



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

**LAEDSON SANTOS SOUZA**

**O *BLUES* COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA  
INICIAÇÃO MUSICAL: uma breve proposta pedagógica**

São Cristóvão

2024

**LAEDSON SANTOS SOUZA**

**O *BLUES* COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA  
INICIAÇÃO MUSICAL: uma breve proposta pedagógica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Música da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientador: Prof. Me. Frederico Cunha Andrade

São Cristóvão

2024

## DEDICATÓRIA

À minha família e a todos os amigos que sempre me apoiaram em minhas escolhas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais por sempre acreditarem em mim, por sempre se esforçarem ao máximo para que eu e meu irmão tivéssemos boas oportunidades de crescimento acadêmico, profissional e humano. Minha mãe Maria Selma por ser uma pessoa de uma sensibilidade enorme, por sempre demonstrar tanto cuidado, carinho e por tudo que fez e faz por mim. Meu pai Laércio por tanto me ensinar e ser um pai tão empenhado em ver o sucesso de seus filhos. Agradeço ao meu irmão Leandro por todo apoio que sempre me forneceu, pelas boas influências que me deu, musicalmente e em vários outros aspectos de minha vida; a minha cunhada Ana Alves por toda a atenção e por sempre estar na torcida pelas minhas conquistas. As minhas queridas tias Marizélia e Maria Elze por todo o carinho e cuidado de sempre.

A minha namorada Thauana por me acompanhar e me apoiar em tudo nesses últimos anos, por ser acima de tudo uma grande amiga em minha vida e por todo o suporte que sempre me foi dado juntamente dos seus pais: Terezinha e Duda, de suas irmãs: Tânia, Thalia e Thaís, bem como seu cunhado Rubens.

Agradeço a todos os meus ex-professores que me mostraram o valor do conhecimento e que me direcionaram nos melhores caminhos para chegar nesta feliz etapa e em outras que virão em minha vida. A filarmônica Nossa Senhora da Conceição por todas as oportunidades e todo o conhecimento fornecido; ao professor, maestro e amigo Valtenio Souza por tudo que me ensinou, por toda a confiança e carinho de sempre. Ao querido professor Saulo Ferreira, uma grande referência de músico e ser humano em minha vida; ao querido Maestro Angelo Rafael por todos os ensinamentos, todo o apoio e carinho; e ao alegre e querido Prof. James Bertisch.

Agradeço imensamente ao meu orientador Fred Andrade, que além de um querido professor e grande amigo foi o principal responsável de minha escolha em trocar de curso e ingressar definitivamente na música. Aos meus queridos professores do departamento de música da UFS: Prof.<sup>a</sup> Aline Soares Araújo por toda a ajuda, confiança e cuidado que sempre me ofereceu durante todos esses anos; ao Prof. João Liberato por sempre acreditar em mim; o Prof. Daniel Nery por todo apoio oferecido; aos queridos Prof.<sup>a</sup> Priscila Gambary e Prof. Eduardo Conde Garcia pela amizade e cuidado; a Prof.<sup>a</sup> Mackely Borges pelo carinho de sempre; Prof. Fabiano Zanin por toda a atenção e lenidade; Prof.<sup>a</sup> Maria Luiza pela enorme paciência e cuidado; e aos queridos Prof. Alessandro Pereira e Prof. Christian Alessandro por toda ajuda e carinho de sempre. Agradeço também a todos os queridos colegas de turma e amigos que fiz durante a graduação.

## EPÍGRAFE

“Acredite em si mesmo e tenha confiança de que pode competir contra todas as probabilidades. Tenha uma visão do que você gostaria de realizar e seja capaz de articular essa visão.”

Robert Johnson

## RESUMO

O presente trabalho busca relacionar paralelos entre características musicais presentes no *blues*, contextos históricos sobre seu desenvolvimento e o ensino em níveis iniciais de música de uma forma ampla. Para isso apresenta uma necessária contextualização histórica acerca do gênero norte-americano e de outros gêneros musicais a ele ligados no início de seu desenvolvimento. A pesquisa de cunho bibliográfico sugere uma série de atividades para o ensino de música tendo o *blues* como fio condutor. As sugestões propostas possibilitam adaptações para diversos instrumentos e utilizações didáticas, baseadas em abordagens metodológicas de grandes educadores musicais como Keith Swanwick e Zoltán Kodály. As atividades buscam contemplar conceitos básicos do ensino de ritmo, harmonia, percepção, composição e improvisação musical. São também categorizados outros trabalhos que abordam a utilização do *blues* como ferramenta de ensino ou que possuam paralelos com o presente trabalho em suas respectivas metodologias.

**Palavras chave:** *blues*, ensino musical, improvisação, composição musical.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Colhendo algodão, Sul dos EUA, 1873-1874 .....	16
FIGURA 2 - Exemplo de transcrição do texto de uma canção de trabalho.....	17
FIGURA 3 - Homens içando vela superior de navio.....	19
FIGURA 4 - Partitura do sea shanty: Blow my bully boys (Halliard Shanty).....	19
FIGURA 5 - Análise da harmonia de um <i>blues</i> de 12 compassos em Dó maior (cifra, graus e funções).....	23
FIGURA 6 - Escala pentatônica menor com <i>blue note</i> sobre um acorde maior com sétima menor.....	24
FIGURA 7 - Fragmento do 2º movimento ( <i>Blues</i> ) Sonata em Sol Maior para violino e piano N° 2 de Maurice Ravel (compassos 11 – 19).....	25
FIGURA 8 - Exemplo de improvisação rítmica com uma nota.....	38
FIGURA 9 - Transcrição de <i>riff</i> comumente utilizado no <i>blues</i> .....	38
FIGURA 10 - Exemplo de atividade de improvisação com pergunta e resposta entre professor e aluno.....	39
FIGURA 11 - Exemplo de acompanhamento para a terceira etapa da atividade I.....	39
FIGURA 12 - Exemplo de improvisação sobre acompanhamento.....	40
FIGURA 13 - Partitura da música <i>Baby Doll</i> de Bessie Smith.....	41
FIGURA 14 - Exemplo de possibilidade de escrita não convencional para célula rítmica presente no <i>blues</i> .....	41
FIGURA 15 - Trecho de estudo para mão direita ao violão com cordas soltas do livro: <i>Ciranda das seis cordas</i> .....	45
FIGURA 16 - Escrita não convencional de colcheias desenvolvida para a história dos soldados.....	46
FIGURA 17 - Fragmento de exercício para cordas soltas do método Iniciação ao violão de Henrique Pinto.....	47
FIGURA 18 - Pequena partitura não convencional de figuras rítmicas e alturas de notas.....	47
FIGURA 19 - Escrita não convencional para célula rítmica baseada em tercinas e presente no <i>blues</i> .....	48
FIGURA 20 - Partitura não convencional sobre forma <i>blues</i> de 12 compassos.....	49
FIGURA 21 - Trecho inicial da música Blues N°1 para orquestra de cordas.....	50
FIGURA 22 - Fragmento da música Blues N°1 para orquestra de cordas (compassos 21-29).....	50
FIGURA 23 - Exemplo N° 11 de rearmonização da forma <i>blues</i> por Lupa Santiago.....	52
FIGURA 24 - 2m asc.: <i>Folson Prison Blues</i> de Johnny Cash.....	53
FIGURA 25 - 2m desc.: <i>Buddy Bolden's Blues</i> de Jelly Roll Morton.....	53
FIGURA 26 - 2M asc.: <i>Born to Lose</i> de Ted Daffan.....	53
FIGURA 27 – 2M desc.: <i>Dust Pneumonia Blues</i> de Woody Guthrie.....	54
FIGURA 28 - 3m asc.: <i>Baby What You Want Me To Do?</i> de Jimmy Reed.....	54
FIGURA 29 - 3m desc.: <i>Broken Hearted Blues</i> de Willie Dixon.....	54
FIGURA 30 - 3M asc.: <i>Bring It With You When You Come</i> de Gus Cannon.....	54
FIGURA 31 – 3M desc.: <i>Canal Street Blues</i> de King Oliver.....	55
FIGURA 32 – 4J asc.: <i>Backwater Blues</i> de Bessie Smith.....	55
FIGURA 33 – 4J desc.: <i>Crazy Man Blues</i> de Sonny Terry.....	55
FIGURA 34 – 5D asc.: <i>Walkin' Blues</i> de Robert Johnson.....	55

FIGURA 35 – 5D desc.: <i>Black Coffee</i> de Paul Francis Webster e Sonny Burke (compassos três, quatro e cinco). .....	56
FIGURA 36 – 5J asc.: <i>I Wish I Knew How It Would Feel To Be Free</i> de Billy Taylor e Dick Dallas.....	56
FIGURA 37 – 5J desc.: <i>Long Gone Lonesome Blues</i> de Hank Williams. ....	56
FIGURA 38 - 6m asc.: <i>Cry Your Blues Away</i> de Arthur Crudup.....	56
FIGURA 39 - 6m desc.: <i>Georgia on my mind</i> de Hoagy Carmichael e Stuart Gorrel. ....	57
FIGURA 40 – 6M asc.: <i>I Wanna Be Around</i> de Johnny Mercer e Sadie Vimmerstedt. ....	57
FIGURA 41 – 6M desc.: <i>Down By The Riverside</i> (música tradicional norte americana). ....	57
FIGURA 42- 7m asc.: <i>Crossroads Blues</i> de Robert Johnson. ....	57
FIGURA 43 - 7m desc.: <i>The Old Piano Roll Blues</i> de Cy Coben.....	58
FIGURA 44 – 7M asc.: <i>Misty</i> de Erroll Garner e Johnny Burke. ....	58
FIGURA 45 – 7M desc.: <i>After You've Gone</i> de Henry Creamer e Turner Layton (compassos 16, 17 e 18).....	58
FIGURA 46 – 8J asc.: <i>Trane's Blues</i> de John Coltrane. ....	58
FIGURA 47 – 8J desc.: <i>Willow Weep For Me</i> de Ann Ronell.....	59

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>UMA BREVE HISTÓRIA DO <i>BLUES</i></b> .....	16
2.1	OS <i>SPIRITUALS</i> .....	20
2.2	O SURGIMENTO DO <i>BLUES</i> .....	22
2.3	OS <i>MINSTRELSY SHOWS</i> .....	26
2.4	O <i>CAKEWALK</i> .....	27
2.5	REPRESENTANTES DO “ <i>OLD BLUES</i> ” .....	28
2.6	REPRESENTANTES DO <i>CHICAGO BLUES</i> .....	29
2.7	REPRESENTANTES DO <i>BLUES ROCK</i> .....	29
2.8	REPRESENTANTES DO <i>JAZZ BLUES</i> .....	30
2.9	O <i>BLUES</i> NA ATUALIDADE.....	30
2.10	REPRESENTANTES DO <i>BLUES</i> NO BRASIL .....	31
<b>3</b>	<b>BLUES E EDUCAÇÃO MUSICAL</b> .....	32
3.1	A ESCALA PENTATÔNICA.....	35
<b>4</b>	<b>PRÁTICAS DE COMPOSIÇÃO E IMPROVISÇÃO NA SALA DE AULA</b> .....	37
4.1	ATIVIDADES DE COMPOSIÇÃO E IMPROVISÇÃO MUSICAL.....	37
4.1.1	<b>Atividade I</b> .....	37
4.1.2	<b>Atividade II</b> .....	43
4.1.3	<b>Atividade III</b> .....	43
4.1.4	<b>Atividade IV</b> .....	45
4.1.5	<b>Atividade V</b> .....	50
4.2	HARMONIA E IMPROVISÇÃO.....	51
4.3	PERCEÇÃO MUSICAL .....	52
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	60
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	63
	APÊNDICE A .....	70

## 1 INTRODUÇÃO

A ideia do estudo desse tema surgiu para este pesquisador quando, ao ministrar uma aula de música sobre a prática de improvisação coletiva ao violão, um aluno da turma fez algumas perguntas acerca da prática do *blues*. Após observar, durante anos de estudo, a capacidade do *blues* de se ligar a várias linguagens, estilos, práticas e fazeres musicais e o *blues* ser parte da estrutura e forma de outros gêneros musicais, como explica Hobsbawn (1990) sobre a importância do *blues* para o *jazz*:

*O blues não é um estilo ou uma fase do jazz, mas um substrato permanente de todos os estilos; não é todo o jazz, mas é seu núcleo. Nenhum músico ou banda de jazz que não possa tocá-lo alcançará as alturas das conquistas do jazz. E o momento em que o blues deixar de fazer partes do jazz será o momento em que o jazz como o conhecemos, deixará de existir. (HOBSBAWM, 1990, p. 105).*

Surgiu, então, uma reflexão, seria possível utilizar o *blues* como ferramenta de ensino em fases iniciais do estudo musical? A partir desse ponto, iniciou-se uma busca por materiais bibliográficos que pudessem relacionar de alguma forma a base do estudo de música com os aspectos trazidos pelo *blues* e ele ser entendido como um estilo que poderia suprir algumas das necessidades básicas da aprendizagem (principalmente dos primeiros contatos dos alunos com a música), demonstrando a importância de fazer uma correlação entre bibliografias que possam, cada uma em sua especialidade, dar sua contribuição para o uso do *blues* na iniciação musical. Alguns conceitos e práticas metodológicas apresentadas por Swanwick (2003) são utilizados, relacionando-os com conceitos práticos e teóricos do *blues*, abordados principalmente por Muggiati (1983), Hobsbawn (1990) e Stearns (1964). Segundo o dicionário de música Zahar (HORTA, 1985. p. 47) o *blues* é um estilo musical que apresenta um caráter melancólico e geralmente com andamento mais lento, o estilo de origem estadunidense surge a partir das chamadas canções de trabalho e também dos denominados *spirituals*, que serão abordados mais a fundo no capítulo sobre história do *blues*.

Entendendo o *blues* como um estilo musical que apresenta uma grande força criativa e de improvisação, podem ser observadas as variadas possibilidades de seu uso no ensino, entendimento e percepção de eventos sonoros. O presente trabalho baseia-se na análise não sistemática de livros e artigos publicados sobre metodologias e práticas de ensino da música, mais precisamente ligadas às práticas de criação, improvisação e estruturas básicas de harmonia musical, em materiais encontrados na Biblioteca da Universidade Federal de Sergipe e plataformas de pesquisa.

Com base em pesquisas de materiais publicados em Sergipe, uma lacuna foi identificada em relação ao tema em questão e temas relacionados ao estilo musical abordado no presente trabalho. Em âmbito mais global, também por meio de pesquisas bibliográficas, foram encontrados poucos trabalhos diretamente relacionados na plataforma de pesquisa Google Acadêmico, em que foram apresentados cerca de 14.300 resultados para os verbetes “blues” + “educação musical”. Porém, apenas três artigos presentes na página um e dois da plataforma apresentaram conteúdos com ligação ao tema da pesquisa em questão, entre eles: Ferreira (2019), intitulado *No espírito do blues! Práticas musicais coletivas para o ensino médio*; Döring (2018) *Estética e filosofia das artes musicais africanas na perspectiva da educação musical na América Latina*. E por fim Narita (2004) *Música popular e educação musical – A popularização da música no currículo*. Demais trabalhos abordados no decorrer dos capítulos foram encontrados em pesquisas distintas dentro da plataforma, por indicações de fontes bibliográficas presentes em outros artigos, livros e revistas.

Buscando pontos em comum entre a prática do *blues* e práticas geralmente desenvolvidas ou sugeridas por educadores musicais citados acima, podem ser listados(as): a criação musical/composição, improvisação e experimentação rítmica, melódica e harmônica, que são bases fundamentais da prática do *blues*, prática essa que pode adequar-se muito bem ao ensino de música de uma forma mais completa e dinâmica, baseando-se em atividades presentes nas metodologias e práticas de ensino já conhecidas e estudadas por importantes educadores musicais.

A proposta de uso do *blues* na iniciação musical traz consigo um forte e importante alicerce da própria idiomática desse estilo musical: o improviso. Para fundamentar as questões envolvendo o improviso e a criação no ensino musical, serão utilizadas algumas ideias ligadas principalmente às práticas musicais apontadas por Keith Swanwick, que abordam alguns conceitos e elementos da improvisação e composição na educação musical, juntamente com o estímulo às atividades ligadas à composição musical, mesmo que de forma simples, mas sempre envolvendo a prática e a experimentação musical. O livro *Ensinando música musicalmente*, de Keith Swanwick, publicado em 2003 (tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho), apresenta uma metodologia baseada no ensino de música de uma forma mais prática e participativa por meio de sugestões de atividades e práticas que envolvam o estudo de música de uma forma menos tecnicista e mais voltada a perspectiva prático-musical, permitindo e estimulando sempre que possível a experimentação e a descoberta por parte dos alunos.

Para abordar as principais questões ligadas aos primeiros contatos com ensino da música, serão utilizados alguns artigos que propõem práticas ligadas direta ou indiretamente ao *blues*, baseadas no tópico composição sugerido por Swanwick em sua abordagem C(L)A(S)P. O referido trabalho mostra-se de grande importância no ensino e aprendizagem da música, de uma maneira que os alunos possam desenvolver livremente noções básicas, por meio de práticas experimentais de composição e improvisação musical, que podem envolver ou não um razoável número de regras e abrem espaço para o desenvolvimento de vários níveis de complexidade, bem como propósitos técnicos e teóricos específicos de cada nível. Essa abordagem pode então se correlacionar às ideias, conceitos, práticas e vivências do estilo e repertório *bluesístico*, focando nas atividades de composição/improvisação.

Considerando que a proposta central deste trabalho está baseada no ensino de música por meio de aspectos trazidos pelo *blues*, suas possibilidades de ligação com conceitos já presentes e práticas por vezes também presentes na pedagogia musical e a fim de apresentar e proporcionar novas e/ou diferentes vivências musicais, formulamos o seguinte problema de pesquisa: de que forma o *blues* e seus aspectos integrantes podem ser utilizados como base do ensino musical, causando interesse e participação ativa de alunos em diferentes níveis

Existem poucos trabalhos com a temática ou objetivos parecidos com a referente pesquisa. Baseado em buscas por materiais bibliográficos, é possível observar que alguns trabalhos abordam o uso do *jazz* ou *blues* no ensino musical para alunos que já apresentam um considerável nível de prática, percepção e entendimento de teoria musical. A grande maioria dos trabalhos em questão encontrados são voltados a instrumentos específicos (principalmente guitarra elétrica). Pouco se encontra sobre o ensino do *blues* desde a iniciação musical e de forma mais aberta, de modo que seja oferecida a possibilidade de adaptação para outros instrumentos, oferecendo novas abordagens dentro da sala de aula e mesmo em outros contextos musicais, com propostas de crescimento gradual de níveis de complexidade. De certo modo, tal fato pode abrir espaço para possíveis interpretações sobre a existência de um afastamento do estilo musical em relação ao contato mais inicial com o ensino/aprendizado de música. Em outras palavras, pode dar a impressão de que o estudo do *blues* seja mais comum para um indivíduo que já possua considerável domínio musical, devido à existência de poucos trabalhos que abordem o uso do *blues* na iniciação.

O que difere o referente trabalho de outros já existentes é, principalmente, a ideia de utilizar a prática e as vivências trazidas pelo *blues* como ferramentas diretas para o ensino de

música principalmente na iniciação, bem como a proposta de levar o *blues* para além do ensino de guitarra elétrica ou do violão, mesmo entendendo que existam motivos históricos para tal tradição, como explica Pereira *apud* Obrecht (2019, p. 42) a partir da citação de que o violão e logo após a guitarra elétrica passam a ser instrumentos solistas e de forte ligação com a prática do *blues* a partir da década de 1920 aproximadamente, cria-se então uma relação mais próxima desses instrumentos e o estilo musical referido.

Outro ponto de importante consideração é o fato de não existir ainda nenhum trabalho desse tipo em Sergipe, o que poderá abrir espaço para futuras pesquisas e questionamentos sobre as possibilidades de uso do *blues* como ferramenta de ensino musical de forma mais ampla ou mesmo mais específica voltada a instrumentos não tão comuns na prática do *blues* ou mesmo grupos musicais de diversas formações. A pouca documentação e discussões em torno do tema dificulta a análise e entendimento do cenário do ensino de música voltada ao *blues* no estado. Foram encontrados poucos autores que falem especificamente sobre o uso do *blues* em práticas de ensino musical; porém, pode-se encontrar educadores que utilizam em suas práticas de ensino ideias ligadas à improvisação, à composição livre (ou com poucas regras) e à percepção musical, que têm forte ligação com as práticas e aspectos do *blues*, como por exemplo: Keith Swanwick como já citado anteriormente, Koellreutter<sup>1</sup>, Carl Orff e Zoltán Kodály. As propostas metodológicas destes educadores podem servir, direta ou indiretamente para a elaboração e adaptação de possíveis estratégias acerca de práticas musicais, tendo o *blues* como ferramenta principal. Este trabalho pode, então, gerar discussões e ideias sobre outras perspectivas e possibilidades de utilização de estilos musicais diversos em relação à musicalização e às práticas que já são utilizadas atualmente de uma forma geral.

Em resumo, como anteriormente explicado, o referido trabalho pretende apresentar e sugerir propostas de práticas musicais baseadas em metodologias que apresentam ligações com práticas encontradas no *jazz e blues*, utilizando-os como ferramenta de ensino. Pensando nesse ensino como uma forma de apresentar, organizar e estimular os aspectos ligados ao ouvido musical, composição, experimentação musical, como também à introdução ao estudo básico de estruturas melódicas e harmônicas, de uma forma que os alunos não sejam obrigados necessariamente a possuir uma base musical anterior para compreender a grande maioria dos

---

<sup>1</sup> Segundo Brito (2001, p. 3) Koellreutter foi um compositor, músico e educador musical que atuou no Brasil, dentro de sua metodologia levou o jazz e a música popular para o ensino nas escolas.

eventos sonoros e conceitos teóricos abordados. De um ponto de vista mais específico, essa pesquisa buscará, por meio da junção do *blues* com práticas de ensino de música:

[1] Esquematizar a possibilidade de estímulo e desenvolvimento da prática da improvisação nas aulas de música, relacionando as ideias de uso das práticas de improvisação abordadas em propostas e abordagens desenvolvidas por educadores musicais.

[2] Traçar o uso de relações intervalares presentes em pequenos fragmentos melódicos de músicas do repertório *bluesístico*.

[3] Relacionar o uso do repertório de *blues* na apreciação musical, aumentando de certa forma o contato dos alunos com o estilo musical, suas raízes e vertentes.

[4] Identificar e categorizar trabalhos que utilizam ou propõem, o uso direto ou indireto do *blues* no ensino de música.

[5] Por fim, buscará articular práticas que possam desenvolver nos alunos a escuta ativa e a percepção de clichês harmônicos utilizando fragmentos de músicas no ensino de cadências harmônicas tanto no âmbito perceptivo como no prático.

A partir da análise dos dados obtidos no levantamento bibliográfico, será desenvolvida então, uma série de sugestões de atividades e práticas voltadas ao C(L)A(S)P, como, por exemplo, a composição livre, improvisação melódica/rítmica e o acompanhamento harmônico. Swanwick (2003) cita que a criatividade dos alunos deve ser estimulada desde os primeiros contatos com a aprendizagem de música, seguindo as habilidades técnicas alcançadas por eles. Com base nos tópicos aqui discutidos pode-se elaborar um conjunto de abordagens metodológicas na inserção dos alunos ao fazer musical em sala de aula. Devido à busca que o trabalho faz em compreender e relacionar o material teórico já existente, a ideia de utilização das práticas *blusísticas* no ensino musical pode se concretizar e ganhar mais notoriedade no cenário da pedagogia musical, performance e em demais contextos musicais. Esta pesquisa poderá servir de base para uma futura pesquisa de campo em que estas atividades serão organizadas de maneiras mais específicas, aplicadas, discutidas e testadas, provavelmente em um nível de pós-graduação, devido ao curto período/prazo para pesquisa e construção de um trabalho de conclusão de curso de uma graduação.

O capítulo abaixo intitulado *Uma breve história do blues* abordará os principais pilares do surgimento do *blues*, buscando examinar individualmente e de forma breve o surgimento de estilos musicais ligados à música afro-americana e suas contribuições históricas e sua relação

com o *blues*, abordando principalmente aspectos que possam de alguma forma se interligar e servir para contextualização histórica com as práticas de atividades musicais, que serão sugeridas nos próximos capítulos, deste modo abrangendo o tópico “L” (*literature*) literatura, do modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick.

Em resumo, o capítulo *Blues* e a educação musical pretende apresentar brevemente de qual forma o estilo musical em questão já é utilizado direta ou indiretamente no ensino de música. O capítulo será baseado e estruturado principalmente por meio de pesquisa bibliográfica, citando exemplos de métodos, livros, artigos entre outros trabalhos específicos para um instrumento em questão ou mesmo mais aberto para variadas utilizações que já apresentam o *blues* como principal ferramenta para o ensino de música ou parte dele, como, por exemplo métodos de violão, guitarra, piano, entre outros. Um breve resumo sobre cada um dos exemplos principais de trabalhos encontrados também será apresentado, buscando entender de que forma cada trabalho aborda o estilo musical em questão em sua metodologia.

O subcapítulo que aborda a escala pentatônica trata-se de um breve apanhado acerca de conceitos principais ligados à escala pentatônica, variações, utilizações e sua importância na pedagogia musical, apontando como a escala apresenta-se em alguns exemplos metodológicos no ensino musical, citando também alguns dos principais educadores musicais que a utilizam como importante ferramenta em suas abordagens de ensino musical.

No capítulo sobre práticas de composição e improvisação na sala de aula, serão abordadas propostas pedagógicas para o ensino de música por meio do *blues*. Serão apresentadas possibilidades de atividades presentes em outros trabalhos que também abordam o *blues* no contexto de ensino de música e sugestões de atividades que buscam unir, como proposto, a prática do *blues* com outras variadas atividades de ensino de música e performance musical. O capítulo, então, abordará a forte ligação entre algumas práticas musicais com o *blues*, relacionará repertório e características estético/musicais do gênero musical com propostas apresentadas em alguns artigos e livros, a fim de correlacioná-las e readaptá-las.

Para os subcapítulos que falam sobre harmonia e percepção musical serão abordados conceitos básicos das especificidades em questão, aplicadas ao repertório e forma *blues*. Para isso, serão citadas algumas atividades que se correlacionam com o ensino de harmonia e percepção musical por meio do *blues*. Assim, serão listados alguns trabalhos que abordam, ou que correlacionam conceitos de harmonia e percepção que podem ser aplicadas diretamente ao *blues* como gênero musical especificamente, ou sua forma de 12 compassos.

## 2 UMA BREVE HISTÓRIA DO *BLUES*.

Allorto (1989, p. 32) cita que o *blues* se desenvolveu a partir da mistura da rítmica africana por meio do povo afro-americano que habitava regiões ao sul dos Estados Unidos com canções de origem anglo-saxã, principalmente baladas<sup>2</sup>. Griffiths (1995, p. 27) define o *blues* como um gênero musical de tradição afro-americana que tem como algumas de suas principais características: o uso de *blue notes* e uma estrutura geralmente em doze compassos organizados em três estrofes.

Segundo Hobsbawn (1990, p. 52) o *blues* inicia sua história a partir do aumento progressivo da população negra trazida para os Estados Unidos da América provinda da África ocidental para trabalhar como escravos principalmente nas plantações de algodão, foi iniciado um certo processo de hibridização cultural naquele contexto. O autor cita que os negros eram trazidos para a América em navios negreiros lotados, tais navios raramente permitiam que instrumentos musicais viessem a bordo, quando se permitia a entrada de instrumentos, seu uso era apenas para evitar que os negros desenvolvessem doenças relacionadas à tristeza. Chamavam de “banzo” o mal que era gerado aos negros pelo ócio e pela sensação de falta/nostalgia da cultura que esse povo deixara para trás.

FIGURA 1 - Colhendo algodão, Sul dos EUA, 1873-1874



Fonte: [timeline.carnegiehall.org](https://timeline.carnegiehall.org)<sup>3</sup>

Como praticamente não podiam trazer instrumentos musicais para as terras estadunidenses, alguns negros construíaam seus próprios instrumentos geralmente percussivos

<sup>2</sup> Forma musical de estrutura simples com estrutura que se aproxima a de um poema (GALTER, 2013, p. 40).

<sup>3</sup> Disponível em: <https://timeline.carnegiehall.org/genres/work-songs-field-street-calls-satirical-protest-songs>  
Acesso em 04/10/2023.

ou de sopro, porém os senhores das terras não viam isso com bons olhos, pois achavam que tais instrumentos serviriam para comunicação entre as pessoas escravizadas, tais senhores imaginavam que os instrumentos poderiam ser uma ferramenta de grande aproveitamento para iniciar rebeliões. Por já possuírem uma cultura vocal muito presente em seu dia a dia, encontraram então no canto uma boa forma de expressar-se e desse modo manterem-se ligados de certa forma à sua própria cultura. (HOBSBAWN, 1990, p. 52).

Segundo Muggiati (1983, p. 12), em parte da cultura africana Ocidental a música não andava, nem anda separada da linguagem (fala), de modo que a depender da língua ou dialeto as palavras ganham novos significados ao modificar a entonação na pronúncia, o que é entendido por alguns de certo modo como “línguas tonais”. Com o passar do tempo a mistura de culturas foi sendo intensificada de modo que, cada vez mais, a cultura africana levada a partir de seu povo absorvia características da música estadunidense e a música norte-americana absorvia elementos da música africana. Em algumas poucas fazendas os senhores possibilitavam o acesso dos negros a pianos que ficavam na “casa grande” e a rabecas que logo passariam a fazer parte das festas das senzalas. Uma das características da cultura musical vocal africana e presente em sua cultura nativa é a existência de músicas compostas para serem cantadas durante afazeres em geral, músicas para trabalho que ditavam em suas letras o que era feito nas tarefas. Tal prática cultural foi trazida para os Estados Unidos da América e logo as músicas receberam o nome de *work songs*.

**FIGURA 2** - Exemplo de transcrição do texto de uma canção de trabalho.

I'm gwine to Alabamy, *Oh* . . . . .  
 For to see my mammy, *Ah* . . . . .  
 She went from Ole Virginny, *Oh* . . . . .  
 And I'm her pickaninny, *Ah* . . . . .  
 She lives on the Tombigbee, *Oh* . . . . .  
 I wish I had her wid me, *Ah*. . . . .

Fonte: Stearns (1956, p. 93).<sup>4</sup>

Segundo Stearns (1964, p. 105) as *work songs* passaram a ser executadas nos Estados Unidos assim que os primeiros africanos foram trazidos para trabalhar de forma escrava nas terras estadunidenses. Stearns (1964, p. 104) cita que, as canções de trabalho se apresentam quase que em toda a África Ocidental. O autor ainda afirma que para as *work songs* o canto

---

<sup>4</sup> Letra editada por: Allen, Ware e Garrison (data indeterminada).

responsorial e a rítmica com características africanas têm uma visível importância principal para esta categoria de música.

Para Stearns (1964, p. 112) são exemplos da influência africana nas canções de trabalho americanas: a forma mutável do modo em que as respostas são feitas nas canções, variando entre gritos, respostas faladas e grunhidos, a presença do teor humorado presente nas canções e novamente como já apontado o forte uso do canto responsorial<sup>5</sup>. Muggiati (1983, p. 15) cita que essas canções de trabalho seguiam uma prática responsorial ou como outro termo utilizado por musicólogos e citado pelo autor: “antifonal” de pergunta ou estímulo e complemento/resposta, tal esquema também é perceptível na música gospel afro-americana que surgiria a partir da combinação das canções de trabalho com os hinos vindos da religião protestante. Um dos importantes exemplos de canções de trabalho segundo Stearns (1964, p. 107) são os *sea shanty*, uma espécie de toada cantada por marinheiros, tratava-se de *work songs* voltadas ao trabalho em navios e barcos. "O chefe incentivador da canção de trabalho (nas embarcações) geralmente era um negro". (STEARNS, 1964, p. 108, grifo nosso).

**FIGURA 3** - Homens içando vela superior de navio.



Fonte: Theworstmate.com <sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Prática executada pelo respondente, pessoa que tem função de responder aos cantos de quem inicia as frases das canções de trabalho. (Galter, 2013, p. 248).

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.shippingwondersoftheworld.com/sea-shanties.html> acesso em 04/10/2023.

FIGURA 4 - Partitura do sea shanty: Blow my bully boys (Halliard Shanty).

M. ♩ = 150.

SOLO.

blow. Her masts and yards they shine like sil-ver.

1. A

CHORUS.

Yan-kee ship came down the ri-ver, Blow, boys

SOLO.

VERSES 1 to 7. LAST VERSE.

Blow my bul-ly boys blow. 2. And blow.

1. A Yankee ship came down the river,  
Blow, boys blow.  
Her masts and yards they shine like silver.  
Blow my bully boys blow.
2. And how d'ye know she's a Yankee packet?  
The Stars and Stripes they fly above her.
3. And who d'ye think was skipper of her. (twice)
4. 'Twas Dandy Jim, the one-eyed nigger;  
'Twas Dandy Jim, with his bully figure.
5. And what d'ye think they had for dinner?

Fonte: Terry (2007).

Diferentemente das canções de trabalho que não possuíam necessariamente caráter religioso, foi surgindo nos Estados Unidos por volta do início do século XIX um movimento denominado de *The great awakening*, tal movimento de caráter religioso trouxe consigo também novas perspectivas musicais, a música passa cada vez mais a ser produzida e apreciada pelo próprio povo. “Canções místicas e hinos de fervor eram recriados numa forma e num espírito novo.” (STEARNS, 1964, p. 91). Segundo o mesmo autor, no movimento do “grande despertar” em tradução livre, existiam reuniões feitas ao ar livre que contavam com músicas e hinos religiosos, onde as pessoas financeiramente menos favorecidas participavam observando as práticas, tais pessoas tinham preferência por “um estilo que se coadunava com o sentimento global de fraternidade e com o anseio geral de liberdade de expressão.” (STEARNS, 1964, p. 91).

Stearns (1964, p. 92), cita também a importância do movimento para impulsionar o surgimento dos pregadores negros, tais pregadores também lideravam as reuniões anteriormente citadas, causavam certo espanto e curiosidade das pessoas principalmente pela forma particular de conduzir os cultos e sua capacidade de emocionar profundamente a quem os assistia. O autor cita ainda o fato de uma possível ligação do surgimento dos pregadores negros com a música religiosa afro-americana, o autor cita ainda a possibilidade dessa ligação

ter acontecido antes mesmo da Revolução Americana (1776). Para Stearns (1964, p. 92) com o crescimento exponencial das plantações e conseqüentemente a escravidão, os pregadores negros e algumas práticas ligadas a eles foram aos poucos sumindo do cenário por causarem de certa forma muito alvoroço entre os negros escravizados, algo que não era bem-visto pelos senhores das terras. “Sem dúvida os ricos donos de plantações, que possuíam as melhores terras de tabaco e que eram senhores de muitos escravos desaprovavam essas reuniões ao ar livre. Tais acampamentos místicos tornavam os escravos desobedientes, alvoroçando-os.” (STEARNS, 1964, p. 98).

O *Grande despertar*, *Grande Revival* ou *great awakening* foi responsável por evidenciar a hibridização dos aspectos musicais africanos e europeus na música religiosa. Os negros recém-chegados demonstravam um pouco mais de interesse na igreja Metodista e Batista muito devido aos livros de salmos e hinos, tais livros traziam em si salmos da bíblia em que as pessoas salmodiavam (cantavam melodias baseadas no texto dos salmos) de forma livre já que os livros apresentavam apenas palavras sem melodias pré-definidas o que gerava a possibilidade de composição e improvisação ao gosto e estilo de quem as interpretasse. (STEARNS, 1964, p.98).

De certo modo, foram ocorrendo modificações e/ou absorções em âmbito musical em cima das religiões protestantes britânicas com base nas influências da cultura da África Ocidental por meio dos estilos de composição e improvisação e o costume da transmissão oral comum entre os africanos. “Operava-se uma transformação gradual nas religiões protestantes de origem britânica, e desenvolviam-se novas maneiras na prática do culto religioso.” (STEARNS 1964, p. 98). Ainda segundo o mesmo autor existiu em seguida um maior crescimento do número de negros na Igreja Batista em relação à Igreja Metodista, principalmente porque a Igreja Batista possuía menos formalidades organizacionais em sua estrutura, “em 1820 havia cerca de 40.000 negros metodistas e 60.000 negros batistas. [...] Um grupo de quatro pessoas era bastante para constituir uma congregação, e qualquer um que sentisse o chamado podia pregar.” (STEARNS, 1964, p. 101).

## 2.1 OS SPIRITUALS

Segundo Stearns (1964, p. 137-138), o *spiritual* foi um estilo muito apreciado na cultura musical estadunidense por cerca de cem anos e tem como uma de suas principais características a busca pela quebra de paradigmas e visões errôneas sobre o povo negro, o estilo e o contexto em volta dele busca então enunciar esse povo como um povo (obviamente) pensante, muito diferente do que grande parte da sociedade pensava na época. Os *spirituals* buscavam de

diversas formas mostrar ao mundo a cultura negra, principalmente a cultura musical, buscando uma certa conscientização da devida importância e respeito merecido ao povo negro. O autor cita ainda que, existem duas possíveis origens do surgimento dos *spirituals*, uma é a de que tenham surgido quase que totalmente a partir da música europeia trazida para os Estados Unidos da América passando apenas por poucas adaptações, a outra baseia-se no entendimento de um surgimento espontâneo a partir da própria criatividade negra. O autor cita ainda que as duas teorias possuem erros por simplesmente ignorarem as tradições musicais africanas trazidas pelos negros e a ligação que essa tradição faria com a música vinda da Europa. Eriksson (1977, p. 2) explica que os *spirituals* traziam em seus contextos a ideia de exaltação da justiça de Deus e a crença dela estar ao lado do povo acobardado/reprimido pelos brancos (que eram considerados para os negros como sendo um povo não pertencente a Deus). Em suas músicas, eles abordavam a crença de que a escravidão e toda a opressão sofrida por eles divergia dos propósitos e desejos de Deus. Em âmbito musical, os *spirituals* segundo Aguiar (2004, p. 3), eram difundidos por meio da prática oral, apresentavam grande influência da música africana e o seu desenvolvimento era calcado na natureza vocal, sendo essa a principal característica musical do estilo. Sablowsky (1994) explica os motivos pelos quais os *spirituals* obtiveram ascensão e considerável duração no cenário norte-americano, "os *spirituals* perduraram porque a beleza e a profundidade de sentimentos religiosos neles encarnadas são imperecíveis, mas depois da abolição a criatividade musical do negro norte-americano encontraria novas formas de expressão." (SABLOWSKY, 1994, p. 90).

Os *spirituals* chamaram a atenção do público depois da Guerra Civil. [...] os *spirituals* foram incluídos na primeira coleção de árias negras, *Slaves Songs of the United States*, editada por Allen, Ware e Garrison em 1867. Depois, em 1871, os *Jubilee Singers*, de Fisk, iniciaram suas famosas excursões pelo país e pelo estrangeiro, estabelecendo os *spirituals* de uma vez para sempre como música respeitável. (STEARNS, 1964, p. 137).

Segundo Hobsbawn (1990, p. 52), com a chegada dos africanos nos Estados Unidos da América foram trazidos com eles aspectos, práticas e características musicais que seriam incorporadas diretamente no surgimento de padrões estético-musicais e estruturais dos *spirituals* e *gospel*<sup>7</sup>, *ragtime* e *cakewalk*<sup>8</sup>, *blues* e conseqüentemente ao *jazz* (posteriormente). Como exemplo desses aspectos são: o uso da escala pentatônica, que geralmente era encontrada (na época) nos estilos musicais europeus não enquadrados como “eruditos”, conteúdos satíricos nas letras, a complexidade rítmica (muito presente na cultura africana), a polifonia, mais

<sup>7</sup> Segundo Muggiati (1983, p. 16) trata-se da música religiosa afro-americana baseada no evangelho.

<sup>8</sup> Muggiati (1983, p. 16) explica que o *cakewalk* é uma dança criada pelos afro-americanos que satiriza o jeito de caminhar dos ditos “brancos”. Falaremos mais sobre o *cakewalk* junto ao *ragtime* na página 22 (Nota do autor).

especificamente em âmbito vocal e principalmente a improvisação. Hobsbawn (1990, p. 56) cita ainda que o *blues* apresenta também outra importante característica trazida pela cultura africana, o uso do canto responsorial já mencionado anteriormente e que aparece também como característica largamente difundida no *jazz*.

## 2.2 O SURGIMENTO DO *BLUES*

Muggiati (1983, p. 17) aponta o *blues* como um dos principais estilos musicais surgidos no final do século XIX que se desenvolveria fortemente no século seguinte e deixaria sua forte marca na dita “música popular” e que serviria como um dos principais pilares para o surgimento do *jazz*.

O *blues* apresenta uma métrica muito encontrada na literatura, métrica essa apontada como uma das mais tradicionais, denominada de pentâmetro iâmbico, segundo pesquisadores a estrutura do *blues* de 12 compassos e sua divisão em três estrofes se desenvolveria também por influência de poemas cantados (baladas) anglo-saxônicos(as) denominados(as) como *ballits* assim que os negros tiveram contato com elas nos Estados Unidos. (MUGGIATI, 1983, p. 18).

Segundo Hobsbawn (*apud* HOBSON, 1990, p. 56), a forma do *blues* de doze compassos pode ter surgido, inicialmente, com base nas melodias cantadas, como numa espécie de recitativo acompanhado ritmicamente por algum instrumento de percussão. Pausas, estrofes e frases originalmente variavam sua duração tendo em vista o tamanho das frases cantadas e o tempo que o cantor levava para pensar e desenvolver novas frases. Hobsbawn (1990, p. 56) cita ainda que uma considerável face relacionada ao *blues* é o de que ele deixou sua marca não apenas no contexto musical, mas também atribuiu uma forte influência no meio social por empregar uma individualidade trazida para a música, a individualidade do músico, indo além da interpretação musical, levando ao público aspectos de sua vida pessoal, de modo que o estilo buscara retratar o cotidiano da vida de um modo particular. “Tudo nele está subordinado a individualidade dos músicos.” (HOBSEBAWN, 1990, p. 45).

Um dos principais aspectos do gênero musical que caracterizam a sonoridade *blues* é a harmonia, importantes características deste estilo estão diretamente ligadas a particularidades presentes em sua harmonia. Sobre a estrutura do *blues* de doze compassos Silva (2012, p. 130), faz uma pequena análise dessa forma estrutural, em que os quatro primeiros compassos são chamados de parte A. Essa estrofe A é composta apenas por acordes de tônica (primeiro grau do campo harmônico de uma tonalidade), executados em todos os quatro compassos. Os compassos cinco, seis, sete, e oito são entendidos como componentes da parte A’ (parte A com alterações), esse trecho apresenta semelhanças com o tema A, a diferença é dada pelo uso do

acorde subdominante (quarto grau do campo harmônico) no quinto e sexto compasso. A parte A' não é entendida e analisada como uma parte B por ser uma repetição de A (repetição da melodia de A com alteração apenas da harmonia em dois compassos). Dos compassos nove ao doze, é desenvolvida a parte B, em que o nono compasso apresenta um acorde de dominante (quinto grau do campo harmônico), o décimo compasso apresenta um acorde de subdominante, no décimo primeiro compasso surge um acorde de tônica e no décimo segundo reaparece um acorde dominante. Tal estrutura de B é conhecida com o nome de *turnaround*<sup>9</sup>. (FIGURA 5).

FIGURA 5 - Análise da harmonia de um *blues* de 12 compassos em Dó maior (cifra, graus e funções).

Blues de 12 compassos em C

		
C7    C7    C7    C7 I7    I7    I7    I7 T    T    T    T	F7    F7    C7    C7 IV7   IV7   I7    I7 S    S    T    T	G7    F7    C7    G7 V7    V7    I7    V7 D    S    T    D
A	A'	B

Fonte: Elaboração própria a partir da análise harmônica de músicas do repertório *blues*, à exemplo de *Sweet Home Chicago* de Robert Leroy Johnson *et. al.*

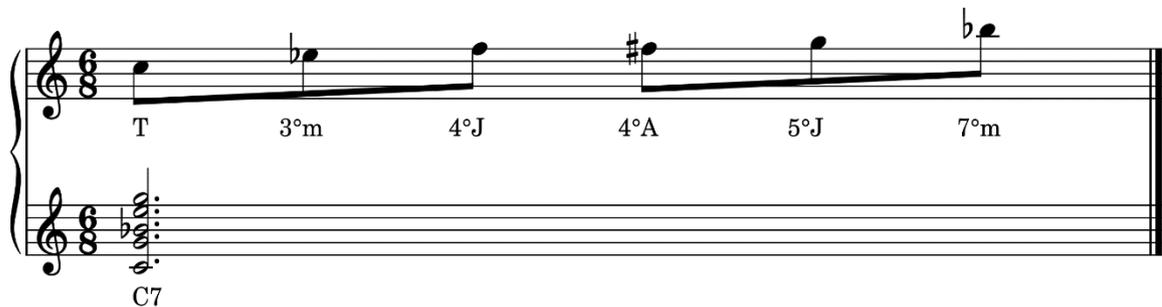
Silva (*apud* LEVINE, p. 133) explica que o *blues* faz grande uso da escala pentatônica menor (baseada na estrutura da escala menor natural, em que são retirados/omitidos o segundo e o sexto grau, restando apenas cinco notas), tal escala é comumente utilizada sobre acordes dominantes (acordes maiores com sétima menor) no *blues*, o que gera de certa forma uma divergência entre o terceiro grau menor presente na escala e o terceiro grau maior presente no acorde de tônica da harmonia. A essa pentatônica menor pode ainda ser empregada uma *blue note*<sup>10</sup> na escala pentatônica menor, o que gera um pequeno cromatismo melódico entre a quarta justa e a quinta justa da escala. A figura abaixo exemplificará a estrutura e uso da *blue note*

<sup>9</sup> Segundo Giddins (2009, p. 29) *apud* Silva (2012, p. 132) *turnaround* é o trecho que apresenta o maior número de acordes na harmonia da estrutura do *blues* de 12 compassos, funciona como pivô para a volta do tema A". (LEVINE, 1995).

<sup>10</sup> Segundo Levine (1995, p. 215) Intervalo de quarta aumentada adicionado a escala pentatônica menor e muito presente no *blues*.

adicionada a pentatônica de dó menor (Cm) sobreposta a um acorde de dó maior com sétima menor (C7). (FIGURA 6).

FIGURA 6 - Escala pentatônica menor com *blue note* sobre um acorde maior com sétima menor.



Fonte: Elaboração própria com base no livro de Mark Levine *The jazz theory book*.

Existem também *blues* com estruturas harmônicas menores (geralmente mais antigos) e também *blues* com estruturas mais elaboradas, como escreve Hobsbawn (1990, p. 106). O autor exemplifica este tipo de *blues* conhecido como *blues* "compostos" com a música *Saint Louis blues* que apresenta três partes, cada uma com um tema distinto, em que as duas primeiras possuem 12 compassos e a terceira 16. Outro exemplo dado pelo autor é a música *Beale street blues*, que também apresenta uma estrutura dividida em três partes: as duas primeiras contêm 12 compassos e a terceira, oito. Segundo Stearns (1964, p. 116-117), por volta da metade da década de 1950, encontravam-se ainda *blues* que não seguiam as influências diretas das formas musicais europeias em suas harmonias. O autor cita palavras de alguns músicos que evitavam tais influências, como, por exemplo, o cantor de *blues* Big Bill Broonzy, que entendia que os *blues* "verdadeiros" não necessitam de progressões ou estruturas harmônicas pré-estabelecidas e os *blues* que outrora havia aprendido no Mississippi são mais ligados ao sentimento do que a acordes anteriormente estabelecidos. O autor explica ainda que nos estilos mais antigos de *blues* o cantor não necessitava de tais formas anteriormente organizadas, pelo fato de cantar sozinho e poder modificar a duração dos acordes da harmonia ou das frases melódicas a seu gosto enquanto criava ou recordava uma próxima frase que cantaria em seguida, o *blues* possui então ligação com a subjetividade. "Tudo nele (o *blues*) está subordinado à individualidade dos músicos." (HOBSBAWN, 1990, p. 45, grifo nosso).

Muggiati (1983, p. 20) explica que a etnomusicologia entende o uso e a atribuição da *blue note* como sendo de certa forma um ato de resistência ao uso e adesão da cultura europeia em seu modo mais canônico, uma busca pela quebra dos padrões europeus, que gera a sonoridade

muito particular e original do *blues*. Para Stearns (1964, p. 19), adicionando algumas *blue notes* numa composição toda a harmonia da música torna-se “*blue*”, segundo ele “isso ocorre em quase toda a música do negro norte-americano, vocal e instrumental, e especialmente no *jazz*. Pode ser ouvido na canção de trabalho, no *spiritual*, no *gospel*, na *trova* e no *ragtime*.” (STEARNS, 1964, p. 19).

Segundo Hobsbawn (1990, p. 106) as *blue notes* podem ser entendidas como o uso da terça e sétima menores na melodia, em que a divergência entre elas em relação à terça maior e à sétima também maior da tonalidade da harmonia produz a sonoridade tão característica do *blues*. Muggiati (1983, p. 12) cita a possibilidade do uso do quinto grau "bemolizado" da escala (rebaixado em meio-tom). Segundo Stearns (1964, p. 2), o intervalo de quinta diminuta ou quarta aumentada encontrava-se prestes a se concretizar como uma *blue note* em meados de 1950. Griffiths (1995, p. 27) cita que o *blues*, além de influenciar fortemente o *jazz*, também influenciou compositores da música de concerto, o autor apresenta o exemplo do movimento número dois da Sonata para violino e piano do Compositor impressionista Maurice Ravel, obra em que o compositor a intitula de “*Blues*”. Esta sonata foi composta entre os anos de 1923 e 1927. Em uma breve análise da obra logo abaixo, é possível observar elementos marcantes do *blues* presentes na composição.

**FIGURA 7** - Fragmento do 2º movimento (*Blues*) Sonata em Sol Maior para violino e piano N° 2 de Maurice Ravel (compassos 11 – 19).

The image displays a musical score for the second movement of Maurice Ravel's Sonata in G Major for Violin and Piano, measures 11-19. The score is annotated with blue circles and lines highlighting specific notes and intervals. The first system shows measures 11-13, with a green box around measures 11-12 and a blue box around measure 13. The second system shows measures 14-19, with a green box around measures 14-15 and a purple box around measures 16-19. Annotations include 'nostalgico arco sul I.a 2', '7ªm', 'Blue note simile', and '3ªm'. A legend at the bottom explains the annotations: 'Notas pertencentes à escala de Sol menor natural sobre um acorde de Sol Maior' and 'Melodia composta por notas pertencentes a escala de Dó menor natural sobre um acorde de Dó maior'.

A harmonia utiliza de maneira mais livre fragmentos da forma *blues*, não necessariamente busca seguir com precisão o padrão de 12 compassos.

Fonte: Durand & Cie, 1927. Plate D. & F. 11, 273, (domínio público) grifo nosso.

### 2.3 OS *MINSTRELSY SHOWS*

Sablowsky (1994, p. 46) escreve que o *minstrelsy* ou “menestrelismo” era de certo modo uma prática que tinha como especialidade a imitação da vida, música e costumes dos negros feita por artistas brancos com limitado conhecimento sobre a cultura (principalmente a música) desse povo.

A música da *minstrelsy* era totalmente diferente da música vigorosa criada pelos negros a partir de sua própria experiência. Tratava-se antes de um amálgama divertido ou baseado nas ideias que os brancos faziam da vida dos negros. (SABLOWSKY, 1994, p. 46).

Segundo o autor, a música do *minstrelsy* baseava-se nas interpretações do que era absorvido pelos artistas ao ouvir canções e melodias feitas por trabalhadores comuns, como, por exemplo, cocheiros, trabalhadores rurais, carroceiros, o que fez com que essa música se desenvolvesse a partir de um misto de hinos, canções de trabalho, músicas tocadas ao banjo ou violino e tudo mais que podia ser ouvido de música no interior dos Estados Unidos da América. O autor cita ainda que, mesmo com face pintada com cores escuras para remeter a coloração da pele negra, o jeito de falar no palco imitando as características da fala dos negros e utilizando roupas comumente usadas por esse povo, a música apresentada para o público soava muito diferente da música negra, remetendo muito mais a características e sonoridades de canções europeias mais especificamente Anglo-Saxãs.

Segundo Sablowsky (1994, p. 92-93) com a queda da popularidade do menestrelismo ou *minstrelsy* pós-guerra civil americana, o *ragtime* surgiria então, calcado em algumas importantes condições: a popularidade de parte da cultura negra deixada pelo próprio menestrelismo, o ápice (até aquela época) dos músicos negros, a existência de inúmeros salões e casas de espetáculo providas de pianos e o surgimento da indústria da edição musical, ligada à edição de partituras principalmente. O autor cita ainda que a história do *ragtime* se une de certo modo com a história do maior nome do gênero: Scott Joplin (1869-1917), conhecido também como o rei do *ragtime*. Nascido no Texas, teve contato com a música dos negros camponeses desde cedo, seus primeiros contatos com o piano foram na casa de um vizinho, Scott Joplin aprenderia a tocá-lo inicialmente de ouvido, mas em seguida seria orientado por um professor alemão, que o instruiu por meio de clássicos do repertório europeu. Ao completar 17 anos, mudou-se para Saint Louis com o intuito de se apresentar em clubes noturnos como pianista. Em Chicago, teve contato com músicos que desenvolveram novos modos estilísticos de tocar piano, o que influenciou diretamente em seu estilo de composição. Em 1899, iniciou

então sua carreira no *ragtime*, fazendo grande sucesso no mesmo ano com a música *maple leaf rag* com a edição de John Stark. Em 1908, Joplin e Stark publicaram o *School of ragtime* em 1908. Tratava-se de um manual com exercícios para piano voltados ao estilo musical, além de mais de 30 outros *ragtimes*.

Segundo Jones (1963, p. 99), o *ragtime* se desenvolveu a partir de um certo paradoxo dos shows de *minstrelsy*, em que os negros passaram então a imitar musicalmente o que era imitado pelos brancos da própria música negra. Stearns (1964, p. 154) cita que o período entre o surgimento e o decaimento do *ragtime* durou aproximadamente 20 anos (1896-1917), o *ragtime* possui como forte característica a busca por transmitir um sentimento alegre diferentemente dos *blues* e *spirituals*, o estilo se popularizou fortemente após o fim da depressão da década de 1890. Tal fator fundamenta a busca por esse sentimento de alegria do estilo.

O *ragtime* tornou-se uma loucura da costa do atlântico à costa do pacífico, com uma dança chamada '*Cakewalk*', dando a volta ao mundo [...]. O *ragtime* representa a amálgama mais profunda e mais completa dos elementos musicais da África Ocidental e da Europa, com uma utilização muito maior dos elementos europeus do que algo já visto antes. Não foi por acaso que o *ragtime* se originou no médio oeste e não em Nova Orleans[...]. (STEARNS, 1964, p. 154).

#### 2.4 O CAKEWALK

Segundo o *dicionário de termos e expressões da música*, o *Cakewalk* consiste em uma "dança satírica de escravos negros norte-americanos do século XIX que ironizava os senhores brancos; foi uma das raízes do *jazz*." A partir do *cakewalk* surgiu uma expressão chamada de *to take the cake*, em tradução do termo: ficar com o prêmio. "O nome se deve ao doce com que os dançarinos costumavam ser presenteados ao final da apresentação" (DOURADO, 2004, p. 64). Muggiati (1983, p. 16) cita que após a disseminação do *cakewalk*, alguns compositores europeus absorveriam aspectos da dança, até mesmo compondo obras com influência direta do estilo, como no caso da obra *Golliwog's Cakewalk* do compositor e pianista francês Claude Debussy.

Após conhecer a parte inicial da história e surgimento do *blues*, é importante entender que o estilo atualmente possui algumas ramificações e subgêneros, exemplos musicais do repertório *bluesístico* serão apresentados mais à adiante em atividades voltadas à percepção musical. Os exemplos mencionados podem até mesmo contribuir para melhor contextualização das atividades pedagógicas acerca da composição, harmonia e improvisação musical. A seguir, serão apresentados alguns dos principais nomes do *blues* e gêneros a ele relacionados,

juntamente com um breve resumo sobre características e a importância de cada um dos músicos para o cenário musical de modo mais amplo.

## 2.5 REPRESENTANTES DO “*OLD BLUES*”

Mello (2001) apresenta uma lista com alguns dos principais artistas do *blues*, *blues rock* e *jazz blues*. O autor desenvolve ainda uma pequena contextualização biográfica sobre cada artista citado. Entre artistas das fases mais iniciais do *blues* com maior notoriedade no cenário musical estão alguns exemplos como: o trompetista, compositor e pesquisador do *blues* William Christopher Handy (1873-1958) também chamado por alguns como o “pai do *blues*”; o cantor Leadbelly (1888-1949) que desempenhava um papel de disseminador cultural da música afro-americana, interprete de *spirituals*, canções de trabalho e principalmente *blues*. O grande *bluesman* Charley Patton (1891-1934), que possuía uma técnica de tocar violão mais percussiva; Mamie Smith (aproximadamente 1883-1946) foi a primeira cantora a fazer uma gravação de *blues*. Big Bill Broonzy (aproximadamente<sup>11</sup> 1893-1958) um dos pioneiros a utilizar um pequeno grupo musical para tocar *blues*; Blind Lemon Jefferson (aproximadamente 1897-1929) um dos primeiros *bluesman* a receber notoriedade comercial. Bessie Smith (1894-1937) na década de 1920 foi considerada como sendo a maior cantora de *blues* da época; Reverendo Gary Davis (1896-1972) foi um cantor, compositor e guitarrista de *blues*, implementou em seu estilo técnicas de composição polifônicas na guitarra. (MELLO, 2001).

Outros importantes músicos que podem ser citados são: Memphis Minnie (1897-1963), cantora e violonista de *country blues*, considerada como um dos maiores nomes femininos do *blues*; o cantor e violonista de *blues* Blindie Willie McTell (1901-1959); o harmonista Deford Bailey (1899-1982) reconhecido pelo seu diferente estilo de tocar. Son House (1902-1988) um dos principais nomes que desenvolveram o *blues* no delta do Mississippi; Tampa Red (1904-1981) guitarrista de *blues* reconhecido por sua técnica de *slide guitar*<sup>12</sup>; Blind Boy Fuller (aproximadamente 1907 a 1941) foi um dos *bluesman* mais notáveis por volta de 1930; T-Bone Walker (1910-1975) reconhecido também por provavelmente ser o primeiro violonista de *blues* a usar violão com amplificação; o harmonista Sonny Terry (1911-1986); outro nome que não poderia deixar de ser citado por sua importância e influência para o *blues*, o violonista e vocalista Robert Johnson (1912-1976). (MELLO, 2001). Por fim, outro importante *bluesman*

<sup>11</sup> Segundo Mello (2001, p. 60) era comum que homens negros, principalmente, modificassem as datas de nascimento com o intuito de ingressar no serviço militar ou mesmo conseguir vagas de emprego.

<sup>12</sup> Técnica de deslizar sobre as cordas da guitarra ou violão objetos diversos produzidos com matérias de grande dureza: metais, cerâmica ou vidro geralmente, o objeto passa a funcionar como uma espécie de traste móvel. (MELLO, 2001, p. 42).

que marcou a história do gênero chama-se Blind Willie Johnson, um fato importante sobre sua vida e obra é o de que em 1977 uma de suas músicas (gravadas entre 1927 e 1930) foi selecionada para fazer parte do disco *Voyager golden record* enviado ao espaço, a música em questão com o título de *Dark was the night, Cold was the ground*<sup>13</sup> foi uma das 27 músicas de diferentes nacionalidades presentes no disco. (LOWER, 2022).

## 2.6 REPRESENTANTES DO CHICAGO BLUES

Para a vertente denominada *Chicago Blues*, o autor cita os seguintes artistas: Howlin' Wolf (1910-1976) conhecido por sua intensidade e entrega em suas interpretações; o compositor e guitarrista Muddy Waters (1913-1983) reconhecido por promover a ligação do delta *blues* com vertentes mais urbanas. Sonny Boy Williamson II (1910-1965) harmonista que influenciou na modernização do *blues*; Willie Dixon (1915-1992) contrabaixista (baixo acústico) foi grande influência para vários artistas do *rock n' roll* e *blues rock*, como exemplo da Banda Led Zeppelin e o guitarrista Chuck Berry. O guitarrista John Lee Hooker (1920-2001) conhecido pelo uso de afinações alternativas e também como “pai do *boogie*”; O harmonista Big Walter Horton (1917-1981); O influente guitarrista Albert King (1923-1992) característico por utilizar uma guitarra Gibson *fly in v* com cordas ao contrário (com a primeira corda sendo a mais grave, mas seguindo a afinação padrão); o famoso guitarrista B. B. King (1925-2015) reconhecido como o mais famoso músico de *blues*; o harmonista Little Walter (1930-1968) um dos primeiros a empregar o uso de microfone e efeito *reverb* em seu instrumento; o guitarrista Freddie King (1934-1976) que apesar do nome, não possui parentesco com B. B. King ou Albert King, foi um dos principais músicos que tiveram influência na modernização do *blues*, além de sua influência para grandes músicos como, por exemplo, Eric Clapton. O harmonista Junior Wells (1934-1998); o harmonista, cantor e compositor James Cotton (1935-2017) e por fim o renomado guitarrista Buddy Guy (1936) reconhecido por muitos por sua grande musicalidade. (MELLO, 2001).

## 2.7 REPRESENTANTES DO BLUES ROCK

---

<sup>13</sup> O livro *A Song for the Cosmos* descreve resumidamente a biografia de Willie Johnson e curiosidades sobre a música em questão, é possível ver todas as fotos e documentos enviados junto ao disco bem como ouvir todas as 27 gravações no site: <[goldenrecord.org](http://goldenrecord.org)> (Nota do autor).

Para o *blues rock*, Mello (2001) cita uma lista com os seguintes músicos: Chuck Berry (1926-2017) famoso guitarrista marcado por apresentar um estilo único de se apresentar; o guitarrista Carl Perkins (1932-1998); o guitarrista e compositor John Mayall (1933); Jimi Hendrix (1942-1970) reconhecido como o mais revolucionário guitarrista do *rock*, apresentava suas fortes influências do *blues*; o harmonista Paul Butterfield (1942-1987); a reconhecida cantora Janis Joplin (1943-1970); o harmonista Charlie Musselwhite (1944); o guitarrista inglês Eric Clapton (1945), conhecido por sua forte ligação entre *blues* e *rock*; Peter Green (1946-2020), responsável pela formação do grupo *Flatwood Mac*; o guitarrista Johnny Winter (1944-2015), que atuou primeiramente no *rock* e posteriormente voltou-se quase que totalmente ao *blues*; Duane Allman (1946-1971) um dos maiores intérpretes de *slide guitar* do *rock*; Gary Moore (1952-2011), conhecido por ter sido um dos guitarristas mais versáteis do *rock*; o guitarrista norte-americano Steve Ray Vaughan (1954-1990); Jeff Healey (1966) guitarrista canadense; e, por fim, o também guitarrista John Mayer (1977), conhecido por iniciar uma formação na Berkeley College of Music, porém, em um determinado momento deixa os estudos para focar em shows e composições. (MELLO, 2001).

## 2.8 REPRESENTANTES DO JAZZ BLUES

Mello (2001) apresenta como principais representantes do *jazz blues*: o compositor e pianista Duke Ellington (1899-1974); o cantor compositor e trompetista Louis Armstrong (1900-1973); a cantora Billie Holiday (1915-1959); o saxofonista Charlie Parker (1920-1955) reconhecido como um dos maiores saxofonistas de todos os tempos; o saxofonista e compositor John Coltrane (1926-1967); o trompetista e ícone do *jazz* modal Miles Davis (1926-1991); o trompetista Clifford Brown (1930-1956); o famoso pianista, compositor e cantor Ray Charles (1930-2004); o pianista Herbie Hancock (1940); e o famoso contrabaixista Jaco Pastorius (1951-1987) que foi reconhecido como um dos contrabaixistas mais influentes de todos os tempos. (MELLO, 2001).

## 2.9 O BLUES NA ATUALIDADE

A revista digital *Musicradar* publicou no ano de 2019 uma lista com os 10 guitarristas de *blues* mais influentes na atualidade. A lista é formada pelos seguintes músicos: o compositor, guitarrista e cantor Laurence Jones; o compositor e guitarrista Kenny Wayne Shepherd; Christone “Kingfish” Ingram, guitarrista e cantor de *blues*, que recebeu grande notoriedade a

partir de vídeos compartilhados em plataformas de vídeo na internet, tem como grande característica a busca por uma estética musical dos antigos *blues*; Eric Gales, reconhecido por sua grande criatividade em composições e improvisos; Gary Clark Jr, guitarrista que, apesar de ser ligado também a outros gêneros, é fortemente conectado ao *blues*; Martin Harley guitarrista e pesquisador britânico; o guitarrista e compositor Derek Trucks; a guitarrista e cantora Samantha Fish; o famoso guitarrista Joe Bonamassa; o jovem guitarrista Chris Buck marcado por sua grande sensibilidade apresentada em suas composições e improvisos. (LAING, 2019).<sup>14</sup>

## 2.10 REPRESENTANTES DO *BLUES* NO BRASIL

A revista *Guitar Load* no ano de 2014 organizou também uma lista com os guitarristas de *blues* mais influentes do Brasil, a lista conta com nomes como: o guitarrista nordestino Álvaro Assmar um dos pioneiros do *blues* no Nordeste; André Christovam, paulistano considerado como um dos maiores guitarristas de *blues* do Brasil; Arthur Menezes, guitarrista cearense que atualmente possui grande notoriedade em sua carreira nos Estados Unidos da América; Marcos Ottaviano, uma das maiores referências do *blues* no país, além de sua carreira como intérprete e compositor possui também importantes materiais didáticos acerca do gênero musical; Celso Blues Boy um dos primeiros *bluesman* brasileiros a cantar *blues* em português; Faiska Borges, guitarrista paulistano, mencionado como um dos maiores guitarristas nacionais; Greg Wilson, guitarrista e cantor que esteve à frente da banda Blues Etílicos, uma das primeiras bandas brasileiras do gênero; Otávio Rocha, músico que tem como característica o forte uso da técnica de *slide guitar*; o cantor, guitarrista, construtor de amplificadores, luthier e fabricante de pedais de guitarra Ricardo Maca; o guitarrista e compositor Gaúcho conhecido como Solon Fishbone; Tatiana Pará, guitarrista com forte influência do *blues*; e o “*one band man*” Vasco Faé. (GUITARLOAD, 2024).<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://www.musicradar.com/news/the-10-best-blues-guitarists-in-the-world-today>> Acesso em: 28, março, 2024.

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://guitarload.com.br/2024/03/08/guitarristas-brasileiros-de-blues/>> Acesso em: 28, março, 2024.

### 3 BLUES E EDUCAÇÃO MUSICAL

Baseando-se em pesquisas na plataforma de busca Google acadêmico, poucos trabalhos que abordem o uso do *blues* de forma prática em sala de aula foram encontrados, como, por exemplo, relatórios de estágio, entre outros trabalhos que possam indicar um possível panorama mais conciso da utilização do *blues* como ferramenta de ensino. No entanto, trabalhos ligados à composição e improvisação musical (sem ter o *blues* como fio condutor) em níveis iniciais principalmente em aulas coletivas podem ser facilmente encontrados. A maioria das atividades sugeridas nos trabalhos encontrados são propostas do uso de práticas que possuem intersecções com o *blues*, ou apresentam a utilização do estilo musical como tema principal para aulas em turmas de ensino fundamental e médio, que têm em sua grade curricular o ensino de música como disciplina ou como parte dos conteúdos de artes. Como exemplo de tais trabalhos encontrados, é possível citar: o artigo de Ferreira (2019) intitulado como *No espírito do blues! Práticas musicais coletivas para o ensino médio*, em que o autor aborda um pequeno apanhado histórico/teórico ligado ao *blues* e que servirá de base para as propostas de atividades musicais coletivas listadas no capítulo quatro do presente trabalho. Tais atividades são apresentadas em várias fases com progressão de níveis de dificuldade. O trabalho de Brietzke; Oliveira e Presgrave (2022) não apresenta em seu conteúdo propostas diretamente voltadas ao *blues*, mas pode ser citado como um viável exemplo de utilização prática da composição e improvisação na iniciação musical. O trabalho em questão é intitulado de: *Escutar, brincar, contar histórias, tocar: Jogos de improvisação na escola*, aborda três propostas de atividades de composição e improvisação para aulas coletivas de música que podem ser utilizadas em turmas do ensino fundamental, como também em outros contextos de ensino de música e com instrumentações<sup>16</sup> diversas.

O trabalho de Zuntini (2013), intitulado *De campos de algodão até salas de aula: experiências com o uso do blues no ensino de história*, fala sobre observações e práticas realizadas para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para o ensino de história em escolas de ensino regular localizadas na cidade de Dourados Município do estado do Rio Grande do Sul. Aborda o *blues* como fio condutor para atividades de pesquisa e debates acerca da história social ligada ao *blues* nos Estados Unidos da América e no Brasil, como também gêneros musicais brasileiros que apresentam em seu desenvolvimento histórico, paralelos ou proximidades com o *blues*. Segundo o autor, os resultados obtidos durante o

---

<sup>16</sup> Combinação de diferentes instrumentos e timbres em uma formação musical. (GALTER, 2013, p. 152).

período de observação sobre o uso do *blues* em sala de aula para o ensino de história foram positivos, conseguindo cumprir os objetivos didáticos planejados. Os alunos também apresentaram maior participação nas aulas durante o período. (ZUNTINI, 2013, p. 4).

Sobre o âmbito da teoria e harmonia musical, dois importantes livros abordam o *blues* como parte de seu conteúdo: Kostka e Payne (2013) com o título de *Tonal Harmony*, que, como o título sugere, aborda importantes conceitos teóricos acerca da harmonia tonal; Levine (1995), com o nome *The jazz theory book*, aborda diversos conceitos de teoria musical aplicada ao *jazz*. Em ambos os trabalhos, um pequeno capítulo é destinado a falar sobre o *blues*. No caso de Kostka e Payne (2013) o trabalho aborda o *blues* acerca de sua forma, apresentado apenas a forma *blues* de 12 compassos. Levine (1995) por sua vez, aborda o *blues* um pouco mais a fundo, apresentando e exemplificando conceitos acerca da harmonia e escalas. No âmbito da improvisação musical, o trabalho de Santiago (2008) com título de *Improvisação moderna* apresenta um capítulo inteiro sobre o *blues*, com um viés mais harmônico em sua abordagem sobre o estilo. Lancaster (2008) trabalho intitulado de *Alfred's Group piano for adults student book, an innovative method enhanced with audio and MIDI files for practice na performance*, aborda a escala *blues* de forma brevemente teórica, como também prática num capítulo intitulado de *Other scale structures* em tradução livre: outras estruturas de escala.

Baseado em resultados de pesquisas, é possível observar um maior número de livros, métodos, entre outros trabalhos, sobre o *blues* voltado à guitarra elétrica. Os três trabalhos citados a seguir são alguns desses exemplos. *Guitarra blues no Brasil: discussões sobre perspectivas metodológicas* (PEREIRA, 2019), uma tese de doutorado que busca catalogar os principais livros, cursos, métodos e vídeos de ensino do *blues* para guitarristas, apresenta também uma análise metodológica entre os trabalhos mais importantes para guitarra elétrica *blues* no Brasil. O trabalho apresenta ainda observações, resultados de questionários e discussões acerca de experiências do autor ao lecionar *blues* por um breve período para alunos de guitarra elétrica da Universidade federal da Bahia (UFBA). Pereira (2019, p. 201) conclui ainda que é possível observar a importância da união do ensino do *blues* com as subjetividades e a identidade cultural dos alunos, buscando de certa forma paralelos das variadas subjetividades apresentadas por cada um, tendo em vista um fazer musical mais amplo.

Dentre vários livros e métodos de *blues* para guitarra encontrados em plataformas de busca ou mesmo citações em outros trabalhos, alguns dos principais exemplos podem ser mencionados: Ottaviano, Marcos (2019), livro intitulado de *Guitarra blues do tradicional ao moderno volume 2*, apresenta transcrições de diversas vertentes do *blues*, *jazz blues*, *slow blues*,

*boogie*, entre outras, apresenta também um apanhado teórico de harmonia, acordes e escalas comumente utilizadas no *blues* e conceitos técnicos básicos para guitarra elétrica e de técnicas expandidas aplicadas a guitarra *blues*. Pereira (2019, p. 36) apresenta uma tabela, listando, em ordem, importantes livros, cursos *online* e vídeos sobre ensino de guitarra *blues* no Brasil. Dentre os cursos *online* listados, encontra-se o trabalho de Peu Mendes (2016), com o título de *Guitarra: tocando blues rock* e o trabalho de André Christovam (2016) intitulado de *Blues além do óbvio*. Dentre as videoaulas listadas por Pereira (2019) encontram-se os trabalhos de Mozart Mello (1990) intitulado de *Guitarra blues* e o trabalho de Fúlvio Oliveira (2016) com o título de *Guitarra blues: dicas e frases*.

Ampliando as pesquisas para trabalhos publicados em outros países, foi possível encontrar também alguns artigos que utilizam o *blues* como ferramenta no ensino de história, voltada a contextos históricos dos Estados Unidos da América, mais especificamente sobre a “grande depressão”. Outro trabalho voltado ao ensino de música em níveis primários de educação escolar, desenvolvido para professores que possuam ou não algum tipo de especialização musical. O trabalho de J. M, Gibson (2009) intitulado como *The birth of the blues: how physics underlies music*; em tradução livre: *O nascimento do blues: como a física está contida na música*, faz um paralelo entre conceitos ligados a música ocidental com maior ênfase para o *blues*, desenvolvimento de instrumentos musicais ligados ao estilo e conceitos da física, apontado conceitos musicais, de organologia, história da música ocidental e suas relações com a física e a matemática.

Alguns trabalhos no formato de “*songbooks*” voltados ao *blues* também foram encontrados: os trabalhos intitulados de *The Real Book of Blues* (1999), *The Real Blues Book* (2011), são coletâneas de transcrições de *blues* diversos. Outros dois trabalhos: Fraioli (2014) e Fraioli (2015), intitulados de *The Blues Violinist’s Songbook I e II*, são de duas coletâneas de *blues* de nível avançado originais para violino. Todas as partituras apresentam cifras e cada peça apresenta uma partitura auxiliar de nível mais básico para acompanhamento, podendo ser utilizado por diversos instrumentos para este fim. Por fim, o trabalho de Anthony Passalacqua (1991), mais conhecido por seu nome artístico de Joe Pass, com o título de *The blue side of jazz*, em tradução livre: *O lado blue (ou blues) do jazz*. Trata-se de uma videoaula relançada em 2006 para um documentário sobre o guitarrista que se apresenta como importante citação, visto a grande magnitude e influência do guitarrista para o cenário do *jazz* e *blues jazz*. Dentre os principais temas abordados por grande maioria dos trabalhos citados acima, encontram-se a escala pentatônica e algumas de suas variações, visto sua importância para a sonoridade

característica do *blues*. Diversos conceitos teóricos, estudos e exercícios técnicos, teóricos, de composição e improvisação abordados nos trabalhos exemplificados têm em sua base o uso de escalas pentatônicas, principalmente a escala pentatônica menor *blues*.

### 3.1 A ESCALA PENTATÔNICA.

Segundo o dicionário de música Grove, o termo “pentatônica” pode ser utilizado para designar uma organização ou modo desenvolvido a partir de cinco sons distintos em uma oitava. (THE New Grove Dictionary of Music and Musicians, 1980, p. 353). Ao redor do mundo diversas variações de escalas pentatônicas podem ser encontradas em diversas culturas e lugares, tais variações podem receber nomes próprios, como por exemplo: a “escala escocesa” e a “escala chinesa”, o “pentatonismo” se faz presente em diversas tradições musicais, como por exemplo: na África ocidental, ilhas britânicas e Américas. (THE New Grove Dictionary of Music and Musicians, 2001, p. 315). Uma das variações de escala pentatônica citada por diversos autores como “escala pentatônica africana”, é também denominada de escala “equi” -pentatônica<sup>17</sup>, é formada ao dividir a oitava (1200 cents) em cinco partes iguais, fazendo com que a distância intervalar entre as notas seja de 240 cents. (GOTTLIEB, 1986, p. 61, grifo nosso). A pesquisa de Gekas (2007, p. 9) aponta dois importantes contextos da escala pentatônica na música ocidental: sua presença na música afro-americana, em que a escala pentatônica africana levada para os Estados Unidos da América encontra-se com a cultura musical americana, bem como influências tradicionais europeias; e a música impressionista de Claude Debussy e Béla Bartók, Debussy com influências da música asiática, com a qual passou a ter contato em 1889 numa exposição realizada no centenário da Revolução Francesa e Bartók, que recebeu influências a partir da pesquisa de músicas folclóricas da Hungria, países circunvizinhos e países localizados no Norte de África.

Em âmbito teórico, a escala pentatônica maior pode ser entendida como sendo constituída do primeiro, segundo, terceiro, quinto e sexto grau da escala maior natural, A escala pentatônica menor, por sua vez, é constituída do primeiro, terceiro, quarto, quinto e sétimo grau de uma escala menor natural. A escala gera uma sensação de maior espaço entre notas, sendo

---

<sup>17</sup> Gottlieb (1990, p. 61) analisa de forma histórica e estrutural algumas escalas de origem africana, entre elas a “equi” -pentatônica, com base nos dados citados pelo autor é possível fazer os cálculos de divisão de uma oitava baseando-se na distância intervalar de 240 cents entre as notas, como resultado uma escala com a seguinte estrutura é formada: Tônica, 3<sup>a</sup>m, 4<sup>a</sup>J, 5<sup>a</sup>J, 7<sup>a</sup>m. O terceiro, quarto e sétimo graus, porém, apresentam uma afinação levemente mais baixa em relação a afinação por temperamento igual, o quinto grau por sua vez, apresenta uma afinação levemente mais alta. (Nota do autor).

constituída apenas por segundas maiores e terças menores, por conta disso apresenta um certo brilho em sua sonoridade (LEVINE, 1995, p. 194). Em relação à escala pentatônica e a pedagogia musical, Teixeira (2009, p. 16) cita em sua pesquisa que uma semelhança importante entre os educadores musicais Carl Orff e Zoltán Kodály é justamente o uso da pentatônica em suas metodologias. Orff a utilizava principalmente em abordagens de criação musical/improvisação, enquanto Kodály desenvolvia uma abordagem baseada na escala pentatônica para o ensino de melodias e músicas folclóricas húngaras devido à presença da escala na composição das canções.

## 4 PRÁTICAS DE COMPOSIÇÃO E IMPROVISACÃO NA SALA DE AULA

Baseando-se no tópico *composition* (Composição) do modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick e readaptando atividades para o ensino de música, como à exemplo da proposta intitulada de *Assinatura musical* (BRIETZKE; OLIVEIRA e PRESGRAVE, 2022) e propostas de Ferreira (2019), é possível então, elaborar uma lista com possíveis atividades de composição e improvisação para uso em sala de aula para vários instrumentos em variados níveis de complexidade, iniciando sempre dos níveis mais básicos e elevando gradualmente o nível de dificuldade a cada etapa. Seguindo a proposta deste presente trabalho, as atividades apresentam o *blues* como fio condutor e centro principal de inspiração, referencial estético e teórico/musical para as composições e práticas de improvisação.

As atividades de tocar e compor podem complementar-se, e novos *insights* adquiridos em um domínio podem servir a outro. O executante que também compõe parece estar mais consciente do processo composicional, e seu entendimento pode auxiliar suas performances posteriores. Muitos compositores certamente acreditam que compor, tocar e escutar são atividades que se reforçam mutuamente (Leonhard e House 1959; Mills 199; Plummeridge 1991; Swanwick, 1979). (SWANWICK, 2003, p. 95).

### 4.1 ATIVIDADES DE COMPOSIÇÃO E IMPROVISACÃO MUSICAL

#### 4.1.1 Atividade I

Tendo em vista o conceito principal do *blues* de forma livre já mencionado anteriormente no capítulo sobre a história do *blues*, é possível desenvolver atividades práticas para aulas individuais ou em grupo para variados instrumentos e em vários níveis de dificuldade técnica, níveis de percepção e de teoria musical. A primeira etapa da atividade aqui listada é baseada em propostas apresentadas por Brietzke; Oliveira e Presgrave (2022) e consiste em propor que os alunos façam um círculo (caso seja uma aula em grupo para melhorar a visualização de todos na sala de aula) assim como proposto pelos autores. O professor pode pedir que os alunos um por vez, seguindo a ordem natural da posição no círculo improvisem livremente um pequeno motivo musical (utilizando seus respectivos instrumentos) com apenas uma nota dando ênfase num contexto mais rítmico desse motivo, criando assim um esboço de uma “assinatura musical” de cada aluno, como proposto pelos autores utilizados como principal referência para a atividade. Nesse primeiro momento o professor pode ser o primeiro a improvisar a sua assinatura musical demonstrando variadas possibilidades de caminhos rítmicos e até mesmo uso de diferentes graduações de dinâmicas para os alunos, o professor poderá servir de guia ou inspiração, buscando facilitar o entendimento dos alunos sobre a ideia proposta.

**FIGURA 8** - Exemplo de improvisação rítmica com uma nota.

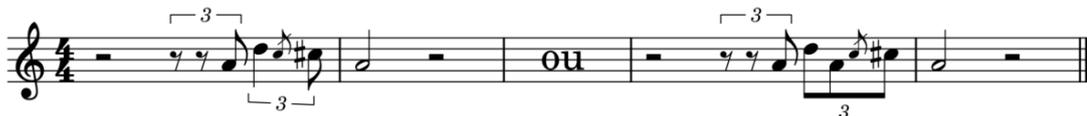


Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Com o intuito de elevar um pouco o nível de dificuldade da atividade a cada etapa assim como também sugerido por Brietzke, Oliveira e Presgrave (2022) e tendo o *blues* como o fio condutor das atividades, o professor poderá então escolher a nota que todos irão executar de modo que essa nota seja a fundamental (primeiro grau) de uma escala pentatônica menor, para isso é aconselhável que a primeira nota seja escolhida cuidadosamente pelo professor pois outras notas serão adicionadas a partir dos próximos níveis da atividade e seguirão a estrutura da escala partindo da fundamental anteriormente escolhida e executada pelos alunos. O professor deve levar em consideração questões técnico-musicais que a tonalidade escolhida possa gerar para a execução do instrumento que a atividade será aplicada.

Para um segundo momento, a atividade poderá partir da ideia do canto responsorial, o professor executará um *riff*<sup>18</sup> antes do improviso de cada aluno, tal *riff* sugerido para a atividade é recorrentemente utilizado por compositores de *blues*, podendo ser encontrado em músicas como *Mannish Boy* de Muddy Waters e *I'm a man* de Bo Diddley, o professor executará o *riff* dando então ideia de finalização das pequenas frases dos alunos, bem como enfatizará um novo ponto de partida para o início de uma próxima frase de outro aluno, deixando todas as comunicações durante a música em âmbito puramente musical.

**FIGURA 9** - Transcrição de *riff* comumente utilizado no *blues*.



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

<sup>18</sup> Pequena melodia caracterizada por ser utilizada em forma de ostinato, sendo repetida diversas vezes sem grandes alterações, ou sendo levemente modificada para se adequar à harmonia, os *riffs* são muito utilizados no *blues*, bem como no *jazz* e diversos gêneros da música popular, tem sua origem nas repetições do esquema pergunta e resposta (influência da cultura musical da África ocidental). (THE New Grove Dictionary Of Music And Musicians, 2001, p. 375).



funções diferentes dentro da prática em grupo: a cada rodada, um aluno ficará a cargo da função de improvisador utilizando sua assinatura musical ou mesmo pequenas variações da assinatura, ao fim da rodada o próximo aluno pode passar para a função de improvisador e o anterior passará a fazer o acompanhamento rítmico/melódico, a figura 12 exemplifica a ideia proposta:

**FIGURA 12** - Exemplo de improvisação sobre acompanhamento.

The musical score is written in 4/4 time and consists of four measures. The top staff, labeled 'Aluno (improviso)', shows a student improvising a melody. The middle staff, labeled 'Aluno(s) acompanhamento', shows a steady accompaniment. The bottom staff, labeled 'Sugestão para o professor', shows a suggestion for the professor, which includes a triplet of eighth notes in the final measure of the accompaniment.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Para um quinto momento, seguindo uma progressão de nível de dificuldade, o professor pode propor uma pequena alteração no ritmo do acompanhamento que os alunos executaram anteriormente. A proposta é dividir os tempos em tercinas, transformando assim a rítmica original em ritmo de divisão ternária<sup>19</sup>. Em percepção, os compassos simples<sup>20</sup> anteriores passam a soar de certa forma como compassos compostos<sup>21</sup>. A primeira e a segunda nota da tercina serão ligadas, o que vai resultar numa célula rítmica muito comum no *blues*, como é possível observar em algumas transcrições de *standards* de *blues* como o exemplo abaixo. A imagem ilustra logo no início da partitura a indicação de modificar a rítmica da escrita das colcheias.

<sup>19</sup> Divisão em três partes aproximadamente iguais de uma unidade de tempo. (Pozzoli, 1983, p. 6).

<sup>20</sup> O compasso que apresenta subdivisão binária (em duas partes iguais) de suas unidades de tempo é chamado de compasso simples. (Pozzoli, 1983, p. 12).

<sup>21</sup> O compasso que apresenta subdivisão ternária (em três partes aproximadamente iguais) de suas unidades de tempo é chamado de compasso composto. (Pozzoli, 1983, p. 12).



ponto de serem apresentadas e executadas todas as notas da escala nas atividades. (MATEIRO e ILARI, 2012, p. 70). À medida que mais notas forem adicionadas sob o pedido e orientação do professor, os alunos poderão chegar mais próximo da sonoridade e possibilidades que a escala pentatônica proporciona, de forma que poderá ser de certo modo um estímulo para que os alunos criem melodias com uma maior elaboração, podendo propiciar que, cada vez mais, o grupo ou dupla (professor e aluno) se aproxime da sonoridade e características que constituem o *blues*.

Um sétimo nível dessa atividade poderia então ser a utilização de abertura de vozes entre os alunos, gerando um acorde mais próximo o possível de um acorde dominante<sup>23</sup> ao invés de apenas notas em uníssono sendo tocada pelos alunos, enquanto estão acompanhando os colegas no momento da improvisação. Para alunos de instrumentos harmônicos como, por exemplo, violão ou piano e que já possuem níveis técnico/musicais mais altos dentro das fases iniciais do ensino de música, o professor pode sugerir que executem todo o acorde ou alguma variação simplificada dele.

O oitavo e último nível da atividade é baseado na adição do intervalo de quarta aumentada (uma das *blue notes* já comentadas anteriormente) na escala que os alunos já utilizaram nas atividades de improvisação já empregadas anteriormente. Desse modo, poderá existir uma proximidade ainda maior entre a sonoridade das frases executadas durante as experimentações de improvisação e a sonoridade *blue*.

O uso da escala pentatônica para o ensino de música mostra-se presente em metodologias de importantes educadores, como é o exemplo do já citado Zoltán Kodály, que propunha a utilização da escala pentatônica em atividades de solfejo, composição e improvisação por perceber que os intervalos de semitom eram mais difíceis de ser entoados. (MATEIRO e ILARI, 2012, p. 69). A escala pentatônica abre espaço para criação melódica mais livre devido principalmente à sua estrutura. Seu uso em uma improvisação em grupo utilizando como base uma harmonia mais estática (menor ritmo harmônico) pode permitir que alunos com níveis musicais e técnicos diferentes possam ter contato com a prática de conjunto e performance ligada ao *blues*.

---

<sup>23</sup> Acorde dominante com sétima, termo que designa o acorde maior com sétima menor, quinto grau de um campo harmônico. (KOSTKA e PAYNE, 2013, p. 198, tradução nossa).

#### 4.1.2 Atividade II

Outra atividade que pode ser abordada é proposta por Ferreira (2019, p. 77) tal proposta, assim como a primeira, também é dividida em etapas, nesse caso, em cinco. O autor sugere que o professor organize a turma em forma circular no espaço da sala de aula. Em seguida, pede-se que os alunos andem (marcando bem cada passo) quatro passos adentro no círculo montado e logo após mais quatro passos de volta, repetindo esse movimento até que o ritmo de uma pulsação seja alcançado e sincronizado. O autor propõe níveis de dificuldade baseados na improvisação e repetição de um improviso: os alunos um por vez improvisam um pequeno ritmo com palmas ou mesmo vocalizado no momento em que todos alunos estão dando os quatro passos para frente em direção ao centro do círculo, no momento em que todos fazem o caminho contrário, fazendo agora quatro passos para trás, todo o grupo executa o ritmo que acabara de ser improvisado. A cada nova etapa o autor também sugere a adição de novos elementos rítmicos e melódicos característicos do *blues*. Esta atividade remete a ideias metodológicas do método *O passo* de Lucas Ciavatta que associa o corpo, movimento e música. Os passos são utilizados para desenvolver a prática de pulsação e ritmo musical de forma individual e coletiva. A ligação da integração do corpo, música e movimento também são abordadas pelo educador musical da primeira geração Émile Jaques Dalcroze, assim como cita Mateiro e Ilari (2012). Dalcroze propõe a conexão entre movimento e percepção auditiva como um caminho de intensificação da compreensão rítmico musical, gerada através da experimentação.

#### 4.1.3 Atividade III

A proposta de número três trata-se de uma atividade de composição musical por meio do *blues* e é baseada em dois principais trabalhos: Beineke (2010), intitulado de *Planeta Música: musicando poemas com crianças do Ensino Fundamental em Florianópolis-SC*, que consiste em um artigo escrito a partir das observações e relatórios de práticas de estágio realizadas em uma escola pública de Florianópolis-SC para turmas de nível básico na disciplina de artes; e Oliveira (2016), com o título de *O blues de Langston Hughes: tradução poética e palavra cantada*, que consiste em discussões acerca da possibilidade de musicar e traduzir poemas do escritor Langston Hughes, poemas que apresentam características estruturais das letras de *blues*.

Para essa atividade, os alunos irão criar canções de *blues* por meio de trechos de poemas, ou mesmo poemas inteiros que serão a princípio selecionados e em seguida, musicados pelos próprios alunos sob a orientação do professor, que pode separar, caso necessário, uma grande

turma em pequenos grupos para facilitar a comunicação entre os integrantes do grupo. O professor pode pré-selecionar poemas com rimas ou que possuam uma métrica estrutural que se aproxime da estrutura e forma dos *blues*. A primeira etapa consiste em encontrar textos que minimamente se encaixem na estrutura de três seções dos clássicos *blues* de 12 compassos, dentre outras pequenas estruturas que possam ser utilizadas para *blues* de forma livre, ou mesmo outras formas não convencionais de *blues*.

O professor pode pré-selecionar possíveis e viáveis poemas para facilitar a pesquisa e otimização do tempo utilizado pelos alunos nessa primeira etapa. O professor pode também propor textos temáticos, que estejam ligados a um específico tema, seja ele um tema livre ou com relação a algum conteúdo de outra disciplina no contexto de uma aula para escola de ensino regular, universidade, escola de música, o professor pode até mesmo criar textos ligados a conteúdos de teoria musical, história da música e etc. Mateiro e Ilari (2012, p. 40) citam a importância de a elaboração do material didático ser feita pelo próprio professor, de modo que se adeque às necessidades de cada um, desenvolvendo atividades em níveis progressivos (assim como buscado nas atividades propostas anteriormente), levando em consideração questões culturais e sempre que possível abordando elementos da cultura popular local. Levando em consideração tal citação, o professor pode também desenvolver a atividade a partir de textos da literatura de cordel<sup>24</sup>, podendo promover uma maior ligação e apontar paralelos entre o *blues*/cultura norte-americana e a cultura brasileira, nesse caso mais especificamente a cultura do nordeste brasileiro.

Uma possível vantagem encontrada ao optar pelo uso da forma do *blues* de 12 compassos é a de que a forma obviamente já apresenta uma harmonia precisamente construída, o que pode facilitar consideravelmente, o desenvolvimento de caminhos melódicos mais claros e mais coerentes em relação às características principais que estruturam a sonoridade *blues*. Uma específica, mas viável possibilidade é a de que, caso o professor e alunos tenham acesso a pianos acústicos ou digitais, propor que os alunos componham suas melodias para os poemas utilizando apenas as teclas pretas do piano (escala pentatônica de fá# maior), assim como as atividades de improvisação de pequenas músicas de cunho pedagógico apresentadas por Menezes (2018, p. 12).

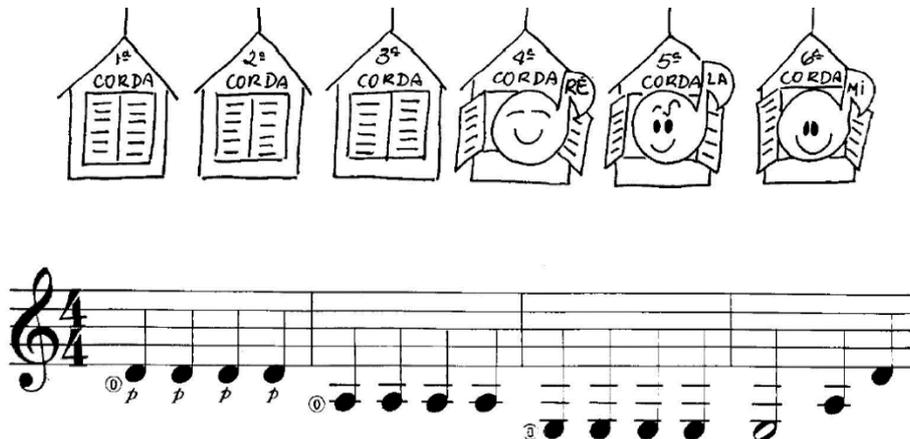
---

<sup>24</sup> A literatura de cordel pode ser definida como cultura popular baseada na poesia sertaneja, desenvolvida também por meio da tradição oral no Nordeste brasileiro. (HAURELIO, 2016, p. 12).

#### 4.1.4 Atividade IV

A proposta em questão é baseada em lições do método para violão de Pinto (2007, p. 57) e busca desenvolver uma atividade a princípio para ensino inicial de violão, como destinado originalmente no método. Com pequenas modificações, é possível utilizar também a mesma atividade para outros instrumentos de corda com o intuito principal de possibilitar que os alunos experienciem a iniciação ao toque de cordas soltas no instrumento de uma forma mais lúdica. Modificando e readaptando a finalidade técnica da atividade é possível abranger outros inúmeros instrumentos de diversas famílias. O exercício apresentado por Pinto (2007) baseia-se em um estudo para leitura e execução da sexta, quinta e quarta corda do violão utilizando semínimas e mínimas em compasso quaternário.

**FIGURA 15** - Trecho de estudo para mão direita ao violão com cordas soltas do livro: *Ciranda das seis cordas*.



Fonte: *Ciranda das seis cordas* (PINTO, 2007, p. 58).

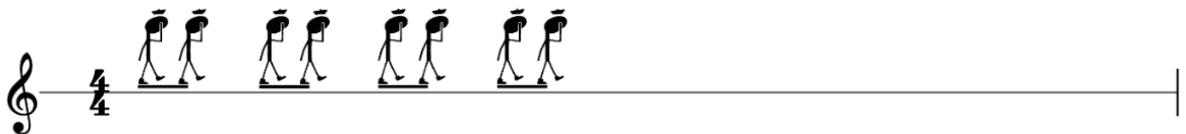
Por se tratar de um livro voltado ao ensino de violão para crianças, o trabalho de Pinto (2007) apresenta alguns elementos lúdicos em lições e explicações expostas, como, por exemplo, pequenas historinhas para apresentar novas notas que o aluno irá aprender a identificar na pauta e no instrumento em si, bem como executá-las nas lições propostas no decorrer do livro. Um exemplo de uma pequena história, que busca uma maior ludicidade no método de Pinto (2007, p. 13), surge quando é sugerido um pequeno estudo para utilização da nota mi (nesse caso primeira corda solta do violão) e o fá natural localizado a uma segunda menor ascendente na mesma corda. O autor indica que as notas são “irmãs”, uma forma de ilustrar que as notas se apresentam em grau conjunto. Com base nas pequenas histórias apresentadas ao longo do livro, foi possível desenvolver uma história para elucidar uma proposta de atividade ligada à técnica de utilização do polegar da mão direita, como apresentado nas lições de Pinto (2007 p. 56) e Pinto (2008, p. 20), unindo pequenos conceitos de desenvolvimento do *blues*,

ritmo, pulsação e harmonia da forma do *blues* de 12 compassos, tudo com uma abordagem mais lúdica e infantil. Como primeira etapa, o professor pode sugerir, por exemplo, que os alunos toquem a corda lá do violão (quinta corda na afinação *standard*) em colcheias como se imitassem a marcha de soldados, podendo sugerir até mesmo que imitem uma banda marcial, fazendo alusão à influência musical europeia na música afro-americana assim como citado por Muggiati (1983, p. 7).

A história com carácter lúdico que será apresentada para ser utilizada já a partir da primeira etapa da atividade em questão trata-se de uma produção própria baseada em experiências didáticas e musicais vividas, além de inspirações em ideias de escrita musical não convencional propostas por Mariani (2009, p. 31). A história foi desenvolvida para ser uma possível sugestão para o ensino de violão para crianças por meio do *blues*; porém, é possível também a abordar com menor ludicidade para utilizá-la em aulas e/ou turmas com alunos de outras faixas etárias.

Em um belo dia num quartel,  
 todos os soldados marchavam em completa sincronia,  
 batendo fortemente no chão com suas velhas botas,  
 cada toque dos soldados ao chão era precisamente definido e igual ao anterior...

**FIGURA 16** - Escrita não convencional de colcheias desenvolvida para a história dos soldados.

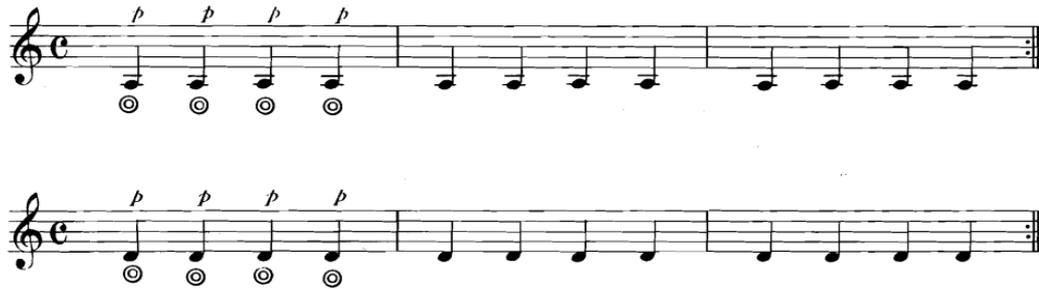


Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O professor pode sugerir que os alunos marchem imitando os soldados ao redor da sala, buscando padronizar uma única pulsação em comum, assim como é sugerido por Ferreira (2019, p. 77). Em seguida, o professor pode pedir aos alunos já ao violão ou mesmo guitarra que toquem a corda mais grave do instrumento (sexta corda) da mesma forma como estavam marchando, mantendo uma mesma pulsação ainda na mesma corda. Pinto (2008, p. 57) apresenta um exercício utilizando apenas semínimas como figura rítmica para uso de polegar

da mão direita para ataque dos bordões do violão (apenas cordas soltas), logo após, o professor pode sugerir que os alunos leiam a partitura não convencional (FIGURA 15) nessa próxima etapa, tocando colcheias ao invés de semínimas podendo escolher andamentos mais lentos se necessário. Os alunos tocarão cada um dos bordões, começando pela sexta corda, quinta corda e por fim quarta corda, assim como apresenta Pinto (2007, p. 20).

**FIGURA 17** - Fragmento de exercício para cordas soltas do método Iniciação ao violão de Henrique Pinto.



Fonte: Iniciação ao violão, Vol.1 (PINTO, 2007, p. 20).

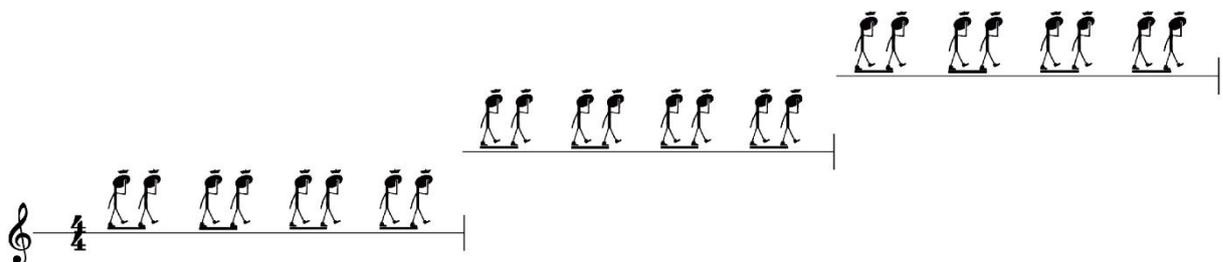
No trabalho em questão o autor utiliza em seu exercício 12 semínimas separadas em três compassos quaternários, na partitura não convencional proposta abaixo, cada corda é tocada oito vezes (quatro pares de colcheias) para cada compasso, a fila mais abaixo simboliza a corda mais grave do violão, a fila do meio simboliza a quinta corda e a fila superior faz alusão a quarta corda.

O pelotão contava com três filas de soldados,

em cada fila o som emitido pelas botas ao tocarem o chão era diferente,

A fila de baixo soava mais grave e cada uma das filas seguintes mais agudas que as anteriores...

**FIGURA 18** - Pequena partitura não convencional de figuras rítmicas e alturas de notas.

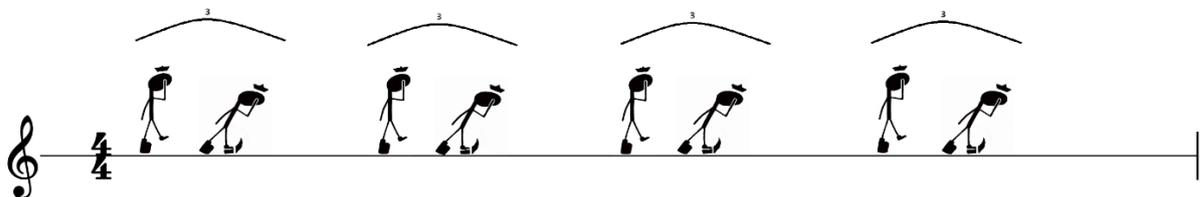


Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Encantado com a beleza e sincronia do pelotão,  
 o prefeito decidiu presentear a todos os soldados com pares novos de botas,  
 animados, calçaram logo seus pés com seus novos calçados, porém,  
 o prefeito tinha comprado as botas erradas, o pé direito era muito mais longo que o esquerdo.  
 O pelotão passou então a marchar com um ritmo diferente:  
 O pé direito demorava mais a dar um passo e o esquerdo passava menos tempo tocando o chão.

Na próxima etapa da atividade, o professor poderá exemplificar ao violão e até mesmo marcando com o pé o ritmo de uma “nova forma” de marchar indicado logo na última parte da pequena história. A nova célula rítmica passa a seguir a ideia do *swing feel*<sup>25</sup>: a rítmica passa de um par de colcheias (divisão binária) da unidade de tempo para um trio de colcheias (tercinas, divisão ternária), nesse caso em questão a primeira e a segunda notas de cada tercina serão ligadas. Segundo Pozzoli (1983, p.12), a mudança da subdivisão das unidades de tempo de duas partes para três compreenderá num novo carácter rítmico atribuído aos compassos.

**FIGURA 19** - Escrita não convencional para célula rítmica baseada em tercinas e presente no *blues*.

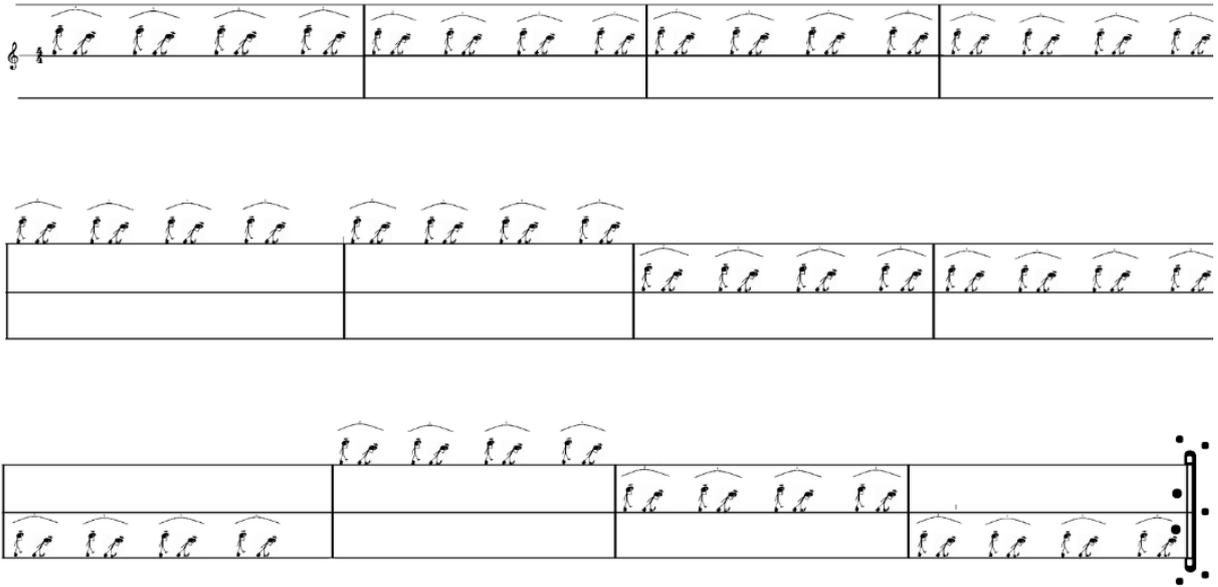


Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A última etapa trata-se da leitura de uma partitura não convencional, mas que faz alusões à escrita convencional. Ao fim da partitura é possível observar um “portal mágico” (ritornelo) que “teletransportará” os soldados para o início do “percurso” (início da pauta). A partitura sugerida foi desenvolvida para ser utilizada em conjunto com a história que a acompanha, um modo de concretizar toda a história e transformar toda a atividade em um *blues* de 12 compassos utilizando as cordas soltas do violão e promovendo a experimentação de diferentes divisões rítmicas em um mesmo contexto.

<sup>25</sup> “Termo inglês aplicado ao *jazz* que define a expressão e transcende a interpretação[...]”. (GALTER, 2013, p. 276). “Swing se refere à práxis dos músicos de *Jazz* de escreverem o ritmo de duas colcheias regulares e interpretar como uma tercina constituída por uma semínima e uma colcheia.” (JACOMETI e ADOUR, 2020, p. 30).

**FIGURA 20** - Partitura não convencional sobre forma *blues* de 12 compassos.



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

A atividade pode ser adaptada para o ensino de vários outros instrumentos, para outros instrumentos de corda como, por exemplo, baixo elétrico ou mesmo baixo acústico, violino, viola, entre outros, modificando apenas a ordem das notas se necessário e buscando adaptar a técnica e idiomática de cada instrumento, mas ainda mantendo o intuito de ser uma atividade para iniciação, ligada aos primeiros contatos do aluno com o instrumento. Uma possibilidade para instrumentos de sopro e outros vários instrumentos melódicos pode ser a de adaptar a atividade para proporcionar que o aluno, por exemplo, exercite o uso das notas dó, ré e mi no seu instrumento. Seguindo a harmonia da forma *blues* de 12 compassos na tonalidade de dó maior, por exemplo, o professor pode reordenar a localização da partitura de modo que a nota mi seja executada para os acordes de dó maior (primeiro grau) presentes na harmonia, a nota ré empregada para os acordes de sol maior (quinto grau) e nota dó para os acordes de fá maior (quarto grau).

Para idiofones de percussão<sup>26</sup> de altura indefinida, a atividade pode se ater mais à parte rítmica ou mesmo utilizar variadas instrumentações, indicando e correlacionando um ou mesmo um pequeno conjunto de instrumentos para cada linha do pelotão indicado na história. Por fim, é possível ainda unir esta atividade às outras atividades anteriormente sugeridas que possuem

<sup>26</sup> “O som é obtido sujeitando o corpo vibrante a um choque. As formas podem ser variadas (placas, sinos, tubos), o mesmo acontecendo em relação aos materiais (bambu, madeira, vidro, metal). Para conjuntos (coleções) de corpos vibrantes, [...] muitos consistem em apenas um corpo vibrante.” (Henrique, 2004, p. 16).

um maior viés de improvisação e composição, podendo criar variados temas de *blues* em cima do resultado da última etapa da atividade em questão, cabendo ao professor adaptar e redirecionar as ideias para a idiomática do ou dos instrumentos que leciona.

#### 4.1.5 Atividade V

A atividade trata-se, na verdade de uma proposta de arranjo ou composição para grupos musicais distintos. O exemplo elaborado a seguir é destinado a uma orquestra de cordas de nível inicial, mas que já possui certa experiência com leitura musical e domínio na compreensão de principais figuras rítmicas de forma teórica e prática. A pequena peça de elaboração própria (2024) apresenta as principais características do *blues* já mencionadas anteriormente. É possível observar que a composição se inicia com melodias simples sobre acordes quartais e menores com sétima com trechos de contraponto entre o primeiro e segundo violino. O trecho em questão é desenvolvido em cima de uma rítmica simples; as melodias buscam fazer alguma possível alusão a uma estética de gêneros musicais europeus.

**FIGURA 21** - Trecho inicial da música Blues N°1 para orquestra de cordas.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Em seguida, após uma grande pausa geral, surge a subdivisão ternária das unidades de tempo (semínimas) que passam a dar novo contexto rítmico a peça. A melodia principal passa a ser baseada em maior parte do tempo na escala pentatônica menor *blues* e a harmonia segue o padrão da forma *blues* de 12 compassos.

**FIGURA 22** - Fragmento da música Blues N°1 para orquestra de cordas (compassos 21-29).

Fonte: Elaboração própria (2024).

O exemplo de composição elaborada pode ilustrar conceitos acerca da história e desenvolvimento do *blues*, formas musicais, escalas pentatônicas, além de também promover a vivência de maneira prática da divisão binária e ternária de unidades de tempo. A peça elaborada é sugerida para grupos compostos por alunos que se encontram em níveis iniciais de experiência com prática de conjunto, mas já apresentam certo nível de leitura e compreensão de formas e escalas musicais.

#### 4.2 HARMONIA E IMPROVISAÇÃO.

Segundo Mateiro e Ilari (2012, p. 320) a harmonia apresenta-se como parte importante no estudo de música, mesmo que seja abordada no ensino em um momento secundário, geralmente após a iniciação a conceitos de ritmo e melodia. No âmbito da pedagogia musical algumas possibilidades de cadências são empregadas em acompanhamentos harmônicos mais comumente. Dentre elas, estão a Progressão IV V I e a cadência perfeita. (MATEIRO e ILARI, 2012, p. 321). Com base na citação acima é possível observar que a harmonia do *blues* apresenta grande conjunção com conteúdos básicos de teoria e prática musical, podendo ser utilizado como base para exercícios teóricos e práticos acerca da própria harmonia e percepção musical.

No *blues*, além da forma de 12 compassos mais comum, pressuposta logo quando se fala do gênero musical, existem também formas menos comuns com menos e mais compassos, como *blues* de 16 compassos, 24 compassos, entre outros (SANTIAGO, 2008, p. 15). Como exemplo de forma *blues* de 16 compassos é possível citar as músicas: *Watermelon man* (1962) de Herbie Hancock lançada no álbum *Takin' n' off* e a música *Close To You* de Muddy Waters do álbum *The Chess Box*. Para exemplos da forma *blues* de oito compassos podem ser citadas as músicas: *Trouble In Mind* (1926) de Richard M. Jones também conhecido como Chippie Hill; *Ain't Nobody's Business What We Do* (1969) de Freddie King presente no álbum *My Feeling For the Blues* e a música *Key To The Highway* (1941) de Big Bill Broonzy. O *blues* vai além de um gênero musical de músicos como: Buddy Guy, BB. King e Steve Ray Vaughan. Trata-se também de uma forma musical e está por sua vez presente em composições de John Coltrane e Charlie Parker, por exemplo, está presente em outros estilos musicais e também se faz presente na música brasileira. “A forma *blues* pode ser tocada em *swing*, *samba*, *shuffle*, *bossa*, *maracatu* e em qualquer ritmo que você preferir.” (SANTIAGO, 2008, p. 15).

Dentre os trabalhos que citam o *blues* no ensino musical, pouco é abordado sobre harmonia de uma forma mais densa, ou mesmo em exercícios teóricos e práticos, conceitos mais amplos sobre harmonia tonal ou harmonia funcional, se atendo mais a explicações básicas

acerca de sua principal forma. Em contrapartida, o trabalho de Santiago (2008), com o título *Improvisação moderna*, apresenta, em um de seus capítulos o *blues*, com 12 exemplos de rearmonizações (nesse caso variações da mesma harmonia) da forma *blues* em ordem crescente de complexidade harmônica. O autor apresenta as harmonias após uma pequena contextualização teórica sobre o estilo e sua forma. Ao fim dos 12 exemplos de rearmonizações elaboradas pelo autor, é apresentado o *blues* em modo menor. Santiago (2008, p. 15) sugere ainda que o aluno busque praticar todas as harmonias apresentadas em todas as regiões do instrumento<sup>27</sup> e em todas as tonalidades.

**FIGURA 23** - Exemplo N° 11 de rearmonização da forma *blues* por Lupa Santiago.

**Reharmonização 11**

The figure displays three staves of musical notation, each representing a different set of chords for a blues progression. The chords are written in a simplified notation above each staff. The first staff contains: I<sup>6</sup>, VII<sup>ø</sup>, III<sup>7</sup>, VIIm<sup>7</sup>, II<sup>7</sup>, Vm<sup>7</sup>, and I<sup>7</sup>. The second staff contains: IV<sup>7</sup>, IVm<sup>7</sup>, bVII<sup>7</sup>, IIIIm<sup>7</sup>, VI<sup>7</sup>, bIIIIm<sup>7</sup>, and bVI<sup>7</sup>. The third staff contains: IIIm<sup>7</sup>, V<sup>7</sup>(b9), Ima<sup>7</sup>, VI<sup>7</sup>, IIIm<sup>7</sup>, and V<sup>7</sup>. Each staff is divided into four measures, with the chords indicated above the staff lines.

FONTE: SANTIAGO (2008, p. 19).

Ao fim do capítulo, Santiago (2008, p. 20) indica que, para melhor compreensão harmônica, o leitor/aluno busque aprender melodias e formas. De modo a contemplar o estudo da improvisação, o autor sugere ainda que o aluno busque improvisar em cima das 12 harmonias apresentadas, utilizando de preferência arpejos, o que ainda, segundo o autor, “[...] irá ajudá-lo em seus estudos de música como um todo, já que é um estilo (musical) que está (presente) em todos e trabalha com as funções principais: tônica, subdominante e dominante.” (SANTIAGO, 2008, p. 20, grifo nosso).

#### 4.3 PERCEPÇÃO MUSICAL

Contemplando a percepção musical, é possível adaptar para o repertório do *blues* e *blues jazz* a abordagem de Duarte (1993), que relaciona fragmentos melódicos de músicas da MPB e

<sup>27</sup> O autor em questão se refere a guitarra elétrica, seu instrumento principal.

a identificação e compreensão de intervalos melódicos em seu livro *Percepção Musical – Método de Solfejo Baseado na MPB*. O autor apresenta os intervalos simples ascendentes e descendentes partindo da segunda menor. Cada indicação de intervalo é seguida de um pequeno fragmento de transcrição melódica de canções que apresentam os respectivos intervalos indicados. (DUARTE, 1993, p. 236). Na sequência de imagens a seguir são apresentados 24 exemplos de fragmentos melódicos de canções de *blues* e *blues jazz* presentes no livro *The Real Book of Blues* que contemplam intervalos ascendentes e descendentes, o trabalho apresenta 255 canções de importantes compositores de *blues* e *jazz* transcritas e organizadas por título.

Segunda menor ascendente:

FIGURA 24 - 2m asc.: *Folson Prison Blues* de Johnny Cash.

**Medium fast**

*mf* G

1. I hear the train a - com - in' it's roll - in' 'round the  
(Verses 2, 3, 4 see block lyric)

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 86).

Segunda menor descendente:

FIGURA 25 - 2m desc.: *Buddy Bolden's Blues* de Jelly Roll Morton.

**Medium slow**

(♩ =  $\overset{3}{\text{J}}$ )

*mf* E<sup>b</sup> F<sup>#dim</sup> B<sup>b7</sup>/F E<sup>b</sup> E<sup>b9</sup> A<sup>b6</sup> A<sup>dim</sup>

Thought I heard bud - dy Bol - den say - "You're nas - ty, you're dir - ty,

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 46).

Segunda maior ascendente:

FIGURA 26 - 2M asc.: *Born to Lose* de Ted Daffan.

**Medium tempo**

*mf* C F G<sup>7</sup> C

Born to lose, I've lived my life in vain;  
lose. mv ev - 'ry hope is gone;

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 41).

Segunda maior descendente:

FIGURA 27 – 2M desc.: *Dust Pneumonia Blues* de Woody Guthrie.

Medium tempo

N.C. C

*mf*

I got that dust pneu - mo - ny, pneu - mo - ny in my lung.

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 77).

Terça menor ascendente:

FIGURA 28 - 3m asc.: *Baby What You Want Me To Do?* de Jimmy Reed.

Medium tempo

E<sup>7</sup>

*mf*

Got me run - nin', you got me hid - in', You got me

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 16).

Terça menor descendente:

FIGURA 29 - 3m desc.: *Broken Hearted Blues* de Willie Dixon.

Slow

D<sup>7</sup> G<sup>7</sup>

*mf*

4

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 45).

Terça maior ascendente:

FIGURA 30 - 3M asc.: *Bring It With You When You Come* de Gus Cannon.

Medium fast

(♩ =  $\sqrt[3]{\text{♩}}$ )

N.C. C

*mf*

Now I was lay - in' a - round a lit - tle town,

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 42).

Terça maior descendente:

FIGURA 31 – 3M desc.: *Canal Street Blues* de King Oliver.

Medium tempo  
 (♩ =  $\overset{\frown}{\overset{3}{\text{♩}}}$ )

F F7  
 mf

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 52).

Quarta justa ascendente:

FIGURA 32 – 4J asc.: *Backwater Blues* de Bessie Smith.

N.C. E  
 mf

When it rained five days and the

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 17).

Quarta justa descendente:

FIGURA 33 – 4J desc.: *Crazy Man Blues* de Sonny Terry.

Medium tempo  
 (♩ =  $\overset{\frown}{\overset{3}{\text{♩}}}$ )

N.C. B<sup>b</sup> E  
 mf

Yes, a man is got to be cra-zy— fol-low the wo-men ev - - 'ry -

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 62)

Quinta diminuta ascendente:

FIGURA 34 – 5D asc.: *Walkin' Blues* de Robert Johnson.

(♩ =  $\overset{\frown}{\overset{3}{\text{♩}}}$ )

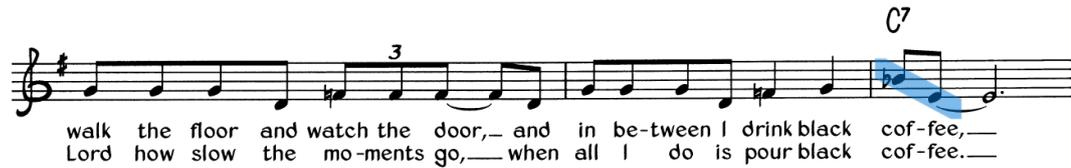
N.C. G<sup>7</sup>  
 mf

I woke up this morn - in', \_\_\_\_\_ feel - in' round for my shoes.

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 282).

Quinta diminuta descendente:

FIGURA 35 – 5D desc.: *Black Coffee* de Paul Francis Webster e Sonny Burke (compassos três, quatro e cinco).



walk the floor and watch the door, and in between I drink black coffee, —  
Lord how slow the moments go, when all I do is pour black coffee. —

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 20).

Quinta justa ascendente:

FIGURA 36 – 5J asc.: *I Wish I Knew How It Would Feel To Be Free* de Billy Taylor e Dick Dallas.

Medium tempo



I wish I knew how it would feel to be free. —

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 116).

Quinta justa descendente:

FIGURA 37 – 5J desc.: *Long Gone Lonesome Blues* de Hank Williams.



I went down to the river to watch the fish swim by. — But I  
find me a river, one that's cold as ice. — When I

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 143).

Sexta menor ascendente:

FIGURA 38 - 6m asc.: *Cry Your Blues Away* de Arthur Crudup.

Medium slow



Dar-ling, un-veil your face, — go on and cry your blues — a — way. —

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 64).

Sexta menor descendente:

FIGURA 39 - 6m desc.: *Georgia on my mind* de Hoagy Carmichael e Stuart Gorrel.

**Freely**

Me - lo - dies bring me - mo - ries that lin - ger in my heart, \_\_\_

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 92).

Sexta maior ascendente:

FIGURA 40 – 6M asc.: *I Wanna Be Around* de Johnny Mercer e Sadie Vimmerstedt.

I wan - na be a - round, to pick up the piec - es when  
wan - na be a - round, to see how she does - it when

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 115).

Sexta maior descendente:

FIGURA 41 – 6M desc.: *Down By The Riverside* (música tradicional norte americana).

**'Gospel' swing**

1. I met my lit - tle bright eyed doll -  
asked her for a lit - tle kiss, - Down by the

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 70).

Sétima menor ascendente:

FIGURA 42 - 7m asc.: *Crossroads Blues* de Robert Johnson.

**Medium tempo**

I went to the cross-roads, fell down on my knees. -

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 63).

Sétima menor descendente:

FIGURA 43 - 7m desc.: *The Old Piano Roll Blues* de Cy Coben.

( $\text{♩} = \text{♩}^3$ )

N.C.  $mf$  C7 Cdim C7

I wan - na hear it a - gain, — I wan - na hear it a - gain, —

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 268).

Sétima maior ascendente:

FIGURA 44 - 7M asc.: *Misty* de Erroll Garner e Johnny Burke.

$mf$  E<sup>b</sup>maj<sup>7</sup> B<sup>b</sup>m<sup>7</sup> E<sup>b</sup>7 A<sup>b</sup>maj<sup>7</sup>

Look at me, I'm as help-less as a kit-ten up a tree, And I feel like I'm way, And a thou-sand vi-o-lins be-gin to play; Or it might be the

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 167).

Sétima maior descendente:

FIGURA 45 - 7M desc.: *After You've Gone* de Henry Creamer e Turner Layton (compassos 16, 17 e 18).

Gm<sup>7</sup> A<sup>7</sup> B<sup>b</sup> F<sup>7</sup>

drive me to ru - in; Af-ter you've gone, — af-ter you've gone a -

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 8).

Oitava justa ascendente:

FIGURA 46 - 8J asc.: *Trane's Blues* de John Coltrane.

Medium swing

B<sup>b</sup>7 E<sup>b</sup>7 B<sup>b</sup>7

$mf$

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press (1999, p. 275).

Oitava justa descendente:

FIGURA 47 - 8J desc.: *Willow Weep For Me* de Ann Ronell.

**Slow**  
 (♩ =  $\overset{\frown}{\overset{3}{\text{♩}}}$ )  
 Words & Music by Ann Ronell

G D<sup>9</sup>aug G D<sup>9</sup>aug

mp

3 3

Wil - low weep for me, \_\_\_ wil - low weep for me; \_\_\_

Fonte: THE Real Book of Blues. Omnibus Press, 1999 (p. 296).

## 5 CONCLUSÃO

A forte ligação entre a improvisação e o repertório de *blues* se relaciona com propostas metodológicas de ensino voltadas ao estímulo à criação e improvisação musical apresentadas por importantes educadores musicais. Ao pesquisar e organizar trabalhos que se baseiam em tais abordagens é possível observar a versatilidade e facilidade de adaptação a vários contextos que o *blues* como gênero e forma apresenta, seu contexto histórico, seus principais padrões de simples compreensão e aplicação em finalidades diversas. A escala pentatônica demonstra grande versatilidade prática, é largamente utilizada no *blues* também é utilizada e difundida por importantes educadores musicais como a exemplo citado de Carl Orff, influentes compositores como o já citado Claude Debussy, além da escala se fazer presente na história da música de diferentes culturas tanto no oriente como no ocidente, cada cultura com seus próprios modos de utilização e suas variações na estrutura da escala.

Com a categorização e análise de livros, artigos e métodos de instrumentos diversos que apresentam atividades e sugestões do uso do *blues* e/ou aspectos a ele ligados no ensino musical, foi possível então, adaptar e desenvolver atividades e sugestões em níveis graduais de complexidade para fases iniciais do ensino de música, baseadas diretamente em variadas atividades e sugestões práticas encontradas em diversos trabalhos. Buscando contemplar múltiplas bases do estudo/aprendizagem na iniciação musical, a estrutura, organização e pesquisa das propostas foi largamente estruturada pelo modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick: composição, literatura, apreciação, técnica e performance com base respectivamente nos conteúdos de composição e improvisação por meio do *blues*, história do *blues*, percepção musical por meio do repertório de *blues* e a adaptação de estudos técnicos específicos de variados instrumentos implementados em atividades de prática de conjunto e performance musical por meio de obras e arranjos musicais tendo o *blues* como fio condutor. Foi possível observar também com base na quantidade de materiais encontrados e analisados que o ensino de música por meio do *blues* já é uma realidade, porém restringe-se (ainda) em sua maior totalidade ao ensino de guitarra elétrica, mais especificamente.

O presente trabalho pode então servir como ponto de partida num viés etnomusicológico para abordagens e olhares mais amplos sobre o *blues*, sobre paralelos que o gênero possa apresentar com a música brasileira em relação ao seu desenvolvimento, história e forma. Pode servir de base também para o desenvolvimento de novas abordagens metodológicas de ensino

de música por meio do *blues*, bem como apresentar a possibilidade de integração do gênero musical em outros inúmeros contextos, espaços e vivências em que seja pouco presente.

Devido a pouca quantidade de materiais que abordem diretamente o *blues* como ferramenta de ensino de maneira viável para instrumentos diversos, com exceção da guitarra elétrica que possui um forte movimento nesse âmbito, algumas limitações surgiram durante a pesquisa. Com a escassez de conteúdos didáticos diretamente ligados ao gênero musical abordado, surgiu a necessidade de adaptar, converter e desenvolver diversas propostas didáticas baseadas em diversos materiais voltados a diversos instrumentos musicais e finalidades técnicas, teóricas e musicais diversas. Foi mantida a preocupação em preservar a finalidade metodológica original proposta pelos autores dos trabalhos e buscando ainda manter a possibilidade de novas interpretações e readaptações das atividades propostas para diversos usos e abordagens dentro da idiomática dos instrumentos musicais que as atividades poderão ser destinadas.

Outras contribuições que esta pesquisa pode proporcionar podem ser apontadas em relação a diversas finalidades, como, por exemplo, o desenvolvimento de arranjos e composições musicais em diversos níveis utilizando o *blues* como ferramenta para abordar conceitos técnicos/musicais, teóricos e relacionados a diferentes estéticas musicais. A adaptação e criação de novas atividades, métodos e até mesmo livros para o ensino de música por meio do repertório e práticas do *blues*, ou mesmo do *jazz*, entre outros gêneros, assim como o trabalho Joplin (1908) do famoso pianista de *ragtime* Scott Joplin com o título de *School of ragtime*. Pode ser utilizado também, como trabalho de base para pesquisas de campo acerca do uso do *blues* no ensino de música para nível inicial ou mesmo em diversos níveis, para variados instrumentos e formações musicais, principalmente para as que não apresentam corriqueiramente o *blues* ou elementos ligados a ele em suas práticas. O presente trabalho pode servir ainda para despertar a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas em relação ao próprio *blues* e materiais relacionados a sua história e desenvolvimento, abrangendo diversas fases e vertentes do gênero musical.

A experiência de pesquisar e escrever sobre *blues* demonstrou-se uma grande tarefa, mas também uma grande honra para um guitarrista e amante de sua sonoridade e história. A possibilidade de trazer o *blues* para discussões acadêmicas, toda a busca por apresentar sua força, sua importância, sua influência, a busca por boas referências que pudessem validar o seu uso no ensino de música e em vivências musicais diversas foram experiências enriquecedoras

musical e academicamente falando. Apesar de muitos trabalhos citarem o *blues*, poucos realmente entram a fundo em suas entranhas e ramificações, o que serviu por despertar mais a curiosidade sobre essa música, que se apresenta de forma singular desde sua estrutura mais elementar.

## 6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C.; BORGES, C. C. M. V. As raízes do jazz e a original Dixieland Band. **Spectrum**, Viséu, p. 123-135.

ALLORTO, R. **Breve dicionário da música**. Milão: G. Ricordi & C., 1989.

ASSMAR, E. **Considerações sobre perspectivas metodológicas no ensino de guitarra blues no Brasil**. XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Manaus: [s.n.]. 2017.

BEINEKE, V. *et al.* **Planeta Música: musicando poemas com crianças do Ensino Fundamental**, Florianópolis, 2010.

BIASUTTI, F. S. & M. Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. **Music Education Research**, v. 10, n. 3, p. 403-421, September. 2008. ISSN: 1461-3808.

BOLLOS, L. H.; COSTA, C. H. Prática pedagógica no contexto de Piano em Grupo: harmonizando a música Boogie blues. **Revista Tulha**, Ribeirão Preto, 2017., p. 59-84.

BORBA, F. I. M. D. O.; GOI, M. E. J. Jerome Bruner nos processos de aprender e ensinar Ciências. **Research, Societ and Development**, v. 10, 2021.

BRIETZKE, M. M.; OLIVEIRA, M. A. W.; PRESGRAVE, F. S. Escutar, brincar, contar histórias, tocar: jogos de improvisação na escola. **Música na Educação Básica**, 2022., p. 96-107.

BRITO, T. A. D. Koellreutter educador; o humano como objetivo da educação musical, Peirópolis, 2001.

BROWN, S. **Negro Folk Expression: Spirituals, Seculars, ballads and Work Songs**. Atlanta: Clark Atlanta University, v. 14, 1953.

CARNEGIEHALL.ORG. **work songs field street calls satirical protest songs**. Disponível em: <https://timeline.carnegiehall.org/genres/work-songs-field-street-calls-satirical-protest-songs>. Acesso em: 04 Outubro 2023.

CIAVATTA, L. **O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos**. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2003.

COLLIER, J. L. **A autêntica música americana**. Tradução de Carlos Susseking. Rio de Janeiro: [s.n.], 1995.

DÖRING, K. Estética e filosofia das artes musicais africanas na perspectiva da educação musical na América Latina. **Orfeu**, Florianópolis, 2018.

DOURADO, H. A. **Dicionário de termos e expressões da música**. São Paulo: 34 Ltda, 2009.

DUARTE, A. **Percepção musical, para 1ª e 2ª graus e ensino superior**. Salvador-Ba: Boanova, 1996.

ERIKSSON, V. E. The spirituals and the blues. **In: CONE, J. H. The spirituals and the blues**. New York: Seabury Press, 1972., p. 31-32.

FERREIRA, A. C. No espírito do blues! Práticas musicais coletivas para o ensino médio. **Música na Educação Básica**, v. 9, 2019.

FOGEL, R. L. S. A. J. A. Using Music to Teach about the Great Depression. **National Council for the Social Studies**, 2007., p. 15-20

FRAIOLI, T. **The Blues Violinist's Songbook**. [S.l.]: Fiddlefry Music, v. I, 2014.

FRAIOLI, T. **The Blues Violinist's Songbook II**. [S.l.]: Fiddlefry Music, v. II, 2015.

GALTER, V. **Dicionário da Música**. 1ª. ed. Brasília: [s.n.], 2013.

GEKAS, P. D. Percorrendo o enigma dos cinco sons: O uso da escala pentatônica na Música Ocidental. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. II, n. 1, 2007.

GIBSON, J. M. The birth of the blues: how physics underlies music. **REPORTS ON PROGRESS IN PHYSICS**, n. 72, June. 2009.

GOTTLIEB, R. Musical scales of the Sudan as found among the Gumuz, Berta, and Ingressana peoples. **The World of Music**, n. 28, 1986., p. 56-76

GRIFFITHS, P. **Enciclopédia da música do século XX**. Tradução de Alda Porto Marcos Santarrita. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. **História da Música ocidental, Música Polifonia Século XIII**. Lisboa: Bradiva, 2007.

GUITARLOAD. **guitarristas brasileiros de blues**. Disponível em: <https://guitarload.com.br/2024/03/08/guitarristas-brasileiros-de-blues>. Acesso em: 28 Março 2024.

HAURÉLIO, M. **Breve história da literatura de cordel**. [S.l.]: [s.n.], 2016.

HENRIQUE, L. **Instrumentos Musicais**. [S.l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

HOBBSAWN, E. J. **História social do jazz**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HORTA, L. P. **Dicionário de música**. Rio de Janeiro: Zahar editores S.A, 1985.

JACOMETI, A. L.; ADOUR, F. Blues é tudo igual? **Anais do 17º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ**, Rio de Janeiro, 2020., p. 18

JONES, L. **O jazz e sua influência na cultura americana**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1963.

JONES, L. **Blues People, Negro Music in White America**. Digital edition. ed. New York: Canongate Books, 2022.

JOPLIN, S. **School of ragtime**. [S.l.]: [s.n.], 1908.

KOSTKA, S.; PAYNE, D. **Tonal Harmony**. 7ª. ed. [S.l.]: McGraw-Hill Education, 2015.

LAING, R. Musicradar, 2019. Disponível em: <https://www.musicradar.com/news/the-10-best-blues-guitarists-in-the-world-today>. Acesso em: 28 Março 2024.

LANCASTER, E. L. **Alfred's group Piano for adults: an innovative method enhanced with audio and MIDI files for practice and performance**. [S.l.]: [s.n.], 1955.

LEVINE, M. **The Jazz Theory Book**. Petaluma: Sher music, 1995.

LOWER, J. **A Song for the Cosmos: Blind Willie Johnson and The Voyager's Golden Record**. [S.l.]: Creative Editions, 2022.

MARTIN, D. C. A herança musical da escravidão, v. 15, n. 29, p. 15-45, 2010.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical**. 1ª. ed. São Paulo: Intersaberes, 2012.

MELLO, M. **Blues: história e forma**. São Paulo: [s.n.], v. I, 2001.

MENEZES, J. C. D. M. O estímulo à criatividade em aulas de piano, com especial ênfase na teoria do fluxo, Rio de Janeiro, 2018.

MIRANDA, L. A. D. Procedimentos de ensino: jogos e atividades lúdicas baseadas em métodos de educação musical - aplicação em sala de aula, Rio de Janeiro, 2013.

MUGGIATI, R. **O que é Jazz**. 1ª. ed. [S.l.]: Brasiliense, 1983.

NARITA, F. M. **Música popular e educação musical – A popularização da música no currículo**. X Simpósio Paranaense de Educação Musical. [S.l.]: [s.n.]. 2004.

OLIVEIRA, P. T. D. C. O blues de Langston Hughes: tradução poética e palavra cantada, Sorocaba- SP, v. 42, n. 1, p. 111-127, Junho. 2016.

OTTAVIANO, M. **Guitarra blues do tradicional ao moderno**. 2<sup>a</sup>. ed. [S.l.]: [s.n.], 2019.

PEREIRA, E. H. F. **Guitarra blues no Brasil: Discussões sobre perspectivas metodológicas**, Salvador, 2019.

PINTO, H. **Ciranda das seis cordas**. [S.l.]: Ricordi, 2007.

PINTO, H. **Iniciação ao violão**. [S.l.]: Ricordi, v. I, 2008.

POZZOLI, E. **Guia Teórico-Prático: Para o Ensino do Ditado Musical**. São Paulo: Ricordi, 1983.

RAVEL, M. **Violin Sonata No. 2 in G major, Movement II, Blues**. [S.l.]: Durand & Cie, 1927.

RENFROW, E. L. L. E. K. D. **Alfred's Group piano for adults student book, an innovative method Enhanced with audio and MIDI files for practice na performance**. 2nd ed. ed. [S.l.]: Alfred Music, 2008.

RIBEIRO, A. P.; OLIVEIRA, P. L. L. M. G. D. **ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM Abordagens Metodológicas em Educação Musical no Ensino Básico**. Colloquium Humanarum. Presidente Prudente: [s.n.], 2014, p. 1236-1243.

SABLOWSKY, I. L. **A música Norte-Americana**. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: [s.n.], 1994.

SADIE, S. (Ed.). **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. 2<sup>a</sup>. ed. [S.l.]: Macmillan Publishers Limited, 2001.

SANTIAGO, L. **Improvisação moderna**. 1<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Souza Lima, v. I, 2008.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1992.

SHIPPINGWONDERSOFTHEWORLD. **Sea shanties**. Disponível em: <https://www.shippingwondersoftheworld.com/sea-shanties.html>. Acesso em: 04 Outubro 2023.

SILVA, R. P. D. O Blues como uma estrutura fundamental do Jazz. **Revista Brasileira de estudos da canção**, Natal, p. 129-150, Janeiro. 2012.

STEARNS, M. W. **A história do jazz**. Tradução de José Geraldo Vieira. São Paulo: Martins, 1964.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda de oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, T. D. O Canto na abordagem Educacional de Zoltán Kodály, São Paulo, Novembro 2009.

TERRY, R. R. **The Shanty Book, Part I, Sailor Shanties**. Londres: Curwen & Sons Ltd., 2007.

THE New Grove Dictionary of Music and Musicians. 1ª. ed. [S.l.]: Macmillan Publishers Limited, 1980.

THE New Real Book Of Blues. [S.l.]: Unbekannt, 1999.

THE Real Blues Book: C Instruments. [S.l.]: Hal Leonard, 2011.

TOURINHO, C.; MACÊDO, M. **Violão para crianças**. Jundiaí: Paco editorial, 2016. p. 96.

VANZELA, A. Explorando as escalas pentatônicas na guitarra. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, 2014., p. 51-58

WEILAND, R.; WEICHSELBAUM, A. S. **Ensino instrumental – possíveis contribuições a partir do modelo CLA(S)P**. XVII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo: [s.n.]. 2008.

ZUNTINI, E.; LAMBERTUCCI, F. F. M.; NUNES, M. J. **De Campos de algodão até salas de aula: experiências com o uso do blues no ensino de história.** 5º EPEX UEMS. Dourados, 2018.

APÊNDICE A – Partitura completa de Blues n°1 para orquestra de cordas nível inicial.

Blues N° 1  
Para orquestra de cordas

Laedson Souza

The image displays a musical score for a string orchestra, specifically for measures 17 through 49 of the piece "Blues N° 1". The score is written for five parts: Violino 1, Violino 2, Viola, Violoncello, and Contrabaixo. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The tempo is marked as  $\text{♩} = 80$ . The score is divided into systems, with measure numbers 17, 28, 35, 42, and 49 indicated at the beginning of each system. The dynamics range from *f* (forte) to *ff* (fortissimo), with other markings like *mf*, *mp*, and *ff*. The score includes various musical notations such as triplets, slurs, and accents. The string parts are characterized by rhythmic patterns and melodic lines, with the double bass and cello parts often playing a steady, rhythmic accompaniment.