

Vivências musicais no ensino fundamental: análise da gravidade semântica em uma sequência didática

Comunicação

Luiz Guilherme Mohallem Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora
luizg_mohallem@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta o relato e análise de uma sequência didática desenvolvida em aulas de música com turmas do segundo ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII na cidade de Juiz de Fora - MG. A análise é pautada no conceito de gravidade semântica, desenvolvido por Karl Maton em sua Teoria dos Códigos de Legitimação e avalia a variação da abstração e da concretude utilizada pelo professor ao longo das aulas. Foram levados em conta os fatores que podem ter influenciado as escolhas do professor quanto ao perfil de gravidade semântica e observou-se como o tecimento de ondas semânticas favorece a construção de conhecimento, mesmo quando o perfil da turma ou o conteúdo a ser lecionado demanda gravidade semântica mais forte ou mais fraca, em geral.

Palavras-chave: LCT, educação básica, educação musical.

Notas introdutórias

O presente trabalho relata uma experiência de estágio supervisionado em música e de bolsa de treinamento profissional¹ que teve duração de um semestre com uma frequência de 12 horas semanais no Colégio de Aplicação João XXIII, Juiz de Fora – MG, em 2023. É trabalhado aqui, especificamente, um conjunto de aulas de música onde, a partir de uma aula interdisciplinar entre artes visuais e música na qual os alunos foram provocados a registrar visualmente as diversas sonoridades propostas, iniciou-se um trabalho de notação musical não tradicional que envolveu criação musical, execução musical e a criação de fichas musicais – tendo em vista que:

¹ O programa de treinamento profissional oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora tem como objetivo o aperfeiçoamento profissional do aluno de graduação em áreas compatíveis com a habilitação cursada.

[...] apesar da leitura e escrita musicais tradicionais não serem conteúdos próprios [...], o conceito de registro de um som (ou grupo de sons) pode começar a ser trabalhado [...], desde que em situações significativas de interação e apropriação dos sons e de construção de sentidos. (BRITO, 2003, p. 178)

A sequência de ensino explorada neste artigo teve duração de três aulas de 50 minutos cada e foi repetida seis vezes com diferentes grupos de aproximadamente quinze alunos do segundo ano do ensino fundamental. Além dos alunos e do professor, a sala de aula contava com a presença de um bolsista de treinamento profissional (o autor) e, na primeira e terceira aulas, de dois estudantes do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Juiz de Fora durante o período de estágio supervisionado em ensino de música.

A gravidade semântica como ferramenta de análise

A análise das aulas em questão foi feita com base no conceito de gravidade semântica contido na Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), do inglês *Legitimation Code Theory* (MATON, 2014). Este conceito é utilizado para definir o quão concreta ou abstrata é a maneira como se dá a construção do conhecimento em determinado momento ou, nas palavras do autor:

Gravidade semântica (GS) se refere ao grau em que o sentido se relaciona ao seu contexto. A gravidade semântica pode ser relativamente forte (+) ou fraca (-) em um continuum de forças. Quanto mais forte a gravidade semântica (GS +), mais o sentido depende do contexto; quanto mais fraca a gravidade semântica (GS -), menos dependente de contexto é o sentido. Todo sentido se relaciona a algum tipo de contexto; a gravidade semântica conceitua o quanto eles dependem de um contexto para fazerem sentido.² (MATON, 2013, p.11. Tradução do autor).

Em música, definimos como gravidade semântica mais forte os momentos em que o aluno vivencia a música de forma concreta; a partir da audição, performance ou dança. Se a abordagem é abstrata ou conceitual, ou seja, caso estejamos falando sobre música sem fazer

² Semantic gravity (SG) refers to the degree to which meaning relates to its context. Semantic gravity may be relatively stronger (+) or weaker (-) along a continuum of strengths. The stronger the semantic gravity (SG+), the more meaning is dependent on its context; the weaker the semantic gravity (SG-), the less dependent meaning is on its context. All meanings relate to a context of some kind; semantic gravity conceptualizes how much they depend on that context to make sense.

música, a gravidade semântica é definida como mais fraca. A partir de Pereira (2022, p. 79) elaborou-se o seguinte quadro:

Quadro 1: Dispositivo de tradução da gravidade semântica em aulas de música

Gravidade semântica mais fraca	Falar sobre música	GS--	Conceitos são apresentados e definidos verbalmente.
		GS-	Exemplos de/sobre música e/ou som sem vivência sonora.
Gravidade semântica mais forte	Experiência direta com música	GS+	Vivências e experiências musicais apenas via apreciação, sem utilização do corpo.
		GS++	Vivências e experiências musicais de conceitos mais simples, utilizando o corpo.

Fonte: adaptado de Pereira (2022, p. 79)

Com base neste dispositivo de tradução, as aulas em questão foram divididas em momentos e cada um deles graduado em GS--, GS-, GS+ ou GS++. Foi, então, traçado o perfil de gravidade semântica destas aulas, permitindo uma apreciação visual da variação da gravidade semântica durante as aulas analisadas.

Relato e análise

Conforme mencionado nas notas introdutórias, a sequência de ensino descrita abaixo originou-se de uma proposta de aula de artes visuais e música na qual os alunos foram encorajados a tentar materializar visualmente os eventos musicais. É importante ressaltar que as seis repetições de cada aula não foram idênticas umas às outras, como será demonstrado adiante. A análise desta sequência de ensino será focada nas aulas de apenas um dos grupos.

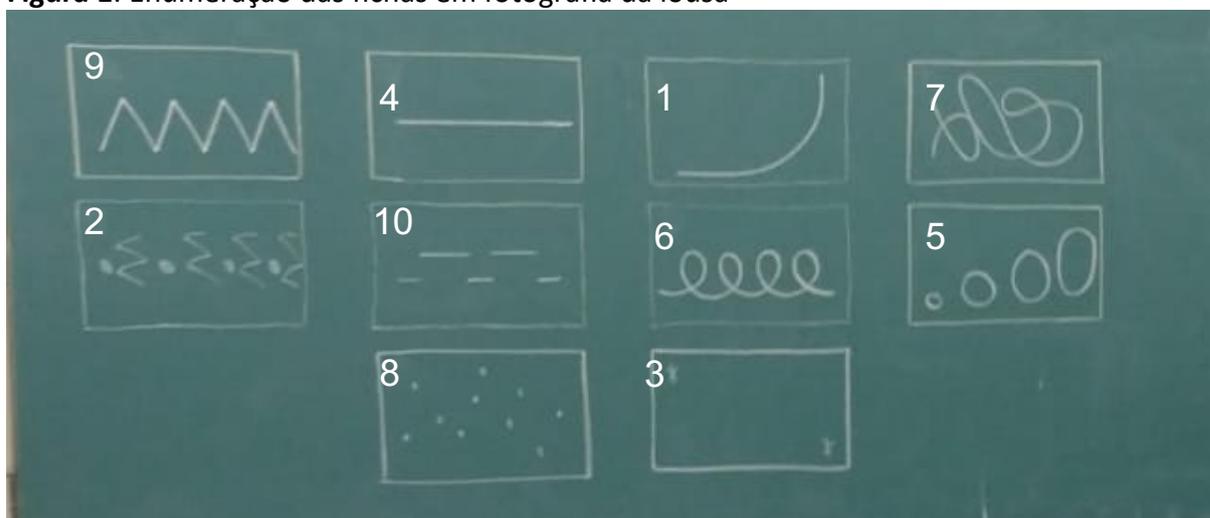
Aula 1

A primeira aula, que foi lecionada em conjunto com o professor da disciplina de artes visuais, tinha como intuito introduzir aos alunos a ideia de materializar visualmente os eventos musicais, ou seja, transformar o som (abstrato) em um desenho (concreto). Esta aula foi adaptada entre turmas. Na aula do primeiro grupo, apenas foram entregues

pranchetas e papel em branco a cada aluno e solicitado que registrassem livremente os diferentes tipos de sons que seriam tocados. Analisando os resultados, percebeu-se que os alunos não haviam necessariamente produzido imagens que se relacionassem com os sons em si, e sim com seu entendimento de música: desenharam instrumentos, claves e figuras musicais, por exemplo. Por conta disso, foi resolvido que fichas seriam propostas no quadro e, nas turmas subsequentes, a atividade se deu da seguinte forma:

Ao chegar em sala de aula, os alunos se depararam com dez fichas distintas no quadro. À cada uma dessas fichas havia sido atribuído um som - ou uma sequência de sons -, que seria tocado por um dos quatro professores presentes.

Figura 1: Enumeração das fichas em fotografia da lousa



Fonte: Elaborado pelo autor

Os alunos se sentaram no chão, receberam suas pranchetas e ouviram a explicação da atividade: seriam tocados dez sons, e cada um deles corresponderia a uma ficha. Os alunos deveriam copiar as fichas na sequência em que os sons correspondentes fossem tocados. Os sons, correspondentes às fichas enumeradas na figura 1, foram:

1. Um glissando ascendente no violino.
2. Uma sequência de quatro ataques de clave alternados com um reco-reco.
3. Uma nota mi aguda na flauta doce, seguida de um longo silêncio e, então, uma nota mi uma oitava abaixo.
4. Uma nota longa no violino.

5. Quatro ataques no surdo, em *crescendo*.
6. É cantada uma série de glissandos ascendentes e descendentes contidos num intervalo de quinta justa.
7. Um acorde dissonante arpejado no violão.
8. Uma série aleatória de notas curtas no xilofone.
9. Notas dó e sol repetidas em intervalos regulares no piano.
10. Notas sol e ré são tocadas repetidamente na flauta doce, de maneira que a segunda dure o dobro da primeira.

Figura 2: Fotografia da atividade



Fonte: Acervo pessoal

Ao final da atividade os sons foram repetidos e foi pedido aos alunos que justificassem suas respostas.

preferissem. Alunos que terminassem o desenho da ficha antes do final da aula poderiam desenhar outra ficha ou inventar suas próprias.

Figura 4: Confeção de uma ficha/fichas prontas



Fonte: Acervo pessoal

Ao final desta aula foram selecionadas as fichas de mais fácil leitura, ou seja, aquelas em que o desenho principal estava mais claro, para que fossem usadas na aula seguinte.

Aula 3

A terceira aula também foi iniciada com uma atividade de pulsação utilizando a música “Yapo”. Dessa vez o quadro foi preparado com fichas para cada movimento de percussão corporal, e os alunos que se prontificaram foram até o quadro para apontar, dentro das fichas, qual símbolo representava cada momento específico da música à medida que ela acontecia.

Figura 5: Atividade com as fichas da música “Yapo”



Fonte: Acervo pessoal

Na sequência, a sala foi dividida em grupos de quatro alunos e orientada a realizar a composição de um acompanhamento para a música Yapo a partir das fichas que haviam sido produzidas. Instrumentos musicais foram distribuídos pela sala de aula conforme a figura 6 e as fichas foram distribuídas para os grupos. Entre os instrumentos disponíveis havia xilofones, metalofones, pandeiros, claves, reco-recos, agogôs e chocalhos.

Figura 6: Disposição dos instrumentos na sala de aula

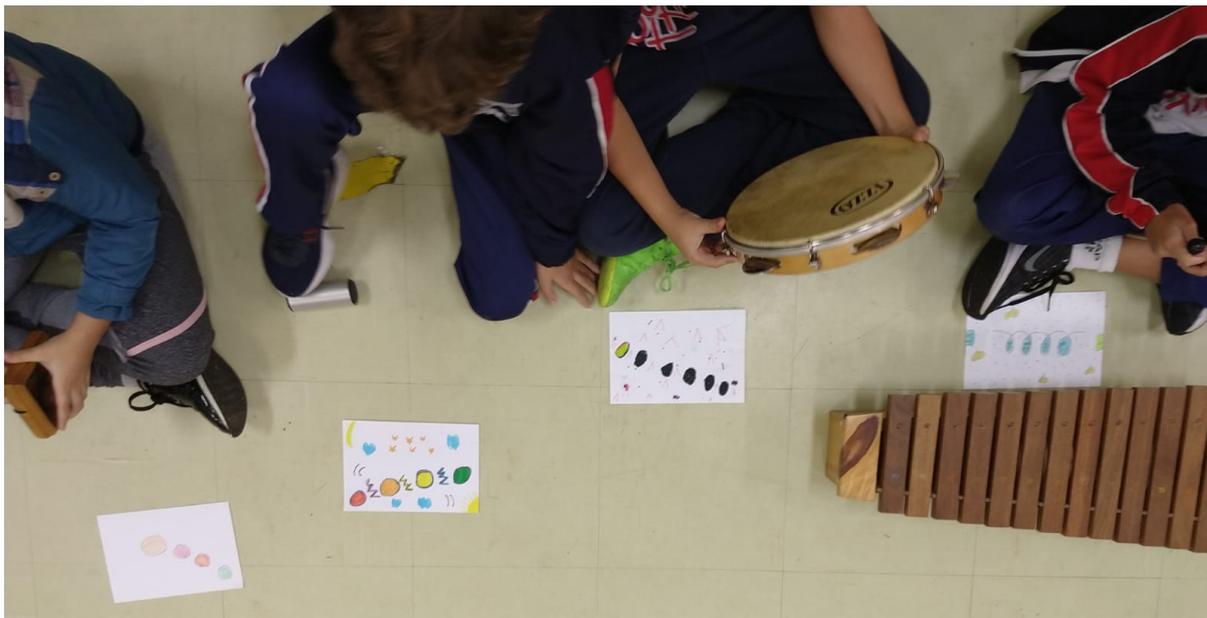


Fonte: Acervo pessoal

Cada integrante do grupo deveria escolher uma ficha para executar em um dos instrumentos disponíveis, mas em algumas turmas houve alunos que quiseram utilizar o surdo. O grupo deveria, também, escolher a ordem em que quatro fichas escolhidas seriam

tocadas – eles acompanhariam a música Yapo, de modo que cada aluno tocaria pela duração de dois compassos da música (figura 3), repetindo após o quarto aluno tocar. Ao final da aula os grupos se apresentaram para o restante da sala, que cantava a música enquanto os integrantes tocavam.

Figura 7: Grupo de alunos realizando a atividade de composição musical



Fonte: Acervo pessoal

Análise da gravidade semântica na sequência de ensino

As aulas descritas acima foram divididas em momentos e classificadas quanto a gravidade semântica de acordo com o dispositivo de tradução (quadro 1) no quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Gravidade semântica a cada momento das aulas

Aula 1	1: Explicação da atividade: descobrir a ficha que está sendo tocada.	GS-
	2: São tocados os 10 sons e os alunos copiam as fichas.	GS+
Aula 2	3: Atividade de pulsação e percussão	GS++

	corporal com a música Yapo.	
	4: Explicação da atividade: Cada ficha tem uma série de sons possíveis; os alunos devem desenhar as suas.	GS-
	5: Desenho das fichas.	GS--
Aula 3	6: Atividade de pulsação com a música Yapo: Fichas.	GS++
	7: Explicação da atividade: composição de acompanhamento para a música Yapo a partir das fichas.	GS-
	8: Grupos fazem suas composições.	GS++
	9: Grupos apresentam suas composições.	GS++

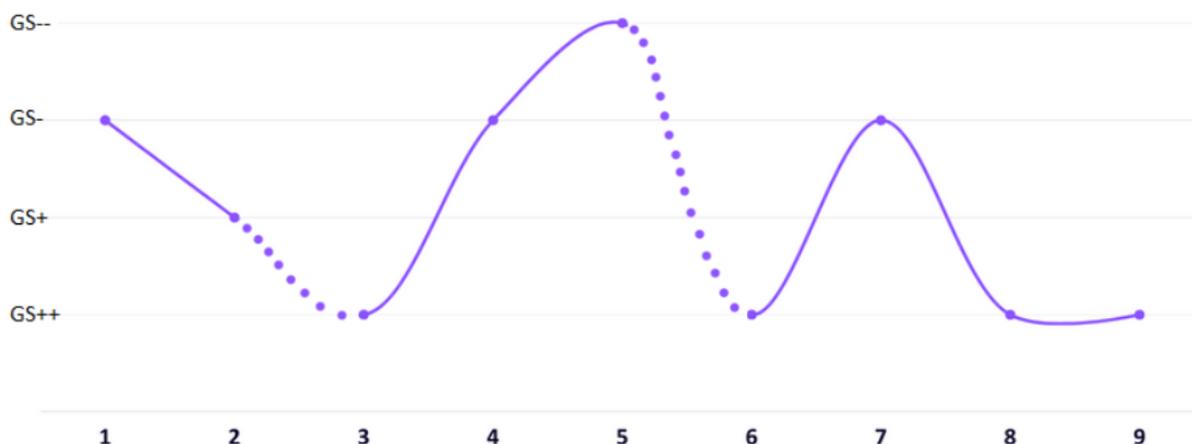
Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que no momento 2 (aula 1) é realizada uma atividade de percepção e nos momentos 8 e 9 (aula 3) uma atividade de criação e outra de performance, respectivamente. Estes são os principais pilares do modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979), e a escolha de abordar a música sob os três se mostra positiva, uma vez que “sempre que possível as pessoas devem ser encorajadas a se envolverem com a música de tantas maneiras quanto for possível, especialmente nos primeiros anos de formação”³(Ibidem, p.47. Tradução do autor).

Ao transportar os dados contidos neste quadro para um gráfico delinea-se o perfil de gravidade semântica dessa sequência didática:

³ Wherever possible people ought to be encouraged to be involved with music in as many ways as possible, especially in the early formative years.

Gráfico 1: Perfil de gravidade semântica da sequência didática



Fonte: Elaborado pelo autor⁴

Nota-se, no gráfico, a presença de ondas semânticas (MATON, 2013). Estas ondas evidenciam o processo de desdobramento e reestruturação de conceitos ou, mais especificamente no caso da música, a alternância entre o ato de falar sobre música e as vivências musicais, de modo a auxiliar na construção do conhecimento.

Esta pesquisa sugere cada vez mais que práticas de conhecimento que expressam ondas semânticas – fortalecimento e enfraquecimento da dependência do contexto e condensação do sentido – são recompensadas em diversos campos de conhecimento e níveis de educação. (MATON, 2014, p.189. Tradução do autor.)⁵

É possível perceber também que, com exceção da segunda aula, que consistia, em parte, na produção de desenhos, os momentos nos quais a gravidade semântica fica mais fraca (GS-) são aqueles em que o professor explica a atividade. Mesmo estes são frequentemente acompanhados de exemplos nos quais o professor e os estagiários/bolsista demonstram para a sala como a atividade deve ser feita – portanto, muitas vezes providos de música –, ou seja, a gravidade semântica mais forte (GS+ ou GS++) prevalece ao longo das aulas. Sabendo que os grupos de estudantes em questão são compostos por alunos do

⁴ As linhas pontilhadas no gráfico representam a divisão entre as aulas.

⁵ This research increasingly suggests that knowledge practices expressing semantic waves – strengthening and weakening of context dependence and condensation of meaning – are rewarded across subject areas and levels of education.

segundo ano do ensino fundamental (7 anos de idade, em média) essa prevalência da concretude se mostra positiva, uma vez que com essa idade as crianças estão entre o período pré operatório e operatório concreto (PIAGET, 1975) e ainda apresentam dificuldade em compreender abstrações.

Através desse perfil de gravidade semântica é possível inferir escolhas do professor, mesmo que este não tenha se utilizado dele no planejamento das aulas. O mais evidente é que o professor opta por fornecer aos alunos vivências musicais com muito maior frequência que ensina conceitos musicais. Destaca-se, neste conjunto de aulas, o momento em que os alunos participaram de uma atividade para desenvolver seu entendimento de pulsação sem que a palavra “pulsação” fosse mencionada ao menos uma vez.

Considerações finais

As experiências que tanto o estágio supervisionado em ensino de música quanto a bolsa de treinamento profissional proporcionam são ímpares. Em momento algum no currículo do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Juiz de Fora o estudante tem a oportunidade de participar tão ativamente das aulas – e do universo – de uma escola de educação básica. Essa vivência, por si só, já se mostra extremamente valiosa para um estudante de graduação em licenciatura e se torna ainda mais produtiva através das análises desenvolvidas nas aulas das disciplinas de “reflexões sobre a atuação no espaço escolar” (I, II, III e IV), em relatórios e em artigos científicos como este.

Uma vez que “a teoria dos códigos de legitimação (LCT) é um conjunto de ferramentas sociológicas para o estudo da prática”⁶ (MATON, 2013, p. 10. Tradução do autor), ela confere ao estudante de licenciatura dispositivos teóricos para analisar as aulas observadas/lecionadas, além de oferecer aos professores novas formas de pensar o planejamento de uma aula ou conjunto de aulas.

Neste conjunto de aulas ficou evidente, também, a importância da clareza e do fornecimento de exemplos (assim fortalecendo a gravidade semântica) durante a explicação de uma atividade. Como foi dito na subseção “aula 1”, ao colocar em prática o planejamento dessa sequência didática com o primeiro grupo de alunos obteve-se resultados muito

⁶ Legitimation Code Theory (LCT) is a sociological toolkit for the study of practice.

diferentes do esperado, e a solução encontrada para este problema foi fornecer exemplos na lousa às turmas seguintes.

Diante do estudo apresentado, é possível concluir que, mesmo que o conteúdo da aula demande uma gravidade semântica em geral mais forte (GS +) ou mais fraca (GS-) – se a aula consiste em vivências musicais ou se ela explora conceitos musicais, respectivamente –, a utilização de ondas semânticas, através de especificações e generalizações (Maton, 2013, p.17), favorece a construção de conhecimento.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis. 2003.

MATON, Karl. *Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building*, *Linguistics and Education*, v. 24, n. 1, 2013, p. 8–22.

MATON, Karl. *Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education*. Londres: Routledge, 2014.

PALAVRA CANTADA OFICIAL. *Palavra Cantada | Yapo*. Youtube, 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/rcBvsH7jqnc>>. Acesso em: 28 de junho de 2023.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Estágio supervisionado em Música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico*. *Intermeio*, v. 28, n. 55, 2022, pp. 66 - 93.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. Londres: Routledge, 1979.

