música. Talvez seja isso que faça com que a apreensão de seu conhecimento teórico se torne mais acessível. O corpo, constituído por diferentes fluxos, é movimento, é dinâmico e flexível e, por isso se apresenta como um meio de assimilação de saberes.

Segundo Fonterrada (2008), a junção ritmo e atividade motora não é uma criação de Dalcroze, embora o estudo da ligação desses dois elementos tenha partido dele. Pesquisadores de outras áreas também estavam realizando estudos voltados para a questão motora.

Vários estudos em psicologia, na mesma época, dão-se conta da natureza motora do ritmo; Bolton, em 1884, [...] afirmava que os movimentos involuntários que acompanham a percepção do ritmo não são resultado da experiência rítmica como tal, mas sua própria condição ou [...] não são reconhecidos como efeito, mas como causa. (FONTERRADA, 2008, p.132).

O ritmo faz parte da vida humana. Dalcroze antecipou-se a descobertas de sua época, quando na prática de sua Rítmica, trouxe aspectos que fundamentariam a psicologia do desenvolvimento, no sentido de pensar que “a ação corporal é, ao



mesmo tempo, fonte, instrumento e condição primeira de todo o conhecimento ulterior” (FONTERRADA, 2008, p.132). O movimento do corpo é, nesse sentido, um espaço para marcar o novo. O novo que antes se mostrava dicotômico porque descrito, percebido e discutido separadamente, agora, visualiza-se como um objeto único, constituído por uma energia orgânica, em que saberes teóricos se imbricam no e com o corpo, podendo, assim, emergir a compreensão de um conhecimento.

## **Considerações Preliminares**

Conhecer e compreender a linguagem gráfica e a leitura da música podem se tornar aspectos importantes para a ampliação de conhecimento. Elas poderão ser um novo código, uma nova descoberta de comunicação que permitirá a construção de um texto a ser desvendado; um texto provocativo e reflexivo, trazendo à tona um olhar singular e coletivo de um contexto social. Isto é, conhecer elementos da linguagem musical assim como se tem conhecimento de letras, palavras, frases e se ter a liberdade de criar narrativas. Quanto à música, porém, as mesmas serão tecidas por meio de sons e de letras orientadas pela linguagem musical.

## Referências

DIA, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música 1920 A 1996. In: **Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. p. 908-936. Jul./Ago. 2012.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. p. 25-54.

MIRANDA, Marília Gouvea de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33, p. 511-565, set./dez. 2006.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**. v. 10. Porto Alegre. p. 19-28, mar. 2004.

QUADROS JR., João Fortunato Soares de; QUILLES, Oswaldo Lorenzo. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Revista Música Hodie**. v.12. n.1, Goiânia. p. 175-190, 2012.