

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Música, Filosofia e Educação 2

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Música, Filosofia e Educação 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

M987 Música, filosofia e educação 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Música, Filosofia e Educação; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-105-3

DOI 10.22533/at.ed.053190502

1. Música – Filosofia e estética. 2. Música – Instrução e estudo.
I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 780.77

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A natureza e o valor da Educação Musical são determinados pela natureza e valor da música. Com base nesta premissa inicial, Reimer estabelece argumentos para afirmar a necessidade de uma filosofia para educação musical: A qualidade da compreensão sobre uma atividade profissional está relacionada ao impacto na sociedade que esta profissão pode obter. Assim, a educação musical só deixaria a “periferia da cultura humana” quando houvesse maior entendimento profissional do valor da educação musical. Para Liane Hentschke, a música não está no rol das “disciplinas sérias” por causa “uso que se tem feito dessa área de conhecimento e da atividade profissional decorrente dela” (Hentschke, Del Ben, 2003, p. 117). Para modificar este panorama, é preciso uma tomada de consciência dos profissionais que estão atuando no campo da pedagogia musical. Reimer entende que o profissional consciente do valor de sua profissão, mais que um elo na comunidade pedagógica, é alguém que tem a visão modificada a respeito da natureza e do valor de sua vida pessoal (1970, p. 4); As bases para a valorização da educação musical exigem a configuração de uma filosofia. No entanto, seus efeitos serão mais produtivos se essa filosofia estiver em desenvolvimento durante a formação do educador musical. Segundo Cláudia Bellochio, as pesquisas sobre educação musical no Brasil poucas vezes são referência para o ensino de música nas escolas, o que constituiria “um hiato entre a produção de pesquisas e a apropriação de seus resultados no contexto da escolarização” (2003, p. 129). Assim, a ausência de uma articulação entre ensino e pesquisa em nossas universidades reforça a necessidade de uma filosofia de educação musical, que seria capaz de conciliar os diversos saberes mobilizados e que estariam conjugados nas ações e reflexões da prática docente; A música é uma disciplina do conhecimento que também constitui caminho para se entender a realidade. Reimer (1970, p. 9) afirma que o aluno que entende a natureza real da música pode partilhar as visões da realidade que a música oferece. O problema nessa questão é o contraste entre o ensino da disciplina e a prática da mesma fora da escola. Enquanto em suas atividades extra-escolares o aluno se conecta com uma vasta gama de opções musicais e trafega por diversos contextos culturais (internet, TV, espaços públicos), na escola ele costuma ter contato com expressões musicais que pouco ou nada tem a ver com sua realidade sonora. Sobre o último ponto, vale esclarecer que não se trata de celebrar acriticamente o conhecimento musical que o estudante traz consigo, prática esta que, em geral, redundaria em uma reprodução destituída de aprofundamento contextual e analítico em relação às canções ou hits da mídia de massa. Por outro lado, a introdução da gramática da música (a teoria) desvinculada do fazer musical espontâneo resulta em uma prática inócua e sem sentido para o aluno. Se as visões concernentes a uma educação musical na contemporaneidade observam os novos contextos estabelecidos na sociedade, concebendo estruturas que constroem uma rede de relações a partir do conhecimento e da experiência do sujeito (Fonterrada, p. 175-6), ainda há nas escolas

um vazio entre o que é ensinado e o que é compreendido e praticado pelo aluno. Em relação a esse tópico, Bennett Reimer argumenta que uma alternativa para a fundamentação filosófica da educação musical é a abordagem estética da música. O autor assinala que a educação musical deve ter entendimento da natureza e do valor estéticos da música, a fim de realmente tornar-se educação musical. Porém, como veremos a seguir, essa opção por uma educação estética encontra oposição e contra-argumentação nos estudos de outros pesquisadores da educação musical.

No artigo PRINCESA ISABEL: GÊNERO E PODER NO IMPÉRIO E MÚSICA, os autores, Solange Aparecida de Souza Monteiro, Karla Cristina Vicentini de Araujo, Carina Dantas de Oliveira, Viviane Oliveira Augusto, Gabriella Rossetti Ferreira e Paulo Rennes Marçal Ribeiro, aprofundar conhecimentos sobre as relações de gênero, música e poder no império, verificando a vida da Princesa Isabel. Será utilizado um recorte da história do Brasil, do poder atribuído a Princesa Isabel, e questões particulares, da vida privada e conflitos de gênero vivenciados. No artigo EXPERIMENTALISMO E MÚSICA CONCRETA NO JAPÃO PÓS-GUERRA: RELIEF STATIQUE (1955) E VOCALISM AI (1956) DE TORU TAKEMITSU, o autor **Luiz Fernando Valente Roveran** busca uma visão endêmica do conceito de música concreta que emerge na década de 1950 em Tóquio. No ARTIGO FAARTES VIRTUAL: UM MODELO DE AMBIENTE VIRTUAL PARA O ENSINO DE ARTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MAZONAS, o AUTOR Jackson Colares da Silva busca descrever um modelo de Universidade Virtual adaptado ao contexto amazônico. **No artigo FEEDBACK EM MUSICOTERAPIA GRUPAL, os autores, Marcus Vinícius Alves Galvão, Claudia Regina de Oliveira Zanini,** buscam estudar, resultado de um projeto vinculado ao Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC).

NO ARTIGO FORMAÇÃO HUMANA: uma breve análise de paradigmas formativos na História da Humanidade e suas implicações ao Filosofar e à educação, as autoras **Letícia Maria Passos Corrêa e Neiva Afonso Oliveira,** disserta sobre o papel do Ensino de Filosofia e sua conexão com os processos relativos à formação humana na direção da compreensão de que nascemos humanos, mas precisamos continuar a sê-lo. No artigo **GOETHE E A EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS FORMAÇÃO A PARTIR DA OBRA OS ANOS DE APRENDIZADO DE WILHELM MEISTER,** Márcio Luís Marangon busca analisar a obra Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister, de Goethe. representa uma síntese da dissertação “Guitarra Baiana: uma proposta metodológica para o ensino instrumental” (VARGAS, 2015) **GUITARRA BAIANA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO INSTRUMENTAL, Alexandre Siles Vargas** Busca trazer a síntese da dissertação “Guitarra Baiana: uma proposta metodológica para o ensino instrumental” realizada durante nosso Mestrado em Música na subárea na subárea Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. **No artigo IDEIAS DE H. J. KOELLREUTTER PARA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E SUA POSIÇÃO QUANTO AO PAPEL DA**

ESCUTA, os autores, **Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira, André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira** apresenta aspectos da influência de Hans Joachim Koellreutter na prática musical e pedagógica no Brasil. No artigo **INTERATIVIDADE E MÚSICA NO VIDEOGAME: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO PARA ÁUDIO DINÂMICO EMPREGADAS NA TRILHA MUSICAL DE JOURNEY (2012)**, o autor **Luiz Fernando Valente Roveran** busca estudar duas técnicas de composição para videogames aplicadas por Austin Wintory à música de Journey (2012). No artigo **JORNADA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS GERADAS NA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS** as autoras, **Natália Búrigo Severino, Mariana Barbosa Ament**, busca analisar os Estudos em Educação Musical (JEEM) é um evento destinado ao compartilhar de concepções, ideias e práticas de processos educativos em música. No artigo **LUIZ BONFÁ: uma breve trajetória, parcerias e apontamentos do estilo**, o autor **Tiago de Souza Mayer**, o trabalho consiste em traçar uma breve trajetória do violonista e compositor Luiz Floriano Bonfá, de modo a destacar parcerias relevantes e realizar apontamentos sobre seu estilo no violão. Para a fundamentação buscamos referências em Bourdieu (2006), Giovanni Levi (2006) François Dosse (2009). No artigo **MIGRANTES EM BOA VISTA: SUBJETIVIDADE DA MUSICALIDADE GAÚCHA PRESENTE NAS MANIFESTAÇÕES JUNINAS BOAVISTENSE**, autor **Marcos Vinícius Ferreira da Silva e Leila Adriana Baptaglin**, buscou compreender de que maneira a subjetividade da musicalidade gaúcha contribuiu para as múltiplas identidades da musicalidade boavistense. No artigo **a MÚSICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: EM FOCO AS RELAÇÕES COM O MEIO** da autora **Silvia Cordeiro Nassif**, objetivo trazer as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação musical. No artigo **MUSICALIZAÇÃO NA MATURIDADE: INCLUSÃO DE IDOSOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DA FLAUTA DOCE E DO CANTO CORAL**, o autor **Jovenildo da Cruz Lima**, busca analisar nesta pesquisa a prática de inclusão de pessoas acima dos 60 anos por meio da musicalização com flauta doce, bem como o canto coral, buscando identificar possibilidades para a inclusão do idoso no âmbito da educação musical. No artigo **NA CALADA DA NOITE? SILÊNCIO**, a autora **Priscila Loureiro Reis**, discute a essência da música em sua unidade com o ser e o silêncio, apontando para uma musicalidade que desvela o ser e em tal desvelamento faz desencadear realidade, estabelecer sentido e constituir memória. No artigo **NARRATIVIDADE E RANDOMIZAÇÃO DA PAISAGEM SONORA EM JOGOS ELETRÔNICOS**, os autores **Fernando Emboaba de Camargo e José Eduardo Fornari Novo Junior**, propõem-se uma solução parcial para esse problema com base na fragmentação de longos trechos de ambiente sonoros associados à narrativa e uma posterior randomização temporal do conjunto de fragmentos sonoros. No artigo **NEGOCIANDO DISTÂNCIAS NAS AULAS DE MÚSICA: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL MEYER**, a autora **Helen Silveira Jardim de Oliveira** busca compartilhar

algumas reflexões de nossa tese de doutorado defendida no ano de 2014 cujo título foi: Ensinar e aprender música: negociando distâncias entre os argumentos de alunos, professores e instituições de ensino. **No artigo NOVA TRANSCRIÇÃO DE “NOITE DE LUA” DE DILERMANDO REIS PARA VIOLÃO SOLO FUNDINDO A PARTE DOS DOIS VIOLÕES COM BASE NA GRAVAÇÃO ORIGINAL**, o autor Breno Raphael de Andrade Pereira sugere a execução da peça Noite de Lua de modo mais fiel ao áudio original. Essa nossa transcrição diferencia-se das demais pela semelhança com a gravação deixada pelo compositor, contrastando com os demais arranjos disponíveis no grave desvio com relação à *forma*, baixos e ritmo. **O artigo O CICLO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NA AULA DE PIANO EM GRUPO**, o autor José Leandro Silva Martins Rocha, Discute os resultados de uma pesquisa de mestrado (ROCHA, 2015), que teve por objetivo investigar a aprendizagem criativa na aula de piano em grupo, por meio de uma pesquisa-ação com alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No artigo **O DISCURSO MUSICAL DO SÉCULO XVIII: ACEPÇÕES DE GOSTO NA OBRA DE FRANCESCO GEMINIANI (1687-1762)**, o autor Marcus Vinícius Sant’Anna Held Neves discorrer sobre diversas emulações retóricas almejadas por Geminiani (1687-1762) em sua obra tratadística, sobretudo nas *Regras para tocar com verdadeiro gosto* (c.1748), *Tratado sobre o bom gosto na arte da música* (1749) e *A arte de tocar violino* (1751).

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
PRINCESA ISABEL: GÊNERO E PODER NO IMPÉRIO E MÚSICA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Karla Cristina Vicentini de Araujo	
Carina Dantas de Oliveira	
Viviane Oliveira Augusto	
Gabriella Rossetti Ferreira	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.0531905021	
CAPÍTULO 2	10
EXPERIMENTALISMO E MÚSICA CONCRETA NO JAPÃO PÓS-GUERRA: <i>RELIEF STATIQUE</i> (1955) E <i>VOCALISM AI</i> (1956) DE TORU TAKEMITSU	
Luiz Fernando Valente Roveran	
DOI 10.22533/at.ed.0531905022	
CAPÍTULO 3	18
FAARTES VIRTUAL: UM MODELO DE AMBIENTE VIRTUAL PARA O ENSINO DE ARTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	
Jackson Colares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0531905023	
CAPÍTULO 4	34
FEEDBACK EM MUSICOTERAPIA GRUPAL	
Marcus Vinícius Alves Galvão	
Claudia Regina de Oliveira Zanini	
DOI 10.22533/at.ed.0531905024	
CAPÍTULO 5	47
GOETHE E A EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS FORMAÇÃO A PARTIR DA OBRA OS ANOS DE APRENDIZADO DE WILHELM MEISTER	
Márcio Luís Marangon	
DOI 10.22533/at.ed.0531905025	
CAPÍTULO 6	60
GUITARRA BAIANA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO INSTRUMENTAL	
Alexandre Siles Vargas	
DOI 10.22533/at.ed.0531905026	
CAPÍTULO 7	76
IDEIAS DE H. J. KOELLREUTTER PARA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL E SUA POSIÇÃO QUANTO AO PAPEL DA ESCUTA	
Patrícia Lakchmi Leite Mertzig Gonçalves de Oliveira	
André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.0531905027	

CAPÍTULO 8	85
INTERATIVIDADE E MÚSICA NO VIDEOGAME: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS TÉCNICAS DE COMPOSIÇÃO PARA ÁUDIO DINÂMICO EMPREGADAS NA TRILHA MUSICAL DE <i>JOURNEY</i> (2012)	
Luiz Fernando Valente Roveran	
DOI 10.22533/at.ed.0531905028	
CAPÍTULO 9	95
JORNADA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: REFLETINDO SOBRE AS APRENDIZAGENS GERADAS NA ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS	
Natália Búrigo Severino	
Mariana Barbosa Ament	
DOI 10.22533/at.ed.0531905029	
CAPÍTULO 10	102
LUIZ BONFÁ: UMA BREVE TRAJETÓRIA, PARCERIAS E APONTAMENTOS DO ESTILO	
Tiago de Souza Mayer	
DOI 10.22533/at.ed.05319050210	
CAPÍTULO 11	111
MIGRANTES EM BOA VISTA: SUBJETIVIDADE DA MUSICALIDADE GAÚCHA PRESENTE NAS MANIFESTAÇÕES JUNINAS BOAVISTENSE	
Marcos Vinícius Ferreira da Silva	
Leila Adriana Baptaglin	
DOI 10.22533/at.ed.05319050211	
CAPÍTULO 12	121
MÚSICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: EM FOCO AS RELAÇÕES COM O MEIO	
Silvia Cordeiro Nassif	
DOI 10.22533/at.ed.05319050212	
CAPÍTULO 13	130
MUSICALIZAÇÃO NA MATURIDADE: INCLUSÃO DE IDOSOS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DA FLAUTA DOCE E DO CANTO CORAL	
Jovenildo da Cruz Lima	
DOI 10.22533/at.ed.05319050213	
CAPÍTULO 14	135
NA CALADA DA NOITE? SILÊNCIO	
Priscila Loureiro Reis	
DOI 10.22533/at.ed.05319050214	
CAPÍTULO 15	152
NEGOCIANDO DISTÂNCIAS NAS AULAS DE MÚSICA: REFLETINDO SOBRE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL MEYER	
Helen Silveira Jardim de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.05319050215	
CAPÍTULO 16	160
NOVA TRANSCRIÇÃO DE “NOITE DE LUA” DE DILERMANDO REIS PARA VIOLÃO SOLO FUNDINDO A PARTE DOS DOIS VIOLÕES COM BASE NA GRAVAÇÃO ORIGINAL	
Breno Raphael de Andrade Pereira	

DOI 10.22533/at.ed.05319050216

CAPÍTULO 17 175

O CICLO DA APRENDIZAGEM CRIATIVA NA AULA DE PIANO EM GRUPO

[José Leandro Silva Martins Rocha](#)

DOI 10.22533/at.ed.05319050217

CAPÍTULO 18 189

O DISCURSO MUSICAL DO SÉCULO XVIII: ACEPÇÕES DE GOSTO NA OBRA DE FRANCESCO GEMINIANI (1687-1762)

[Marcus Vinícius Sant'Anna Held Neves](#)

DOI 10.22533/at.ed.05319050218

CAPÍTULO 19 205

O ENSINO DE SAMBA-REGGAE BASEADO NA TEORIA ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE SWANWICK E TILLMAN

[Alexandre Siles Vargas](#)

DOI 10.22533/at.ed.05319050219

SOBRE A ORGANIZADORA..... 220

O ENSINO DE SAMBA-REGGAE BASEADO NA TEORIA ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL DE SWANWICK E TILLMAN

Alexandre Siles Vargas

Universidade Federal da Bahia
Salvador, Bahia

RESUMO: Este artigo propõe o ensino de Samba-Reggae baseado na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986). Mediante abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, ele pretende responder à questão: Como ensinar Samba-Reggae baseado na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman? Seu objetivo geral é: relacionar o ensino do Samba-Reggae com as dimensões da crítica musical: Material, Expressão, Forma e Valor da referida Teoria. Quanto aos objetivos específicos, estes são: a) apresentar as dimensões da crítica musical e os critérios para avaliação; b) descrever os elementos musicais do Samba-Reggae; c) propor atividades didáticas com o Samba-Reggae em consonância com o modelo teórico apresentado. A pesquisa demonstrou que a Teoria Espiral de Swanwick e Tillman pode funcionar como guia para o ensino do Samba-Reggae a educandos na faixa etária acima de 15 anos, proporcionando-lhes o conhecimento e a vivência dos elementos musicais para, conseqüentemente, estimulá-los à valorização étnica.

PALAVRAS-CHAVE: Samba-Reggae. Ensino de Música. Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical. Dimensões da crítica musical.

ABSTRACT: This article proposes the teaching of Samba-Reggae based on the Spiral Theory of Musical Development of Swanwick and Tillman (1986). Through a qualitative approach, bibliographical and documentary research, he intends to answer the question: How to teach Samba-Reggae based on Swanwick and Tillman's Spiral Theory of Musical Development? Its general objective is: to relate the teaching of Samba-Reggae to the dimensions of musical criticism: Material, Expression, Form and Value of said Theory. As for the specific objectives, these are: a) to present the dimensions of musical criticism and the criteria for evaluation; b) describe the musical elements of Samba-Reggae; c) propose didactic activities with Samba-Reggae in accordance with the theoretical model presented. The research has shown that Swanwick and Tillman's Theory can act as a guide for the teaching of Samba-Reggae to learners in the age group over 15 years old, providing them with the knowledge and experience of the musical elements to stimulate them to ethnic valuation.

KEYWORDS: Samba-Reggae. Teaching Music.

1 | INTRODUÇÃO

O Samba-Reggae é um gênero musical brasileiro que surgiu com os blocos afro na cidade de Salvador na Bahia, ficando conhecido, mundialmente, por meio da performance da Banda Olodum. Apesar da sua importância artística, social e política, existem educadores que preferem tratá-la pejorativamente, rotulando-a como música industrial e descartável, ou rechaçando-a por motivos étnico-raciais. Ambos os comportamentos reforçam estereótipos que não levam em conta o potencial educacional que seus elementos musicais podem oferecer ao ensino de música.

Segundo Paulo Freire (2009, p. 122), a resistência do educador em respeitar a leitura de mundo do educando se constitui um empecilho à sua experiência de conhecimento. Apesar da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) ter instituído a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” no currículo oficial da Rede de Ensino, complementando o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), muitos professores não ensinam as músicas destas culturas por falta de conhecimentos e habilidades, ou por preconceito

A inclusão da teoria e prática do Samba-Reggae nos currículos dos cursos de Licenciatura em Música poderia contribuir para atenuar a sua estereotipação, possibilitando o desenvolvimento de competências docentes necessárias ao seu ensino nas escolas brasileiras. Esta qualificação do professor contribuiria para a preservação das “raízes musicais e os modelos educacionais próprios que surgem dos processos históricos e culturais” (FLADEM, 2002 apud TRINDADE, 2008, p. 402). O educador, ao aprender a teoria e prática do Samba-Reggae, possibilitaria que os educandos tivessem “a oportunidade de estudar e participar das manifestações musicais da sua própria cultura e de outras culturas”, como sugere McCarthy (2004).

Segundo o educador musical inglês Keith Swanwick (1991), os estereótipos são as “etiquetas” atribuídas à música, cujas origens podem estar em elementos não-musicais, como, por exemplo, fatores social, político, econômico e geográfico. Ele afirma que a tarefa do educador consiste em reduzir o poder dos estereótipos mediante uma exploração profunda dos procedimentos musicais com a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (SWANWICK; TILLMAN, 1986). Embora o Modelo tenha sido apenas aplicado na faixa etária 3 a 15 anos, acreditamos que ele pode ser útil no ensino de música para educandos acima desta faixa.

Neste sentido, mediante abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, nós pretendemos responder à seguinte questão: Como ensinar Samba-Reggae baseado na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman? Para isso, definimos como objetivo geral: relacionar o ensino do Samba-

Reggae com as dimensões da crítica musical: Material, Expressão, Forma e Valor da referida Teoria. Quanto aos objetivos específicos, nós escolhemos os seguintes: a) apresentar as dimensões da crítica musical e os critérios para avaliação; b) descrever os elementos musicais do Samba-Reggae; c) propor atividades didáticas com o Samba-Reggae em consonância com o Modelo apresentado.

A pesquisa foi fundamentada nos autores Swanwick e Tillman (1986), Swanwick (1991; 2003). Ela demonstrou que a Teoria dos referidos autores pode funcionar como guia para o ensino do Samba-Reggae a estudantes na faixa etária acima de 15 anos.

A seguir, nós apresentaremos as dimensões da crítica musical e os critérios de avaliação. Depois, demonstraremos os instrumentos musicais, a história, a rítmica do Samba-Reggae e os procedimentos pedagógicos para aplicação prática com o corpo, voz e instrumentos musicais; seguido da proposta de atividades musicais para o ensino musical. Por último, apresentaremos as considerações finais.

2 | ETIQUETAS, DIMENSÕES DA CRÍTICA MUSICAL E SEUS NÍVEIS

Keith Swanwick (1991) propõe caminhos para que o educador possa se libertar das etiquetas que o influenciam no comportamento de valorar uma música. O autor afirma que as “etiquetas” dadas às variadas culturas e subculturas são um empecilho por estereotipá-las, passando uma opinião unilateral por desconhecimento e falta de abertura às culturas diferentes.

Uma parte da fusão de música com cultura e estilo de vida tem origens: religiosa e política, ou são relacionadas aos costumes e práticas. Outra parte desta enculturação diz respeito à influência da persuasão e promoção de etiquetas por terceiros. “A posição social, a idade, os antecedentes familiares, o círculo de amigos e a educação influenciam na valoração da música”, afirma Swanwick (1991, p. 109).

O autor afirma que, quando adotamos uma etiqueta a uma música não podemos ensinar nem aprender, pode ser que nunca percebamos o seu caráter expressivo e estrutural devido a expectativas de procedência social e não musical. Swanwick (1991) sinaliza que é possível dar autonomia à música independente de preferências, potencializando sua utilização no ensino de música. Nesta perspectiva, a valoração aconteceria com base no conhecimento sobre o objeto e não pela sua etiqueta.

Uma maneira do educador se abster do preconceito com músicas de outras culturas seria evitando a etiqueta até experimentar os seus elementos musicais. Swanwick prescreve a utilização de sua Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, abrangendo quatro “dimensões da crítica musical” - Materiais, Expressão, Forma e Valor. Estas dimensões estão relacionadas com oito níveis de desenvolvimento musical (SWANWICK, 1991, p. 84-90 apud TOURINHO, 2001, p. 50-53), a saber:

- Sensorial (Nível 1) e Manipulativo (Nível 2) correspondem à dimensão Material;

- Pessoal (Nível 3) e Vernáculo (Nível 4) dizem respeito à dimensão Expressão;
- Especulativo (Nível 5) e Idiomático (Nível 6) pertencem à dimensão Forma;
- Simbólico (Nível 7) e Sistemático (Nível 8) integram a dimensão Valor.

Segundo Swanwick (1991, p. 110), a música aliena as pessoas quando estas percebem seus materiais sonoros como estranhos e perigosos; seu caráter expressivo como identidade de outra cultura; e suas estruturas como repetitivas, confusas e sem finalidade. Ele indica que, para atenuar os obstáculos do primeiro contato, é possível fazer com que os elementos estranhos sejam assimilados sem esforço consciente mediante uma imersão musical. Os aprendizes devem manejar os materiais por si mesmos, experimentando com diferentes instrumentos, aplicando escalas e sistemas de afinações diferentes.

Swanwick afirma que a identificação do caráter expressivo ou gesto musical de outro grupo cultural também pode ser um empecilho. O caráter expressivo é o mais culturalmente enraizado, o que demarca uma exclusividade territorial ou social.

Depois de superada a estranheza da música e assimilados os seus gestos expressivos, resta superar a barreira das convenções estruturais. A capacidade de conhecer as normas musicais de cada estilo requer experiência e conhecimento. A tarefa do educador é familiarizar os educandos com as diferentes regras estruturais, explorando e observando como se estabilizam e transformam as ideias mediante repetição, contraste, variação, transformação e reposicionamento.

Swanwick (2003) expõe critérios gerais para avaliação do trabalho musical dos estudantes aplicáveis à composição, execução e apreciação. Este modelo de avaliação é cumulativo para os níveis precedentes e divide-se em dimensões Materiais, Expressão, Forma e Valor. O texto entre parêntesis está relacionado à performance e composição.

Materiais: Nível 1 – reconhece (*explora*) sonoridades; por exemplo, níveis de intensidade, grandes diferenças de altura, trocas bem definidas de colorido sonoro e textura. Nível 2 – identifica (*controla*) sons vocais e instrumentais específicos, como tipos de instrumentos, timbres ou textura.

Expressão: Nível 3 – (*comunica*) o caráter expressivo da música - atmosfera e gesto – ou pode interpretar em palavras, imagens visuais ou movimento. Nível 4 – analisa (*produz*) efeitos expressivos relativos a timbre, altura, duração, andamento, intensidade, textura e silêncio.

Forma: Nível 5 – percebe (*demonstra*) relações estruturais – o que é diferente e inesperado, se as mudanças são graduais ou súbitas. Nível 6 – (*faz*) ou pode colocar a música em um contexto estilístico particular e demonstra consciência dos aparatos idiomáticos e processos estilísticos.

Valor: Nível 7 – revela evidência de compromisso pessoal por meio de um engajamento mantido com determinadas obras, intérpretes e compositores. Nível 8 – desenvolve sistematicamente (*novos processos musicais*) ideias críticas e analíticas sobre música. (SWANWICK, 2003, p. 92).

3 | O SAMBA-REGGAE

O Samba-Reggae teve origem nas práticas musicais dos grupos percussivos baianos conhecidos como blocos afro. A formação instrumental destes blocos inclui, basicamente, tambores cilíndricos com “pele” nas duas extremidades chamados de Surdo, Tarol e Repique. Os três tipos de Surdos emitem sons de frequência graves de longa duração (prolongamento), sendo tocados com baquetas de ponta forrada com feltro, couro ou algum material para amortecer o impacto sonoro produzido pela manipulação da baqueta na pele do instrumento. O Tarol possui uma esteira metálica na pele inferior, emite sons médios de curta duração e são tocados com baquetas de madeira. Os Repiques produzem sons agudos de curta duração, sendo tocado com baquetas: de material sintético “technyl” ou de galho de goiabeira, chamado de “agdavi”. A execução conjunta destes instrumentos produz um alto volume sonoro, formado pelas frequências grave, média e aguda.



Figura 1 – Banda Olodum no Pelourinho (OLODUM, 2017)

A prática do Samba-Reggae compreende a execução de padrões rítmicos em forma de *ostinato*, como a batida do Samba-Reggae que chamamos de três, três, quatro, três, três (33433): : |f...√.≈ ◇ ⊗ ◇ ⊗ < ⊗.|. Os arranjos das músicas deste gênero possuem partes em que os músicos param de tocar o ostinato e, imediatamente, iniciam a execução de uma frase convencionada tipo “pergunta e resposta”, contrastando os instrumentos de som agudo com os instrumentos de som graves. A frase que mostraremos a seguir representa um “diálogo” de pergunta e resposta com: a) pergunta tocada no Repique e b) resposta tocado no Tarol e nos Surdos (Figura 2), podendo ser usada como introdução.



Figura 2 – Frase pergunta e resposta

Os dois primeiros compassos desta convenção representam a frase conhecida como “pediu pra parar parou” (Figura 3), sendo a pergunta “pediu pra parar” e a resposta “parou”. Esta frase pode ser utilizada para finalizar uma música também.

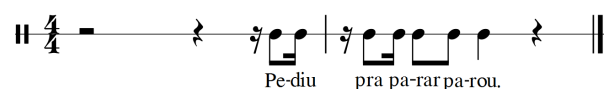


Figura 3 – Frase “pediu pra parar parou”

A performance dos músicos dos blocos afro envolve a movimentação dos seus corpos em uma dança cadenciada, ao mesmo tempo em que tocam em instrumentos customizados com pinturas coloridas. As suas coreografias e os sons dos seus tambores estimulam o expectador a movimentar o corpo. No decorrer de uma apresentação musical, o Samba-Reggae pode ser tocado em andamentos distintos, por exemplo: *andante* (60bpm), *moderato* (80mpm), *allegro* (120bpm), influenciando no tipo de coreografia. Os arranjos, também, podem incluir momentos em que alguns instrumentos são suprimidos, por exemplo: quando os Surdos param de ser tocados, para que os Repiques e Taróis se destaquem (e vice-versa).

Em relação às composições musicais, algumas canções do Samba-Reggae contam a história da cultura africana, por exemplo: a música “Madagascar Olodum” composta por Rey Zulu e gravada no disco “Egito Madagascar” pela Banda Olodum em 1987. O início desta Banda ocorreu em 1979, com a criação do Grupo Olodum Maré, mediante acordos entre amigos. O grupo, posteriormente, acolheu o músico Neguinho do Samba (Antônio Luiz Alves de Souza) como Mestre de Percussão.

A prática musical dos blocos afro baseia-se na execução de padrões rítmicos individualizados para cada instrumento. O padrão tocado no instrumento mais agudo (Repique) é o principal, porque determina o perfil rítmico do Samba-Reggae. Neste trabalho, ele será denominado como ritmo melódico segundo a conceituação do educado musical Edwin Gordon (2000).

O Samba-Reggae, em sua trajetória histórica, constituiu-se de diferentes ritmos melódicos. No entanto, os mais populares parecem ser os quatro que demonstraremos, a seguir: a) o Samba-Reggae, em contratempo como a guitarra e teclado do reggae jamaicano, com o ritmo aditivo 2222 (dois, dois, dois, dois) e fórmula rítmica: |f...◊ ⊗ ◊ ⊗ ◊ ⊗ ◊ ⊗ ◊ ⊗ ◊| ou |f...◊ ∂ ≈ ◊ ∂ ≈ ◊ ∂ ≈ ◊ ∂ ≈|; b) o Samba-Reggae Levada com o ritmo aditivo 33424 (três, três, quatro, dois quatro) e fórmula rítmica: |f...√. ≈ ◊. ⊕ ◊ ⊗ ±|; c) o Samba-Reggae 34324 (três, quatro, três, dois, quatro) com a fórmula rítmica: |f...√. ≈ ◊. ⊕ ◊ ⊗ ±|; e d) o Samba-Reggae Merengue 33433 (três, três, quatro, três, três) com a fórmula rítmica: |f...√. ≈ ◊ ⊗ ◊ ⊗ ◊ (⊗. |. Para explicar e representar a estrutura do ritmo melódico do Samba-Reggae, nós tomaremos como exemplo o Samba-Reggae Merengue 33433. Neste sentido, utilizaremos os conceitos de ritmo aditivo segundo Kostka e Payne (1999), Cooke (2000), Tirro (2001) e o conceito de ritmo divisivo.

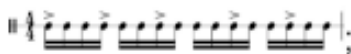

O conceito de ritmo aditivo parte do princípio de que a formação estrutural de um ritmo melódico decorre da junção de figuras duracionais de igual valor, organizados em grupos conforme a localização das acentuações. Para os professores Stefan Kostka e Dorothy Payne (1999, p. 521), alguns compositores interessados em escapar da norma estabelecida de pulsos regulares passaram a dividir o compasso em grupos de dois ou três tempos, alterando rapidamente a fórmula de compasso. Para o professor Mervin Cooke (2000, p. 12), este conceito se embasa no princípio de que toda formação rítmica pode ser subdividida em grupos de 2 e 3 tempos em função de onde se situe o acento. Por outro lado, o musicólogo Frank Tirro (2001, p. 119-120) afirma que o ritmo aditivo está relacionado à representação de cada grupo, com a utilização de figuras de maior duração.

O conceito de ritmo divisivo, por sua vez, está relacionado à representação subdivida de um ritmo aditivo. Neste caso, as figuras rítmicas de maior duração são subdivididas em agrupamentos de figuras de menor duração, todas com o mesmo valor e organizadas de acordo com a localização do acento dinâmico. As representações em ritmo aditivo e divisivo podem ser realizadas: a) em compassos alternados (com a junção de duas ou mais fórmulas de compassos diferentes), b) em um único compasso, c) sem o uso de compasso e d) com a notação em caixa.

O Samba-Reggae Merengue 33433 é formado aditivamente pelo agrupamento de três e quatro pulsos na sequência 3+3+4+3+3 em que o primeiro pulso de cada grupo é acentuado, totalizando 16 pulsos. No entanto, o grupo de “quatro pulsos” é resultante da junção de dois grupos de dois pulsos: 3+3+(2+2)+3+3. Desta forma, a sua representação em ritmo aditivo pode ser realizada da seguinte forma:

- a. $\cdot \text{ } | \cdot \text{ } \otimes \cdot \text{ } | \cdot \text{ } \otimes \cdot \text{ } | \cdot \text{ } \pm \text{ } | \cdot \text{ } \otimes \cdot \text{ } | \cdot \text{ } \otimes \cdot \text{ } | ;$
- b. $| \cdot \text{ } \dots \otimes \cdot \text{ } \otimes \cdot \text{ } \pm \otimes \cdot \text{ } \otimes \cdot \text{ } | ;$
- c. $\otimes \cdot \text{ } \otimes \cdot \text{ } \pm \otimes \cdot \text{ } \otimes \cdot \text{ } .$

A representação em ritmo divisivo corresponde à explicitação de todos os 16 pulsos com figuras de durações iguais. Desta forma, o Samba-Reggae 33433 pode ser representado da seguinte maneira:

- a. $| \cdot \text{ } \partial \approx \text{ } | \cdot \text{ } \partial \approx \text{ } | \cdot \text{ } \partial \approx \text{ } | \cdot \text{ } \partial \approx \text{ } | \cdot \text{ } \partial \approx \text{ } | ;$
- b. 
- c. 

O Samba-Reggae também pode ser representado com a notação em caixa, a partir da junção de grupos com 3 e 4 caixas na sequência “três, três, quatro, três, três”, com a indicação de acentuação (x) na primeira caixa de cada grupo. Esta notação auxilia na visualização e memorização do exercício, podendo ser utilizada independente do estudante ter conhecimento e prática da leitura em partitura convencional. A estrutura a seguir equivale a um compasso quaternário (Figura 4).

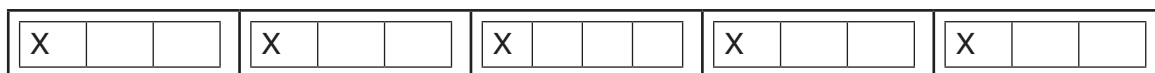


Figura 4 – Representação alternativa do Samba-Reggae com a notação em caixa

A notação em caixa pode servir para o ensino de Samba-Reggae com utilização de números e com a ação de bater palmas. Desta forma, o educador pode estimular que os estudantes pronunciem os números descritos abaixo, batendo palmas (x) a cada pronuncia do numeral “1”. A execução do ritmo melódico, seja com a voz, corpo ou instrumento musical, deve ser exercitada juntamente à marcação da pulsação com os pés.

1	2	3	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
X			X			X				X			X		

(1 2 3) (1 2 3) (1 2 3 4) (1 2 3) (1 2 3)

Figura 5 – Representação do Samba-Reggae na notação em caixa e na partitura

Também, é possível utilizar palavras para o ensino de Samba-Reggae, por exemplo:

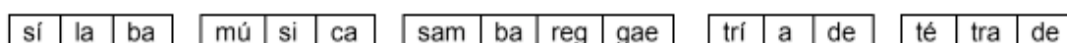


Figura 6 – Representação do Samba-Reggae com palavras

Outra possibilidade pedagógica é o jogo percussivo com as mãos. Neste recurso, o numeral “1” é associado com a ação de bater palmas (x); os numerais 2, 3 e 4 são relacionados com a ação de bater as mãos direita (d) e esquerda (e) na perna ou em uma mesa, alternadamente.

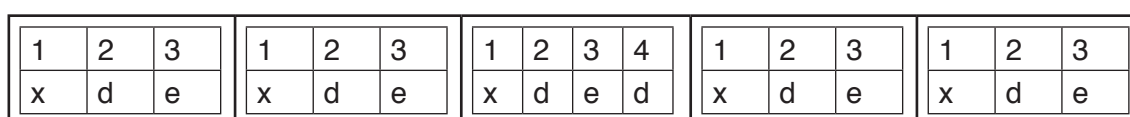


Figura 7 – Jogo percussivo com as mãos em notação em caixa e na partitura

A notação em caixa pode ser usada para a composição, escrevendo as siglas de notas musicais, por exemplo: a sigla F⁵ indica que a nota a ser tocada é o Fá5 na escala geral, e as demais notas estão na mesma oitava. Nesta notação, cada caixa equivale a uma semicolcheia, sendo que: as caixas em branco significam pausas, as caixas com um traço (-) significam o prolongamento da nota anterior e as caixas com um ponto (.) significam “notas percussivas”. As notas percussivas (ou fantasmas) são notas produzidas com um volume muito baixo, quase imperceptível, podendo ser com altura definida ou indefinida.

A seguir, apresentaremos: a) as duas melodias que podem ser tocadas na flauta, violino, Guitarra Baiana, voz ou outros instrumentos disponíveis; b) o acompanhamento harmônico e c) a linha de baixo.

A primeira melodia “A” (Figura 8) compreende dois compassos como demonstrado a seguir:

F ⁵	D	C	D	-	-	-	-	C	B		F	G	C
----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	---	---	---

Figura 8 – Melodia A

A segunda melodia “B” (Figura 9) ocupa quatro compassos alternados entre: tocados (com as siglas) e não tocados (com as caixas em branco):

F ⁵	E	D	F	E	D	F	E	D	C	F	E	D	F	E	D
E ⁵	F	G	E	F	G	E	F	G	A	E	F	G	E	F	G

Figura 9 – Melodia “B”

O acompanhamento harmônico (Figura 10) pode ser delineado a partir da utilização de cifras de acordes com a notação em caixa:

Dm . . .	Dm . . .	Dm . . .	Dm . . .	Dm . . .
Am . . .	Am . . .	Am . . .	Am . . .	Am . . .

Figura 10 – Acompanhamento harmônico ao ritmo do Samba-Reggae

Por último, é possível compor uma “linha” de contra-baixo com as três primeiras acentuações do Samba-Reggae como descrito abaixo:

D ² □ □ □	E □ □ □	F □ □ □	□ □ □	□ □ □
A ¹ □ □ □	B □ □ □	C □ □ □	□ □ □	□ □ □

Figura 11 – Linha do baixo ao ritmo do Samba-Reggae

A seguir, apresentaremos a junção da melodia, do acompanhamento harmônico e da linha de contra-baixo escritas na partitura da música “Samba-Reggae três, três, quatro, três, três”. Esta música pode ser precedida da convenção descrita na Figura 2 e finalizada com a frase descrita na Figura 3.

O acompanhamento percussivo pode ser realizado conforme a Figura 13, utilizando instrumentos convencionais ou alternativos. De maneira geral, os ritmos melódicos do Samba-Reggae têm, basicamente, o mesmo acompanhamento, os quais são tocados nos Surdos (1, 2 e 3) e no Tarol. Desta forma, admitindo a figura de semínima como medida da pulsação de um compasso quaternário, o exemplo a seguir inclui o ritmo melódico do Samba-Reggae 33433 (|f...√.≈ ◊ ⊗ ◊ ⊗ (< ⊗.)|) tocado no Repique; o ritmo do Samba Reggae 2222: |f...◊ ⊗ ◊ ⊗ ◊ ⊗ ◊ ⊗ | tocado no Tarol.

Os ritmos tocados nos Surdos 1, 2 e 3 podem ser dividido da seguinte forma:

- a. o Surdo 1 (o mais grave) é tocado no 2º e 4º tempos: : |f...≤ ± ≤ ±|;
- b. o Surdo 2 (menos grave que o Surdo 1) é tocado no 1º e 3º tempos: |f...± ≤ ± ≤|;
- c. o Surdo 3 (o mais agudo dentre os três surdos) é tocado no 1º tempo, no contra-

tempo do 2º tempo e em quatro semicolcheias do 4º tempo: | f...± ◊ ⊗ ≤ ∂ ≡ ≈ |.

Samba-Reggae três, três, quatro, três, três

Alexandre Siles Vargas

A

B

3

5

Figura 12 – Partitura do “Samba-Reggae três, três, quatro, três, três”.

Repique	Repique	
Tarol	Caixa	
Surdo 3	Surdo 3	
Surdo 2	Surdo 2	
Surdo 1	Surdo 1	

4 | PROPOSTA DE AULA PARA O ENSINO DE SAMBA-REGGAE

Baseado na Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical (SWANWICK; TILLMAN, 1986) e no modelo de avaliação de Swanwick (2003), nós demonstraremos algumas possibilidades de atividades para o ensino do Samba-Reggae. As atividades são voltadas a estudantes na faixa etária acima de 15 anos e com conhecimentos e habilidade musicais em nível iniciante-intermediário.

A ideia é proporcionar aos educandos o contato direto com os elementos musicais do Samba-Reggae para que, ao final, eles sejam provocados a valorar. Em relação à dimensão **Material** (Níveis 1 e 2), propomos os seguintes objetivos a serem desenvolvidos por cada educando:

1. Apreciar o som do Samba-Reggae;
2. Diferenciar o timbre, intensidade e altura dos instrumentos percussivos;
3. Executar o Samba-Reggae 33433 com as mãos, a voz e instrumentos;
4. Realizar jogos percussivos com as mãos;
5. Executar convenção do tipo “pergunta e resposta”;
6. Executar o Samba-Reggae em instrumentos musicais percussivos, melódicos e harmônicos;
7. Realizar improvisações livres.

Em relação à dimensão **Expressão** (Níveis 3 e 4), indicamos os seguintes objetivos:

1. Apreciar uma gravação audiovisual com a performance da Banda Olodum;
2. Explorar o corpo com movimentos laterais (direita/esquerda) de acordo com a pulsação da música;
3. Realizar intervenções musicais livres de acordo com a pulsação indicada;
4. Compor frases com palavras e notas musicais na notação em caixa;
5. Executar as frases composta para que os colegas a repitam;
6. Executar o Samba-Reggae 2222 e o Samba-Reggae 33433 com palmas, voz e instrumentos;
7. Executar a música “Samba-Reggae três, três, quatro, três, três”.

Para a dimensão **Forma** (Níveis 5 e 6), propomos os seguintes objetivos:

1. Compreender os conceitos de ritmo melódico, ritmo aditivo e ritmo divisivo relacionado à estrutura do Samba-Reggae 33433;
2. Conhecer a história do Samba-Reggae;

3. Analisar os conteúdos dos textos das músicas de Samba-Reggae;
4. Apreciar a sonoridade dos quatro ritmos melódicos do Samba-Reggae;
5. Executar os quatro ritmos melódicos do Samba-Reggae com o corpo, voz e instrumento;
6. Executar um dos quatro ritmos melódicos para que os colegas repitam;
7. Conhecer os três tipos de Surdo e suas funções;
8. Executar os três tipos de Surdo;
9. Executar o Samba-Reggae 33433, organizados em dois grupos “A e B” (o grupo A executa o Samba-Reggae 33433 e 2222, enquanto que o Grupo B executa o acompanhamento nos Surdos 1, 2 e 3);
10. Compor uma música autoral com o Samba-Reggae 33433.

Em relação à dimensão **Valor** (Níveis 5 e 6), propomos que educador provoque os educandos a analisar e valorar o Samba-Reggae com base nos conhecimentos adquiridos. Desta forma, o educador pode solicitá-los a responder as seguintes perguntas:

1. Como você sente o ritmo do Samba-Reggae?
2. Quais as diferenças entre os ritmos melódicos do Samba-Reggae?
3. Em quais músicas ou gêneros musicais você percebe que o ritmo do Samba-Reggae está presente?
4. Qual ritmo melódico do Samba-Reggae você prefere?
5. Qual a sua opinião sobre as composições de Samba-Reggae?
6. O que você observa no conteúdo dos seus textos?
7. Qual a sua sugestão para ampliar a prática do Samba-Reggae?
8. Como seria o Samba-Reggae do futuro? Qual seria e como você explicaria a sua estrutura rítmica?

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman demonstrou ser um caminho viável para orientar a elaboração de uma aula de música que contemple o ensino de Samba-Reggae. Desta forma, os aprendizes poderão conhecer e vivenciar os elementos musicais (pulsção, ritmo, timbre, altura, intensidade, agógica) em atividades práticas, para serem estimulados a valorar o Samba-Reggae de acordo com o conhecimento e a vivência musical e não por influência de etiquetas.

Na dimensão **Material** (Níveis 1 e 2): o educador pode realizar atividade de apreciação musical, estimulando os educandos a perceber as diferenças de timbre, intensidade e altura entre os instrumentos musicais. Ele pode promover o exercício rítmico com as palmas das mãos, usando a vocalização (de números e palavras) e

praticando jogo de mãos. Também pode estimular os estudantes a praticar o Samba-Reggae 33433 nos instrumentos musicais e executar frases de “pergunta e resposta”.

Na dimensão Expressão, o educador pode estimular os educandos a sentir o caráter expressivo do gênero musical, executando o Samba-Reggae por via do corpo, voz ou instrumento musical, ao tempo em que movimentam o corpo bilateralmente. O educador pode auxiliar os alunos a criar frases rítmicas e melódicas estruturadas no Samba-Reggae 33433, utilizando a notação em caixa. Nesta dimensão, o educador pode estimular a prática musical em diferentes andamentos, e ajudar os estudantes a distinguir, pelo menos, dois ritmos melódicos do Samba-Reggae. Ele, também, pode fomentar que os estudantes percebam a textura que o conjunto dos instrumentos percussivos produz, criando arranjos e explorando a duração e a altura musical.

Na dimensão Forma, o educador pode apresentar o conceito de ritmos melódico, explicando as estruturas rítmicas do Samba-Reggae com os conceitos de ritmo aditivo e ritmo divisivo. Ele pode demonstrar as representações com números (ritmo aditivo), com fórmulas rítmicas e com a notação em caixa. O professor, pode promover situações em que os educandos necessitem demonstrar atitudes em atividades coletivas de composição e arranjo. Nesta dimensão, o educador pode apresentar conteúdos não-musicais (de apoio ao fazer musical), falando sobre a história africana e afro-descendente e discutindo sobre as letras das músicas, sempre contextualizando. O educador pode sugerir atividades de imitação e o exercício de frases de pergunta e resposta, estimulando os estudantes a perceber as diferenças e as similaridades entre os ritmos melódicos do Samba-Reggae tocado (no Repique) e os ritmos de acompanhamento tocado no (Surdo e Tarol).

Por último, na dimensão Valor, o educador pode estimular os estudantes a analisar, valorar e compartilhar suas impressões sobre o Samba-Reggae, realizando perguntas sobre o referido gênero. Além disso, ele pode estimular os educandos a sugerir inovações, criar “um novo Samba-Reggae” e explicar a sua estrutura com conhecimentos teóricos e práticos.

Finalizando, nós esperamos que este trabalho possa servir para promover a inclusão do Samba-Reggae no ensino de música da educação básica e superior, à luz da Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman ou de outra teoria que o leitor achar pertinente. Desta forma, será possível auxiliar o processo de inclusão da cultura brasileira nas aulas de música, aproveitando o seu potencial educacional para, conseqüentemente, promover a valoração étnica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10.639 de 2003, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 10 de jun. de 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de jun. de 2017.

COOKE, Mervyn. **Jazz**. Barcelona: Destino, 2000.

FLADEM. Declaração de Princípios do Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM). Cidade do México, 2002. In: TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

OLODUM, 2017. Banda Olodum tocando no Pelourinho, Salvador, Bahia. Disponível em:<<http://cancionesparaaprenderportugues.blogspot.com.br/2010/07/iii-algo-dificiles.html>>. Acesso em 10 de maio de 2017.

SWANWICK, Keith. **Música, pensamiento y educación**. Madrid: Morata, 1991.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. **The sequence of musical development: a study of children's composition**. British Journal of Music Education. v. 3. p. 305-339. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

TOURINHO, Ana Cristina. **Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. Salvador, 2001.

TIRRO, Frank. **Historia del Jazz clásico**. Barcelona: Robinbook, 2001. Disponível em:< https://books.google.com.br/books?id=I1PweKJ3IEYC&pg=PA119&lpg=PA119&dq=Ritmo+aditivos+e+divisivos&source=bl&ots=-p3-kvz5VW&sig=hEO-QwhpPP29F6ssh4L8cnxzUKo&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwj3mOP4s5_PAhXGH5AKHbP3BiEQ6AEIWzAI#v=onepage&q=Ritmo%20aditivos%20e%20divisivos&f=false>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

TRINDADE, Brasilena Gottschall Pinto. **Abordagem musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educandos comuns e educandos com deficiência visual**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2008.

KOSTKA, Stefan M.; PAYNE, Dorothy. **Tonal harmony, with an introduction to twentieth-century music**. 4. ed. New York: McGraw-Hill, 1999.

McCARTHY, Marie. **Toward a global community: the International Society for Music Education 1953-2003**. Austrália: International Society for Music Education (ISME), 2004.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO: Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-105-3



9 788572 471053