

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC  
Centro de Artes - CEART - Departamento de Música  
Associação Brasileira de Educação Musical  
Núcleo de Educação Musical

12

A N A I S

XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM  
I COLÓQUIO DO NEM

Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical

21 A 24 DE OUTUBRO DE 2003 • FLORIANÓPOLIS / SC

**XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM  
I COLÓQUIO DO NEM**

**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

**POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES SOCIAIS  
EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

**21 a 24 de outubro de 2003**

**Florianópolis – SC**

**Promoção: ABEM**

**Realização: UDESC – CEART / Departamento de Música**

**Promoção:**  
**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM**

**DIRETORIA DA ABEM 2001-2003**

Presidente : Profa. Dra. Jusamara Souza (UFRGS)  
Vice-Presidente : Profa. Dra. Alda de Oliveira (UFBA)  
Membro Honorário: Profa. Dra. Vanda Lima Bellard Freire (UFRJ)  
Secretária: Profa. Dra. Margarete Arroyo (UFU)  
Tesoureira: Profa. Dra. Maria Isabel Montandon (UnB)

**DIRETORIAS REGIONAIS**

Norte: Ms. Celson Sousa Gomes (UFPA)  
Nordeste: Dra. Cristina Tourinho (UFBA)  
Sudeste: Dra. Sônia Tereza da Silva Ribeiro (UFU)  
Sul: Dra. Teresa Mateiro (UDESC)  
Centro-Oeste: Ms. Maria Cristina de Carvalho de Azevedo (UnB)

**CONSELHO EDITORIAL**

Dra. Liane Hentschke (UFRGS) – Presidente  
Dra. Luciana Del Ben (UFRGS) – Editora  
Dra. Maura Penna (UFPB)  
Dra. Regina Márcia S. Santos (UNI-RIO)  
Dra. Cristina Grossi (UnB)

**Realização:**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**

**CENTRO DE ARTES – CEART**

**DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

## XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM

**Presidente da ABEM:**

Jusamara Souza (UFRGS)

**Coordenação geral:**

Teresa Mateiro (UDESC)

**Coordenação científica:**

Viviane Beineke (UDESC)

**Coordenação Artístico-Cultural:**

Luis Cláudio Barros (UDESC)

**Coordenação Infra-Estrutura:**

Carlos Eduardo Tilton (UDESC)

**Coordenação Documentação e Comunicação:**

Vânia Müller (UDESC)

**Comitê Científico:**

Luciana Del Ben (UFRGS)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSC)

Beatriz Ilari (UFPR)

Ilza Joly (UFSCar)

Cássia Virginia Coelho de Souza (UFMT)

Cristina Touinho (UFBA)

Vânia Müller (UDESC)

# **AUTORES**

**Clique no sinal |+| no quadro à esquerda para ter acesso a todos os artigos.**

**Para consulta de palavras-chave, utilize a ferramenta “Editar/Localizar – (Ctrl+F)”**

**Para visualizar apenas o resumo, clique em “F5”.**

**Para retornar ao índice, pressione novamente “F5”.**

# **TRABALHOS**

**Clique no sinal |+| no quadro à esquerda para ter acesso a todos os artigos.**

**Para consulta de palavras-chave, utilize a ferramenta “Editar/Localizar – (Ctrl+F)”**

**Para visualizar apenas o resumo, clique em “F5”.**

**Para retornar ao índice, pressione novamente “F5”.**

## Músicas do celular

*Adriana Bozzetto*  
*Fundarte/UERGS*  
*bozzetto@portoweb.com.br*

**Resumo.** O presente trabalho trata-se de um relato de experiência com um aluno particular de piano – James<sup>1</sup>, que iniciou comigo seus estudos musicais no ano de 1999. O foco central desse relato é apresentar uma possibilidade de ligação entre a educação musical e a era digital, oferecendo ilustrações, questionamentos e, acima de tudo, um olhar atento para o crescente universo tecnológico que impõe novos desafios para o educador que almeja evoluir seu pensamento e sua prática docente investindo numa educação afinada com o contexto atual. Nesse relato, o aparelho celular é visto não como meio de comunicação, mas fundamentalmente como ferramenta pedagógica na aula de piano através do repertório musical contido em sua memória, buscando conectar a vida cotidiana do aluno com a aula de música.

**Palavras-chave:** telefone celular, aula de piano, repertório musical.

### CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA

Dentre os estudos e debates do grupo “Cotidiano e Educação Musical”<sup>2</sup>, constantes trocas de informação e opiniões são feitas sempre que falamos do imenso aparato midiático, digital e tecnológico que, a cada dia, parecemos estar descobrindo. A partir da nossa própria experiência de vida, novos temas vão surgindo quando analisamos o que estamos fazendo, hoje, na nossa prática como educadores. Filmes, programas de tevê, desenhos, músicas e programas da mídia e, até mesmo, o telefone celular, tornam-se objetos de estudo e também possibilidades para gerarmos e produzirmos conhecimento. As músicas que aparecem no aparelho celular, de natureza efêmera, descartável, assumem outro papel quando deixamos de ver esse fenômeno como algo banal dando um novo olhar ao que habita o lugar comum. Tedesco (1999), em seu trabalho sobre os paradigmas do cotidiano e sua constituição como campo de análise social, enfatiza que:

Por mais que o cotidiano seja expressivo da banalidade, esta não está sempre presente, ou se está, não está no vazio; há significados nisso. Além do mais, há graus diferenciados de banalidade, bem como há fatos nele que

---

<sup>1</sup> Pseudônimo escolhido pelo aluno.

<sup>2</sup> Grupo de estudos e pesquisa coordenado pela Dra. Jusamara V. Souza (UERGS).

delimitam espaços de resistências, de confronto entre atividades regulares e também entre a dimensão do cotidiano e a sociedade global (Tedesco, 1999, p. 31).

Trabalhar com fenômenos do cotidiano pode significar, segundo Tedesco (1999, p. 23), a possibilidade de “priorizar o efêmero, o contingente, o fragmento, o relativo, o múltiplo, o sujeito etc., em vez do permanente (...)”. Esses materiais dinâmicos, embora existentes há considerável tempo, parecem tomar outra forma quando os vemos com outro olhar. O que era apenas um telefone celular, torna-se referência para a escolha de repertório musical numa aula de piano. De acordo com Bastos (*apud* Grinspun, 1999, p. 25):

A educação no mundo de hoje tende a ser tecnológica, o que, por sua vez, vai exigir o entendimento e interpretação de tecnologias. Como as tecnologias são complexas e práticas ao mesmo tempo, elas estão a exigir uma nova formação do homem que remeta à reflexão e compreensão do meio social em que ele se circunscreve. Esta relação – educação e tecnologia – está presente em quase todos os estudos que têm se dedicado a analisar o contexto educacional atual, vislumbrando perspectivas para um novo tempo marcado por avanços acelerados.

Esse olhar aberto, curioso com a realidade que contextualiza o mundo cotidiano dos alunos, tem sido o fio condutor de nossos estudos e também da nossa prática como educadores. Conforme Giroux (1998, p. 144) afirma, “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum”.

Entre tantas discussões sobre as respostas que devemos dar, como educadores, às transformações culturais e sociais e a tantas informações e conhecimentos de mundo trazidos por nossos alunos, Assmann (1998) defende que pedagogia é “encantar-se e seduzir-se reciprocamente com experiências de aprendizagem. Nos docentes deve tornar-se visível o gozo de estar colaborando com essa coisa estupenda que é possibilitar e incrementar (...) a união profunda entre processos vitais e processos de conhecimento” (Assmann, 1998, p. 34).

No presente trabalho, portanto, não está em questão a qualidade sonora das músicas do telefone celular e também do repertório musical contido em sua memória. O que torna-

se relevante é a função que esse aparelho digital assumiu como meio de ligação entre experiências musicais do aluno com a sua aula semanal de piano.

## **O CELULAR MUSICAL**

O título desse trabalho nos remete, primeiramente, a uma breve explicação do que vem a ser esse tema. O telefone celular proporciona que as pessoas possam ser localizadas em qualquer lugar, não se limitando ao espaço físico da casa ou outro lugar fixo como ocorre com os telefones convencionais.

A telefonia celular vem desenvolvendo aparelhos cada vez mais modernos, com vários tipos de serviços. Os aparelhos, além de cumprir o objetivo de comunicação das pessoas entre si assumem, também, outras funções. Quem tiver a possibilidade em seu aparelho celular pode selecionar o tipo de toque que quer ouvir soar quando o telefone tocar; mais especificamente, o usuário pode escolher a “música” ou o som que desejar, o mesmo podendo ser alterado livremente e a qualquer momento.

Quando adquiri meu próprio aparelho celular procurei personalizá-lo, colocando o volume de toque desejado e o tipo de toque que gostaria de ouvir. Antes de personalizá-lo, procurei conhecer todos os tipos de toque existentes, desde temas de obras musicais (o tema da “Fuga em ré menor” e o “Minueto em sol maior” de Bach, “Pour Elise”, de Beethoven, etc.) a sons de mosquito, abelha, robô. Durante essa fase, procurei analisar quais temas musicais, entre aqueles que estavam na memória do aparelho, costumava trabalhar com meus alunos de piano.

## **ONDE O CELULAR VAI, AS MÚSICAS VÃO ATRÁS**

Conhecendo as possibilidades musicais do aparelho celular, procurei encontrar uma maneira de valorizar um aspecto da vida cotidiana de meu aluno James com nossa aula de piano. Sua mãe, que geralmente o leva para a aula de piano, no âmbito do ensino particular de música, recebia algumas ligações em seu celular enquanto estavam em minha presença. Quando o telefone da mãe de James tocava era sempre com algum tema musical dito erudito. O tipo de toque musical selecionado que por vezes tocava começou a chamar minha atenção e serviu como fonte de informação, revelando gostos musicais de meu aluno

quando falávamos sobre as músicas do celular da própria mãe. James costumava sorrir quando a mãe recebia alguma ligação no final ou início das nossas aulas. Fui percebendo seu interesse por aqueles temas musicais e a própria mãe comentou comigo que eram as músicas que ele mais gostava de escutar. Foi então que uma delas, o tema da “Fuga” em ré menor de J. S. Bach, tornou-se a primeira peça a conectar nossa aula de piano com o aparelho celular da mãe de James.

A versão dessa música que costumo trabalhar com alunos iniciantes encontra-se no livro “Palitos Chinos”, de autoria de Violeta Hemsy de Gainza, versão proposta pela professora Diana Zeoli com nome de “Bach em palitos”. Quando apresentei a possibilidade de o aluno aprender essa música, tanto ele quanto seus pais ficaram entusiasmados, pois é um tema bastante conhecido, o aluno aprecia e está na memória do celular da mãe. Cabe salientar que nessa fase do trabalho James já tinha tocado várias músicas do livro, material que o aluno demonstra interesse pelo fato de que muitas músicas são registradas com símbolos que costumamos colorir e interpretar musicalmente, além de apresentar, também, a versão escrita em partitura tradicional.

Como a música de Bach, neste livro, tem apenas a versão escrita na partitura convencional, ensinei a peça para o aluno utilizando a técnica “por imitação”, tendo em vista que James encontrava-se em fase inicial de leitura não tradicional.

Meu aparelho celular continha as mesmas músicas da mãe de meu aluno, pois a marca de nossos aparelhos era a mesma naquele momento do trabalho. Sendo assim, combinei com a mãe de James que, durante o aprendizado da música de Bach, ela deixasse seu celular personalizado com esse tema no tipo de toque de seu aparelho. Costumávamos comentar como era positiva essa experiência pela motivação que James tinha para estudar, pois o fato de saber que estava aprendendo a música que soava quando o celular de sua mãe tocava representava uma ligação de sua vida cotidiana com o que estava aprendendo na aula de piano.

Durante o aprendizado da música de Bach, que aconteceu no período de três aulas de trinta minutos cada, percebi um interesse maior do aluno por tocar piano. Na sequência das músicas do celular, James escolheu o tema da música “Ode à alegria” de Beethoven e “Mozart 40”, que apresenta o tema de uma Sinfonia do referido compositor.

Os temas musicais, seguidamente reforçados pelo som do celular, serviam como estímulo para James aprender as músicas que tocavam no aparelho. Seus pais, durante o aprendizado das mesmas, comentavam comigo que essas eram as peças mais tocadas por ele em casa. Quando James visitava a loja de pianos de seu avô procurava tocar seu repertório “celular” enquanto experimentava a sonoridade dos pianos. Até o piano de brinquedo do irmão menor serviu de estímulo para exercitar as músicas que escutava do celular da mãe. Defendendo a idéia de que é preciso “prazer e ternura na educação”, Assmann (1998) afirma que:

(...) Os/as educadores/as deveriam analisar de que forma a vida dos/as alunos/as é uma vida concreta que, em seu mais profundo dinamismo vital e cognitivo, sempre gostou de si, ou ao menos tentou e volta a tentar gostar de si. A não ser que a própria educação cometa o crime de anular essa dinâmica vital de desejos de vida, transformando os aprendentes em meros receptáculos instrucionais, pensando apenas na ‘transmissão de conhecimentos’ supostamente já prontos (ASSMANN, 1998, p. 29).

### **“MOZART 40”: UMA OUTRA SINFONIA?**

Tomarei como exemplo uma das peças musicais desenvolvidas com o aluno James, originalmente intitulada Sinfonia n. 40, K 550, em sol menor (1788), composta no período de maturidade do compositor, três anos antes de seu falecimento em dezembro de 1791. Segundo o dicionário *Grove* de música, essa obra de Mozart, de “sugestividade trágica”, juntamente com as sinfonias número 39 e 41, compõe “um ápice de sua música orquestral” (p. 627). No entanto, a complexidade dessa obra encontra-se resumida, no aparelho celular, a “Mozart 40”, apresentando apenas o tema inicial da sinfonia.

No presente exemplo, temos um bem cultural transformado em campanha, num lembrete automático utilitário, que se reduz a um clichê toda vez que o celular toca. Nessa peça de Mozart - também nas outras músicas trabalhadas com James, a música sai de seu ambiente original reduzindo-se aos seus componentes mínimos. Levando em conta esses aspectos, poderíamos então nos perguntar: “é música o que toca no celular”?

Se formos analisar pela concepção de música dentro da área da musicologia, certamente o que soa no aparelho celular é resultado de uma brutalização que busca simplificar, ao máximo, a obra sinfônica de um dos maiores compositores do período

clássico. Ao mesmo tempo, a intenção dos fabricantes de celulares, provavelmente, não é a de reproduzir fielmente a peça original como podemos escutar ao vivo em concertos ou em discos e CDs. Uma das finalidades é a possibilidade de uma chamada musical toda vez que o telefone tocar, personalizando o aparelho ou, simplesmente, sugerindo ao usuário que ative seu gosto musical por temas eruditos mais popularizados, como podemos perceber na maioria do repertório contido nesses aparelhos.

Não está em questão a discussão da qualidade musical em si, mas sim vê-la como uma possibilidade pedagógica para incluir no repertório do aluno uma peça musical de seu interesse. Contudo, aceitar trabalhar com esse tipo de estímulo certamente impõe ao educador discutir e apresentar para o aluno a existência da obra original, contextualizando-a e devolvendo-a ao seu *status* inicial. De acordo com documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na área de Arte, mais especificamente a disciplina Música, podemos perceber que:

Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádios, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (Ministério da Educação, 2000, p. 75).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa experiência, inédita pelo fato de eu nunca antes ter utilizado um telefone celular como ponto de partida para a escolha do repertório musical de minhas aulas de piano, trouxe valiosas contribuições. Entre elas, a possibilidade de manter a motivação de meu aluno de piano para aprender, um dos pontos que mais me traz inquietações e questionamentos: de que forma, na nossa prática diária, podemos tornar a aula de piano interessante e estimulante? Quais os recursos utilizados para envolver alunos iniciantes no aprendizado de um instrumento de modo a construir, gradativamente, tanto a compreensão da leitura musical quanto o sabor de vivenciar musicalmente o instrumento? Como intermediar nossos conhecimentos com aqueles que os alunos recebem de tantas outras

fontes e espaços de aprendizagem? De que maneiras podemos responder às questões surgidas com a era da eletrônica e de tantos avanços tecnológicos?

Como primeira experiência nessa área, relato que o desafio não foi fácil, pois nem todas as músicas de interesse de meu aluno eu tenho a partitura como ponto de partida. A versão da música “Mozart 40” - como está na memória do celular, foi elaborada por mim, de acordo com o nível de aprendizagem do aluno. Nessa peça, James estava tocando com os cinco dedos de cada mão no teclado, na posição tradicional, inclusive com dedilhado marcado. Foi considerada a peça “mais difícil” de todas as três pelo fato de o aluno já estar aplicando seus conhecimentos de dedilhado, dificuldade essa que foi sendo superada pela motivação do aluno em aprender “a música de Mozart”.

Em cada nova aula<sup>3</sup> fomos aprendendo uma parte da música, com a participação dos pais no estímulo em casa. O pai de James, que costuma sentar com o filho ao piano para estudar, ligou-me uma noite perguntando qual era o tom da música, e contou-me que James estava tocando a seqüência da música não importando qual nota começava. Nesse momento, pude perceber que o aluno estava experienciando a habilidade da transposição musical, o que pode ser um recurso importante para trabalharmos em outras peças musicais.

O constante retorno dos pais sobre o trabalho, a evolução musical do aluno através desse repertório e sua motivação por tocá-lo e aprendê-lo superou dificuldades e expectativas. Essa experiência revelou uma forma de tornar a longa trajetória no aprendizado de um instrumento em um caminho mais estimulante, conectado com o tempo em que vivemos. Entre a velocidade da era digital e as transformações que isso provoca em nós, educadores, podemos aceitar o desafio de, ao invés de ficarmos para trás admirando (ou temendo) o futuro, pensar idéias e estratégias que permitam não perdermos o presente.

## REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BASTIEN, James. *Classic themes by the masters*. USA: Knos West.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Palitos chinos*. Buenos Aires: Barry Editorial, 1987.
- GIROUX, Henry A, McLAREN Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flávio

---

<sup>3</sup> Nesse período do trabalho com uma hora de duração, uma vez por semana, nas aulas particulares de piano.

- (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 144-158.
- GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (Org.). *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SADIE, Stanley (Ed.). *Dicionário Grove de música: edição concisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- TEDESCO, João Carlos. *Paradigmas do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

## **A educação musical na história de vida dos professores: o caso Programa Horizontes Culturais**

*Adriana Rodrigues*  
*Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro*  
*ardidier@uol.com.br*

**Resumo.** Esta pesquisa visa compreender como se processa a educação musical de professores da rede municipal de ensino construindo sua relação com os espaços culturais da cidade. Tendo em Paulo Freire e Philippe Perrenoud seu referencial teórico, os dados empíricos foram tomados de professores que fazem parte do Programa Horizontes Culturais, Rio de Janeiro, de 1997 a 2002. Pelos relatos das suas histórias de vida, buscou-se compreender esquemas e estratégias construídas na educação musical realizada no convívio familiar, na organização escolar e no contexto social mais amplo, contribuindo para representações na vida adulta. A fronteira entre música e brincadeira vem marcada por um conjunto de esquemas de pensamento e ações, que coloca de um lado a experiência musical no contexto familiar e de outro lado a experiência musical escolar impedindo esse professor de reconhecer seus saberes, e frequentar sem constrangimentos todos os espaços culturais da sua cidade; estratégias defensivas e protetoras garantem a sobrevivência no cotidiano destes adultos (camuflagem da sua identidade cultural, negação do espontâneo e uso de “músicas de comando”).

**Palavras-chave:** Educação musical de adultos, Professor da rede municipal de ensino, Representação dos espaços culturais.

Ao fazer parte como docente convidada de um programa de “Formação de Platéias para Manifestações Artísticas”, denominado Programa Horizontes Culturais (PHC), dos anos 1997 a 2002, direcionado para professores da rede municipal do Rio de Janeiro, me vi frente a questões bastante mobilizantes: a representação da música para este professor; a relação que ele tem com a música, com a educação musical e com os espaços culturais da sua cidade.

Esse programa consiste em oferecer ao professor da rede oficinas quinzenais de música, teatro, contador de histórias, dança e ingressos semanais para espetáculos em cartaz nos teatros da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Fui convidada a participar do programa, ministrando algumas das oficinas de música, cujo objetivo era “proporcionar-lhes condições para a expansão de seus horizontes culturais”.

Esta pesquisa procurou compreender como se processa a educação musical de professores da rede municipal de ensino, construindo sua relação com os espaços culturais da cidade. O objeto de investigação é o professor da rede municipal de ensino: um professor que foi aluno há vinte, trinta anos e parece ter sofrido alguns desvalores, desqualificações e que

hoje pode agir da mesma maneira, porque foi dessa forma que ele aprendeu. Suas dificuldades como aluno podem ser passadas da mesma forma para os seus próprios alunos.

Tomou-se como marco teórico-conceitual Paulo Freire quanto ao debate sobre emancipação de adultos, sobre a possibilidade de um ambiente educacional escolar sob o enfoque dialogal, e Phillippe Perrenoud quanto à relação professor-aluno, apresentando uma sociologia da educação mais centrada na vida cotidiana, nas práticas, nas atividades, nas competências, estratégias dos alunos e dos professores no seio de uma organização.

A partir dos relatos espontâneos, de relatos coletados em entrevistas, depoimentos e avaliações escritas, consideramos aqui a educação musical no contexto familiar, na instituição escolar e no convívio social mais amplo, que se remetem mutuamente e ratificam.

Como freqüentar, participar, entender, apreciar, perceber, principalmente gostar e “curtir” o programa sem se sentir perdido, inferiorizado por não dominar a linguagem, e experimentar um mal estar por achar que não pertence ao local da programação, sentindo-se, mais uma vez, em situação desconfortável, como um peixe fora d’água?

Ao manter contato com os professores do PHC nas oficinas que ministrei, fui percebendo o caminho da educação musical em suas vidas. Chamo de educação musical todo contato que tiveram com a música em algum momento da sua infância e adolescência e que marcou a sua formação musical.

Onde estão suas experiências agradáveis vividas em família, onde estão suas vozes que cantavam em reuniões familiares e sociais? Onde estão suas experiências com brinquedos cantados, parlendas, brincadeiras de roda? O que acontece nas suas entradas nas escolas? O que acontece com a música oferecida na escola? Por que só é reconhecido o discurso da escola? Se existe uma desvalorização da memória, da história musical de cada criança que entra na escola, se não é levada em conta sua experiência anterior, ou, se é desqualificada, para surgir um outro discurso musical, por que eles repetem com seus alunos a mesma atitude?

Evidências mostram episódios da história de vida no primórdio da sua educação escolar com música, parecendo repercutir na sua formação de professor na vida adulta, na sua atuação, na sua postura como professor.

A partir dos relatos dos professores, dos depoimentos deles coletados nas entrevistas, das suas histórias de vida, nas suas avaliações, nas observações durante cinco anos do programa Horizontes Culturais<sup>1</sup>, fui identificando (com raras exceções) que a música faz parte do mundo infantil, de maneira bastante prazerosa. Suas lembranças são agradáveis, a experiência

de ouvir seus pais ou responsáveis cantando, tocando, assobiando, ouvindo ou compondo vem em momentos onde a família está relaxada, descontraída. Assim como nas festas familiares, da rua, do bairro, da igreja, os encontros entre os amigos etc.

Os depoimentos falam em avós cantando espontaneamente como lembranças prazerosas da infância e juventude. Nos depoimentos que falam dos pais cantando, tocando ouvindo ou dançando, é verificado um grande prazer, orgulho de estar contando esta história que muitas vezes não tiveram outras oportunidades de serem valorizadas. A relação com a música em casa, na rua, fora do ambiente escolar é outra, mais livre, improvisada, lúdica, é mais solta.

Quando entra o aprendizado na escola ou com professor particular de música, os depoimentos começam a modificar. Da alegria do fazer música de maneira descontraída para a entrada em cena de um novo momento ligado à música que surge a partir de agora, uma tensão ligada à cobrança sem que tenha uma relação com uma prática, uma justificativa, um porquê.

A música na escola reduz-se ao canto cívico que, se para umas é um momento desagradável, para outras é a garantia de fazer uma atividade musical: cantar. Há o contraste entre o cantar fora da organização escolar (prazer, convivência, prática musical em grupos “soltar a voz em público”), e cantar na escola (cantar não qualquer coisa, mas os hinos cívicos e escolares e cantar como atividade avaliativa).

Na organização escolar a brincadeira não tinha muito seu espaço, dando conta da separação entre a brincadeira e a não brincadeira.

Quando Perrenoud (1995) fala em estratégias defensivas e protetoras, que vão lhe garantir sobrevivência no cotidiano do ensino, aqui reconheço como uma dessas estratégias, há evidências disso no uso das “musiquinhas de comando”: músicas para acalmar; músicas para roda; músicas para formação de fila; músicas para a entrada; músicas para a saída etc.

Fuks (1991) pesquisou e analisou essas “musiquinhas de comando”, mostrando, através dos depoimentos dos professores o uso e abuso desse tipo de música. Exige-se de quem canta, um comportamento massificado, estereotipado, mecanizado e domesticado, uma atitude passiva, submissa e medrosa diante das situações em que o indivíduo não está se sentindo a vontade.

Agindo assim, o professor inscreve por meio do currículo “oculto”, “escondido” a mesma atitude submissa e domesticada nos seus alunos dos primeiros ciclos do ensino fundamental.

---

<sup>1</sup> E no contato de mais de vinte anos com professores.

Parece que na formação de professores do antigo curso normal, não existia uma preocupação do professor de música com a educação musical do normalista, aquele que trabalharia com crianças. Na formação do normalista, estava a música como função disciplinadora, através de cantos cívicos, conhecimentos de elementos teóricos e de música de comando (repertório para o cotidiano escolar).

Partindo do pressuposto que os futuros professores não dominam a linguagem musical, é preferível trabalhar apenas o repertório de “músicas de comando” e de festas comemorativas para que não sintam dificuldade de “ensinar” música às crianças.

Uma tática, estratégia de sobrevivência no cotidiano do trabalho é a cópia das “receitas”. Copiando as “receitas”, os professores passam a depender delas e continuam sem dar espaço trazer à sua musicalidade, às suas histórias de vida musical.

E já que na sua formação do curso normal, não foi lhe oferecido um estudo aprofundado, uma relação com a música além de uma função disciplinadora e como uma disciplina do currículo, ele é obrigado a usar artifícios, como o repertório festeiro (festas comemorativas) e as “musiquinhas de comando”, que lhe darão a falsa segurança, o falso domínio da música, que não passa de uma relação disciplinadora da música.

Estes mesmos professores que durante sua infância tiveram experiências tão felizes em relação à música, são os mesmos que dão depoimentos como se estivessem muito distantes da música, como se realmente não fizessem parte da vida musical, ainda se sentindo distantes de seus mitos, sobre os quais falam como “imortais”.

Muitas vezes a experiência e os saberes constituídos na educação familiar não são considerados, e o que é “verdadeiro” é o conhecimento estabelecido no currículo formalizado na organização escolar.

Durante minha experiência nas oficinas, percebi em vários momentos uma inquietação dos meus alunos que se apresentavam através das perguntas quando nos preparávamos para uma ida a um concerto. Na verdade dúvidas a princípio “bobas”, inocentes, demonstravam uma preocupação com o novo, e que sempre passaram pela cabeça das pessoas, mas que ninguém tem coragem de levantar, de se expor, fingindo uma preparação ou um conhecimento não existente. As mesmas perguntas rondam também a classe dita superior, mas desde criança, eles aprendem a esconder, escamotear suas dúvidas, demonstrando um falso saber.

À elite não interessa dividir seu espaço. O que se faz de vez em quando é dar um agrado às classes menos favorecidas. Escutamos frases soltas que revelam preconceitos, desconfianças quanto à verdadeira importância de abrirem “seus” espaços: “para que? Não entendem nada mesmo! Estragarem os estofados? Fazerem farofada? Falarem alto? É melhor

fazer num espaço aberto e grande, para se esparramarem à vontade”. Estamos diante de um impasse: a falsa generosidade. Esta falsa generosidade pode vir manifesta sob a forma de ofertas facilitadoras (repertório bem fácil) ou de brindes, como o da ida a um espetáculo.

Existem comentários feitos ao pé do ouvido, frases anônimas escutadas nas coxias de produções de espetáculos e concertos como: ” o público leigo não entende nada; é preciso oferecer um repertório bem fácil, bem batidinho, bem empapado para que possam engolir melhor; não adianta colocar nada difícil porque eles não entendem”.

Muitas vezes, os professores do PHC afirmam que é por falta de estímulo, de informação ou de dinheiro que não participam da programação cultural do PHC (conforme depoimentos espontâneos coletados). Dizem enfrentar todo tipo de entrave. Um desses entraves citados é o alto preço dos ingressos. Outro é o transporte e a distância até o local do evento. Outro ainda é o problema devido a constrangimento: “Eu achava que era uma coisa totalmente diferente da minha realidade”, ou “vergonha” por achar que não vão entender nada do que lhes será apresentado, ou mesmo de que não estarão adequadamente vestidos. Sentem que esses eventos não foram feitos para eles.

O professor considerado nesta pesquisa vê os espaços que deveriam ser de todos (como as salas de concerto, os museus, os centros culturais) e não entra, não tem noção do que acontece ali dentro, de que aquele espaço é dele também.

Conhecer novos locais, novos centros culturais, salas de concerto, é referido por eles como um movimento que vem de fora, externo, de doação, promovendo uma oportunidade, um presente, um privilégio.

Muitas crianças se tornam adultos submissos talvez por não terem conseguido marcar o espaço da sua identidade cultural: falar, ser escutado, ver reconhecido seu saber. Muitos, como jogadores de futebol, aprendem a levar o professor e a escola como a bola, e, driblam maravilhosamente. Aprendem a responder apenas ao que o professor quer, percebe que nada daquilo o atrai, não se sente à vontade para dar suas opiniões, e muitas vezes nem foi chamado para isso.

Para um dito “leigo” em música, a partitura e o conhecimento teórico da música, - para eles representados através das notas pretas e brancas, do símbolo da clave de sol, do pentagrama, do binário etc - exerce um fascínio muito grande. O ato de compor além de exercer no professor o mesmo fascínio gera também uma frustração, uma sensação de incapacidade.

Sua fantasia voa para encarnação de um mito, de um ser inatingível. Quanto mais famoso como, por exemplo, Beethoven e Villa-Lobos, mais inacessível, fortalecendo um

sentimento como: “jamais conhecerei alguém como ele”, “gênio”, “Deus”, “abençoado por Deus”, “porque não recebi essa graça?”, “nunca chegarei aos pés dele”, “me sinto totalmente incapaz de fazer isso”, “não entendo nada de música”, “sou meio burro para essas coisas”. Essas e outras posturas reforçam no professor um sentimento de inferioridade que por sua vez é passado para o aluno.

Apesar do contexto em que cada professor viveu sua experiência musical, as marcas deixadas por estas vivências sofrem severas alterações, interrupções, tomando um outro rumo por vários fatores, onde também se inclui a educação escolar e as propostas dos Projetos Culturais. No contato desse professor com a educação oferecida na escola, sua vivência musical sofre alterações algumas vezes se tornando irreversíveis. Os problemas sociais, a discriminação entre as classes sociais contribuem bastante para o reforço desta situação.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CONDE, Cecília e NEVES, José Maria. *Música e educação não formal*. Pesquisa e Música, nº 1. Rio de Janeiro: Machado Horta Editora, 1984/85, p.41 -52.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 25.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. 4.ed. São Paulo: Cortez 2000.

\_\_\_\_\_. GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Vol I Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo com a própria história*. Vol II Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Sobre educação: diálogos*. Vol I. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. *Sobre educação: diálogos*. Vol II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

\_\_\_\_\_. *A Formação da Identidade do Professor de Música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade*. In Anais do III Encontro Anual - Abem. Salvador, Bahia, 1994.

\_\_\_\_\_. *Teoria e prática: Aparente dicotomia no discurso na educação musical*. In: Revista da Abem, Nº2, Ano 2, 1995.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. “O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência”. In: PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, P. (Org). *Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Cap.9.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura/ Conservatório Brasileiro de Música. *Música na escola: o uso da voz*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/ Conservatório Brasileiro de Música, 2000.

SANTOS, Regina Márcia Simão. “Jacques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois?” *Debates* n.4. Rio de Janeiro, UNIRIO/PPGM, 2001.P.7-48.

\_\_\_\_\_. *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos*. Fundamentos da Educação Musical, v.2. ABEM, 1994, p 7-112.

\_\_\_\_\_. *Uma educação musical face à sensibilidade urbana da presente modernidade*. Anais do VI Encontro Nacional da Anppom. Rio de Janeiro, 1993, p. 120-127.

\_\_\_\_\_. *O funcionamento enunciativo de um acontecimento musical urbano e a geração de sentido (uma análise sócio-semio-musicológica)*. Tese (Doutorado em Comunicação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SWANWICK, Keith. “Permanecendo fiel ao ensino da música”. *Anais do Encontro Nacional da Abem*. Porto Alegre: Abem, 1993, p.19-32.

\_\_\_\_\_. *Teaching Music Musically*. New York: Routledge, 2001.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades. Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

## Motivações e aprendizagens no Canto Coral

*Agnes Schmeling*  
*Universidade do Vale do Sinos /*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*agnes2@via-rs.net*  
*Lúcia Helena Pereira Teixeira*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*lhpteixeira@yahoo.com.br*

**Resumo.** Esta comunicação propõe reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem presente na atividade de canto coral, sobre as motivações que levam cantores/as de coro a identificarem-se com esse trabalho e sobre as interações presentes nesse fazer em grupo.

**Palavras-chave:** canto coral, motivações, identidades, ensino/aprendizagem.

### Contextualizando as experiências

Atualmente a educação musical ocupa-se em considerar também o ensino/aprendizagem de música que ocorre em espaços ditos não formais ou informais. Muitas pesquisas têm demonstrado a relevância desse tema, como por exemplo, no Rio Grande do Sul, os trabalhos de Fialho (2003), Corrêa (2000), Müller (2000), Prass (1998) e Stein (1998).

A prática do canto coral também pode ser incluída nessa classificação. Aqui citaremos relatos de experiências com dois coros considerados pelo senso comum como “amadores”, ou seja, formados por cantores/as que, em sua maioria, não lêem música.

Embora havendo no Brasil grande quantidade de coros, a maior parte da nossa literatura enfoca questões relacionadas às técnicas de canto e regência. A abordagem das relações intersubjetivas, entendendo o coral como uma atividade de interação social, carece ainda de reflexões mais aprofundadas, apoiadas, por exemplo, nas teorias do cotidiano.

Como escreve Souza,

...“cotidiano” do ponto de vista social das ciências sociais, é visto como um lugar social de processos, de crenças, de achar sentido comunicativo e interativo, nos quais os participantes da sociedade constroem suas identidades sociais e em cujas molduras se estabelece um entendimento sobre as normas sociais, realizam-se as interações sociais e se reconhecem processos intersubjetivos como sua parte essencial (2000, p. 28).

Este trabalho pretende apresentar algumas questões acerca das possibilidades de ensino/aprendizagem que permeiam as atividades do canto coral, das motivações que levam cantores e cantoras de coro a identificarem-se com essa atividade e acerca das interações presentes nesse fazer em grupo. Para tanto, serão apresentados dois relatos que trazem problemas pertinentes ao tema. Tratam-se de experiências profissionais vividas por nós à frente de um coro juvenil e de um coro feminino adulto.

## Múltiplos encontros

O Coral Juvenil Unisinos, pertencente à Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS, sob a responsabilidade de Agnes Schmeling, e ao qual iremos nos reportar nesta comunicação, é composto por 57 jovens, com idades que variam de 13 a 19 anos. Esse trabalho tem como objetivo a musicalização e a performance musical construídas através da socialização do grupo em um entorno coral. Os ensaios são realizados duas vezes por semana e cada encontro tem a duração de duas horas. O repertório desse grupo é composto principalmente por arranjos de música popular brasileira sugeridos, em parte, pelos cantores.

O Coral Juvenil Unisinos recebeu, no mês de abril de 2003, o Westminster Conservatory Youth Chorale<sup>1</sup>. Este é um coro de vozes selecionadas, composto por alunos de segundo grau dos estados de New Jersey e Pennsylvania e por bacharelados em educação musical do Westminster Choir College - Universidade Rider, em Princeton, EUA.

Aqui relataremos um momento representativo das motivações e aprendizagens ocorridas durante o encontro destes dois coros.

Recepcionar um coro juvenil de outro país, de uma escola de música de tradição vocal-coral representava uma grande motivação e desafio para o grupo. Elaboramos um roteiro para receber os convidados: primeiramente cantaríamos algumas músicas do nosso repertório e, em seguida, convidaríamos o coro estrangeiro a cantar uma canção brasileira conosco. Assim transcorreria a integração.

Enquanto a regente recepcionava os visitantes no anfiteatro da referida Universidade, os coralistas brasileiros organizavam-se posicionando-se para cantar, escolhendo a música, dando o tom, a pulsação e conduzindo a canção.

Ao finalizarem a música *Sina*, de Djavan, os coralistas brasileiros, com um aceno de não, convidaram os visitantes a se aproximarem. Retomamos, então, a idéia de cantarmos com eles uma canção *nossa* – brasileira. A música deveria ser de fácil aprendizagem, com ritmo marcante, texto de fácil apreensão e de rápida compreensão harmônica e melódica. Escolhemos o *terceiro canto dos índios Kraoh*, em ambientação de Marcos Leite. Fizemos uma grande roda, onde todos se abraçaram, e na qual

---

<sup>1</sup> No decorrer do texto os corais Juvenil Unisinos e Westminster Conservatory Youth Chorale serão denominados de coral brasileiro e coral americano respectivamente.

deveriam se agrupar um coralista brasileiro e um coralista americano, do mesmo naipe, para então os cantores brasileiros ensinarem a melodia e os passos da dança aos colegas americanos. Absorvidos em ensinar e aprender o proposto, realizamos a canção indígena.

### **Um ensaio**

O Coro Feminino Vila Assunção foi criado há 33 anos e, atualmente, é regido por Lúcia Teixeira. O grupo é formado por 24 cantoras com idades que variam de 40 a 80 anos, aproximadamente. A maioria das integrantes são aposentadas.

Os ensaios ocorrem uma vez por semana e iniciam com um relaxamento corporal e o aquecimento vocal. Nesta etapa, sugere-se alguns exercícios vocais condizentes com as dificuldades rítmicas ou melódicas das peças que se pretende trabalhar naquele dia. Por exemplo: músicas com frases muito longas pressupõem exercícios que demandem maior controle respiratório; obras que possuam estruturas rítmicas mais complexas, ou nas quais o regente supõe que seu grupo encontrará maior dificuldade, podem ser preparadas com exercícios em que estes ritmos estejam presentes. Qualquer dificuldade harmônica, como por exemplo um encontro de segundas, sétimas ou trítone entre duas vozes, ou ainda um acorde dissonante também pode ser trabalhada através de exercícios vocais especialmente criados para esse fim, durante o aquecimento.

Depois disso, inicia-se o ensaio propriamente dito. A primeira obra a ser ensaiada é, quase sempre, uma música nova ou outra peça cuja leitura ainda está em andamento. Esse processo de apreensão musical ocorre especialmente através da imitação das frases musicais de cada uma das vozes cantadas pela regente e imitadas pelas cantoras, já que a maioria delas não lê música. Cada frase aprendida de um naipe já é, simultaneamente, cantada com outra frase de outro naipe, e assim por diante. Ao mesmo tempo, durante esse processo, existe a preocupação em se trabalhar aspectos musicais tais como fraseado, ritmo, texto, articulação, afinação, entendimento harmônico e colocação vocal. A maior dificuldade praticamente reside em fazer com que o naipe que possui algum tipo de acompanhamento, como por exemplo, em “ah”, “dum”, etc, aprenda com precisão rítmica e melódica suas frases musicais. Isso acontece, em parte, em razão da ausência de um texto, e demonstra que muito da compreensão – e até mesmo do interesse musical – reside no fato de a letra da música

lhes fazer algum sentido para a memorização da parte melódica. A fim de trabalhar estes trechos musicais, propõe-se um modelo que possa ser imitado, enfatizando-se o fraseado musical e a colocação vocal, de forma que o foco de atenção seja deslocado para estas questões, ficando menos centrado na preocupação em acertar ritmos e notas.

A maior parte do repertório do Coro Feminino Vila Assunção é composto por arranjos de músicas – em sua maioria brasileiras populares – com as quais há algum tipo de identificação das cantoras. São exemplos de peças do repertório: *Se todos fossem iguais a você*, *Manhã de carnaval*, *As rosas não falam*, *Plaisir d'Amour*, *Modinha*, *Canção da guitarra* e outras, dentre algumas peças sacras. As cantoras participam da escolha deste repertório na medida em que também sugerem músicas que gostariam de cantar. Vale ressaltar que as coristas preocupam-se também com a qualidade vocal e do repertório em razão de muitas delas terem estudado canto e/ou cantado como solistas durante muitos anos e/ou de pertencerem ao coro desde a sua fundação, há 33 anos. Por essas peculiaridades, grande parte destes arranjos são escritos especialmente para esse grupo, contemplando a heterogeneidade de características vocais do mesmo e o interesse musical das cantoras.

### **Traçando alguns paralelos**

No trabalho coral, o processo de aprendizagem está diretamente relacionado com a identificação dos cantores com aquilo que realizam – o cantar, e com os desafios propostos por esse trabalho. Dessa forma, para o coro juvenil, recepcionar um grupo com tradição musical representava um grande desafio em razão do coro estrangeiro ser formado por cantores de vozes selecionadas e de seu repertório apresentar elevado nível técnico. Essa foi a motivação para o coro brasileiro empenhar-se nos ensaios e na elaboração das músicas a serem apresentadas ao coro americano.

Nos coros juvenil e feminino, o aprender depende da motivação individual de cada cantor com o trabalho do coro e, mais especificamente, com o repertório desenvolvido. A motivação para aprender está associada à identificação do adolescente e das senhoras com o “seu” repertório. As músicas preferidas - aquelas com as quais há maior identificação dos/as cantores/as - geralmente provocam maior envolvimento dos/as mesmos/as. Por outro lado, no coro feminino, apesar de se tratarem de músicas com as quais se identificam, a dificuldade de algumas cantoras em aprender as partes de acompanhamento ocorre, em parte, em razão da falta de motivação provocada pela ausência de texto. Nesse caso, e conforme já mencionado, o foco de interesse das cantoras é desviado para as questões de colocação vocal, fraseado, dinâmica, entre outras, a fim de que as várias repetições dessas partes não se tornem enfadonhas para coristas e regente e lhes possam conferir um sentido musical.

Ao escolher apresentar obras brasileiras como *Sina* e o *Canto dos índios Kraoh*, o Coral Juvenil Unisinos assinala frente ao coro americano a diferença de suas raízes musicais. Contudo, não se trata apenas de demarcar diferenças. Os jovens parecem utilizar-se desse repertório para se aproximarem do outro grupo através da linguagem que os une: a música. Como comenta Wickel,

A música parece ser o elemento que une os jovens entre si da maneira mais estreita. Ao lado do amor e da amizade, é um dos poucos temas pelo qual a maioria se interessa. Cada um define-se pela sua música e, com isto, se diferencia. Por sua vez, sobre a base de um gosto musical comum, surge o sentimento de pertencimento e amizade (Wickel, 1998, p.41).

O coro feminino, por sua vez, traz presente a questão da identidade de grupo e musical. As cantoras identificam-se enquanto grupo por compartilharem interesses comuns como o prazer de cantar e, no caso da maioria delas, por terem estreitado laços de amizade em razão de integrarem o coro há muitos anos. Já a identidade musical reflete-se através de um repertório que busca vir ao encontro dos interesses musicais das cantoras.

Na atividade coral, cada participante traz suas vivências e experiências, trabalhando habilidades musicais e relações de grupo. Esta atividade permite que os participantes possam se engajar no processo criativo trabalhando a expressão individual, pessoal, afirmando-se como cidadãos, como agentes do processo, e não como meros receptores e repetidores de informações, pois, segundo Assmann:

Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O “produto” da educação deve levar o nome de *experiências de aprendizagem*, e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simplesmente transmissão (Assmann, 1998, p.32).

Através da escolha das músicas, o grupo juvenil denota consciência de elementos musicais como tonalidade, pulsação, ritmo, percepção melódica e harmônica. Os jovens interagem objetivando a realização musical e, nesse processo de interação, como mencionado por Assmann (1998), o “produto” musical é a própria experiência de aprendizagem. No entanto, para que esta torne-se possível, é necessário que se proporcione o desenvolvimento de habilidades musicais no decorrer dos ensaios. Nesse sentido, exercícios que desenvolvam a percepção musical como os mencionados no relato do ensaio do coro feminino propiciam a complementação do processo de ensino e aprendizagem.

Estimuladas por nossas próprias experiências aqui relatadas e por pesquisas sobre temas afins dentro da área de Educação Musical, seguem-se algumas questões que poderiam tornar-se objetos de reflexão e de uma investigação mais aprofundada por parte dos profissionais da área de canto coral. Entre elas: a que fatores está condicionada a busca de identidade dos grupos? (Fatores culturais, étnicos, etários, de gênero, entre outros); que tipo de aprendizagem ocorre nesse contexto de educação musical?

Acreditamos que as respostas a essas perguntas poderiam ajudar a compreender os outros significados que a música representa para os atores sociais além daquele exclusivamente estético.

Se considerarmos aprendizagem no sentido amplo do termo, então interagir socialmente é aprender. O canto em grupo, enquanto atividade coletiva, compreende a interação social e o fazer artístico. Dessa forma, as experiências de aprendizagem no canto coral vão além da percepção, execução e apreciação musicais. Cantar em coro significa encontrar o outro, partilhar experiências, idéias, costumes, valores. Essas interações sociais permeiam o fazer musical de um grupo. Por essa razão, a fim de compreendermos melhor as diversas realidades que caracterizam esse fazer, é fundamental considerarmos também os fatores étnicos, culturais, etários, de gênero, entre outros, do objeto observado.

### **Referências bibliográficas:**

ASSMANN, H.: **Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade aparente**. Petrópolis. Vozes 1998.

SOUZA, J. (Org): **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música. UFRGS, 2000.

WICKEL, H. H.: **Musikpädagogik in der sozialen Arbeit**. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 1998.

## **“Quem canta um canto avança um ponto”: o ensino da música como mediador do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com Síndrome de Down**

*Alessandra Mara Gazel dos Reis  
Universidade do Estado do Pará  
amgazel@bol.com.br*

*Antonio de Pádua Sales Costa  
Universidade do Estado do Pará  
phadua@aol.com*

*Thaynah Patrícia Borges Conceição  
Universidade do Estado do Pará  
thaynahpat@zipmail.com.br*

**Resumo.** Trata-se de uma pesquisa em andamento. Um projeto de extensão da Universidade do Estado do Pará, realizado na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Belém-PA, desenvolvendo suas atividades com crianças de 07 a 11 anos com síndrome de Down. Com intuito de desenvolver a sensibilidade musical, bem como o aprimoramento da audição, dicção, coordenação motora e percepção, este projeto visa despertar o gosto pela expressão artística, o senso musical, além de fortalecer o desenvolvimento sociocultural, psicomotor, afetivo e o processo de integração global. Aderindo a concepção construtivista, o referencial adotado para o planejamento das atividades de cada aula é o material sonoro-musical que os alunos adquirem no seu cotidiano, sempre elaborados de acordo com as características particulares de cada criança. Sumariamente, este trabalho tem apresentado resultados relevantes no âmbito da educação musical especial e pretende contribuir com a real democratização desta arte.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; desenvolvimento; música.

### **JUSTIFICATIVA**

Hoje, na maioria dos meios de comunicação, a música está presente, nos proporcionando sentimentos de relaxamento e prazer. Quem executa ou absorve tais sensações, torna-se uma pessoa sensível às artes e com maior capacidade de lidar com situações de aprendizagem, visto que a música estimula o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional.

Uricoechea (1993), destaca a importância da educação musical no processo de aquisição de habilidades básicas para o aprendizado de toda e qualquer criança destacando, sobretudo, aquelas que possuem síndrome Down, pois favorece a percepção, a sensibilidade, organização motora, o desenvolvimento das funções intelectuais e a

socialização. Olhando por este prisma percebe-se que a educação musical pode ser uma ferramenta no processo de inclusão e no desenvolvimento das potencialidades dessas crianças.

A Síndrome de Down é uma anomalia cromossômica que implica em perturbações de várias ordens, tais como problemas cerebrais, no desenvolvimento físico, fisiológico e de saúde. Com o avanço da ciência e o resultado de inúmeras pesquisas e projetos desenvolvidos com crianças e adolescentes que apresentam esta alteração cromossômica, percebeu-se que estas pessoas apresentam grandes perspectivas de desenvolvimento e participação social o que acabou por derrubar mitos e crenças que denegriam e desfavoreciam o desenvolvimento de seu potencial (Bonfim, 2002).

Crianças com esta síndrome possuem um ritmo próprio (mais lento) no processo de aprendizagem, visto que, diante de uma tarefa apresentam dificuldades de concentração e dispersam facilmente. A educação musical, por sua vez, norteia o aprimoramento da audição, dicção, coordenação motora e percepção o que termina por contribuir com a concentração e, portanto, favorecendo grandes avanços, não só no aspecto intelectual, mas também nas áreas sociais e afetivas, atingindo assim, desenvolvimento suficiente para terem autonomia e serem inseridas no mercado de trabalho, no esporte e nas artes (Martins,2002).

Sendo a arte eficiente e democrática, qualquer pessoa pode desenvolver componentes intuitivos, sensoriais, perceptivo-auditivos e espaciais. Acreditamos, no entanto, que apesar das vastas possibilidades que a música traz aos seus ouvintes e do seu caráter democrático quando se trata de fazer um aprofundamento no estudo da música são poucos os espaços encontrados para este fim, ficando estes, restritos a escolas especializadas o que termina por limitar o público atendido. Apesar destes limites, o interesse e a utilidade da educação musical persiste, o que abre espaço para produção de projetos que pretendam contribuir com a real democratização desta arte.

## **OBJETIVO GERAL**

- Promover o desenvolvimento e aprendizagem de crianças portadoras de necessidades educativas especiais por meio de atividades musicais.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Fortalecer o gosto pela expressão artística, assim como o senso musical.
- Divulgar junto a pais, técnicos e educadores os conhecimentos elaborados no campo da educação musical com crianças portadoras de síndrome de Down;
- Fortalecer o desenvolvimento sociocultural, psicomotor e afetivo, assim como o processo de integração global;
- Desenvolver por meio da música a coordenação motora;
- Estimular a percepção auditiva;
- Explorar suas potencialidades no âmbito da expressão musical.

## **POPULAÇÃO ALVO**

Crianças com Síndrome de Down, na faixa etária de 07 a 11 anos que são atendidas pela APAE de Belém.

## **METODOLOGIA**

As atividades deste projeto subdividem-se em 5 momentos: estudo e observação, oficinas, avaliação, oficinas e avaliação final.

No primeiro momento- Estudo e Observação- a equipe do projeto esteve em contato com a instituição e decidiu junto à mesma os grupos que iriam participar do projeto. Posteriormente, foram desenvolvidas palestras com pais, técnicos educadores onde foram apresentados os objetivos e as atividades que seriam desenvolvidas nas oficinas, buscando assim, o consentimento e a colaboração dos mesmos. Concomitante a esta atividade foi desenvolvido um período de estudo e aprofundamento dos conteúdos teóricos que iriam fundamentar a atuação do grupo, bem como a elaboração das atividades a serem desenvolvidas.

Atualmente está sendo executada a primeira seqüência de oficinas que ocorrem uma vez por semana com cada grupo. Nas oficinas são utilizadas as seguintes técnicas: Bits de informações e métodos Orff e Dalcroze.

Nos Bits de informações são apresentadas visualmente as informações que forem consideradas importantes para o desenvolvimento musical. A representação se dá por meio de imagens coladas sobre cartões brancos com medida padrão de 28 x 28 ou 30 x 30 (que é

a medida ideal do campo visual), esta estratégia é útil para que a criança identifique os elementos da aprendizagem.

Permeando estas estratégias são utilizados os métodos Orff e Dalcroze onde os trabalhos desenvolvidos exigem uma participação ativa e efetiva das crianças partindo sempre da vivência para a teoria, levando em consideração a criação e a improvisação como formas de participação do aluno, assim como contando com a expressão de estruturas que já foram apreendidas.

Terminado este período será feito uma avaliação das atividades e as modificações cabíveis de acordo com as características particulares de cada criança para a segunda seqüência de oficinas.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BONFIM, R. V. Educação física “adaptada”: a educação física e a criança portadora de Síndrome de Down. *Revista Integração*. Brasília-DF. n. 1.p.60-65, 2002.
- BRANDALISE, André. Approach “brandalise” de musicoterapia. *Revista brasileira de musicoterapia*. Rio de Janeiro. n. 4, p 02-20, 1998.
- DANIELSKI, Vanderlei. *Síndrome de Down*. São Paulo: Ave Maria, 2001.
- MANNONI, M. *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MARTINS, L. de A. R. Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. *Revista Integração*. Brasília-DF, n. 1,p.27-34, 2002.
- URICOECHEA, Ana Sheila M. de. Musicoterapia e deficiência mental: teorias e técnicas. *Revista Boletim Sociedade Pestalozzi do Brasil*. São Paulo - SP. n. 59/60. p.20-28, 1993.

## O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório

*Alicia Maria Almeida Loureiro*  
*aliciaalmeida@globo.com*

**Resumo.** O trabalho em foco pretende refletir sobre o entendimento do atual processo e da dinâmica do fenômeno musical dentro das instituições escolares de ensino fundamental. A abordagem do tema através da confluência de dois caminhos: o da pesquisa bibliográfica e o da pesquisa de campo, possibilitou-nos o entendimento de uma prática educativa musical praticamente inexistente dentro do contexto escolar. A reflexão teórica, a partir do material escrito sobre Educação Musical, revelou-nos uma acentuada desarticulação entre o “falar sobre música” e o “fazer musical”, o que acabaria por apontar, sob a ótica de atores envolvidos no trabalho de campo, para o uso e funções inadequados da prática musical, em desarmonia com a realidade do aluno e dissonante com o contexto sociocultural brasileiro.

**Palavras-chave:** Ensino de Música, Ensino Fundamental, Currículo

Este estudo teve por objetivo analisar o ensino da música na escola fundamental. Para compreendermos melhor as razões que levaram a música a se distanciar do cotidiano escolar brasileiro buscamos o apoio da literatura atual em Educação Musical confrontando-a com a fala de especialistas da área e de professores incumbidos de seu ensino numa escola pública estadual de Belo Horizonte.

No que diz respeito aos teóricos da Música, especialmente os que tratam da Educação Musical, há o consenso de que a função e o significado do ensino de música na escola fundamental estão aquém dos que hoje lhe são atribuídos.

A literatura veio contribuir para o esclarecimento das questões iniciais apontadas neste trabalho, tornando evidente que, embora ausente dos currículos, a educação musical está em busca de novos caminhos.

Vimos ao longo deste estudo, que o ensino da música no Brasil passou por períodos de grande efervescência sonora interrompidos, entretanto, por momentos de angustiante silêncio. À medida que nos aprofundávamos em nossa reflexão sobre o ensino da música como prática escolar, esses momentos tornavam-se esclarecedores para o entendimento da função atribuída à música como disciplina escolar.

Nas últimas décadas, o ensino da música vem sendo praticamente excluído do currículo escolar do ensino fundamental das escolas brasileiras. Sua prática não vem sendo trabalhada sistematicamente, decorrendo daí estar condenada a permanecer fora do contexto das propostas pedagógicas de práticas educacionais.

O quadro bastante desolador do ensino da música na escola fundamental, com pouquíssimos professores de música atuando de forma efetiva e educativa, e com milhares de alunos distantes do contexto prazeroso e relevante do fazer musical, levou-nos a refletir sobre esta prática e sua complexidade dentro do cotidiano escolar.

Este trabalho, que busca compreender o sentido e o significado da educação musical no ensino fundamental, traz como objetivo central detectar e analisar o silêncio musical nas escolas e suas implicações no processo de trabalho escolar.

Nesta perspectiva, realizamos um estudo histórico buscando elementos que pudessem ajudar a entender este processo de esvaziamento pelo qual passou o ensino da música que, como já foi mencionado, terminou por afastá-la de nossas escolas, fazendo com que nelas não se cante mais.

A pesquisa teve como marco histórico o período compreendido entre 1930 e 1980. A escolha deste marco se justifica pela importância que a música ocupou na educação brasileira no contexto da Era Vargas e pela crise em que já se encontra no início da década de 80 do século passado, em virtude das mudanças introduzidas no ensino desta disciplina pela Lei nº 5692/71.

O estudo realizado evidenciou as premissas reguladoras dos fundamentos do ensino da música no Brasil neste período. Nelas podem-se observar diferentes perspectivas que acabaram por gerar propostas curriculares diferenciadas.

O ensino da música através do Canto Orfeônico e da Iniciação Musical (década de 30) absorveu, respectivamente, o mesmo discurso modernista de musicalizar a todos, embora por caminhos diferentes: o primeiro, por intermédio da educação de massa, buscando musicalizar os alunos da escola pública; o segundo, a partir do ideário escolanovista, voltava-se para o atendimento individualizado da criança.

Mais tarde, nos anos 70, dentro da tendência tecnicista, surge uma proposta curricular com a integração das artes e um professor que tecnicamente deveria estar preparado em várias linguagens artísticas, proposta esta influenciada pelo movimento arte-educação em efervescência no país, neste período.

De acordo com a nova política alterações são realizadas no currículo das escolas. Entre estas modificações, a disciplina Música passa a integrar, juntamente com as Artes Plásticas e o Teatro, a disciplina Educação Artística, estabelecida pela Lei nº 5692/71.

Embora acreditassem na possibilidade de desenvolver a sensibilidade pelas artes e o gosto pelas manifestações artístico-estéticas, na prática, o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola. A partir deste momento, o ensino da música na escola de ensino regular vem sendo sistematicamente desvalorizado no âmbito educacional brasileiro.

A presente comunicação se propõe a explorar os discursos que orientaram a trajetória do ensino da música na escola fundamental brasileira, analisando sua gênese, sua natureza sócio-pedagógica e suas conseqüências para o ensino desta disciplina.

Através desta análise foi possível compreender que o ensino da música hoje requer uma proposta curricular que considere as diferenças culturais, o respeito à individualidade e às experiências de cada aluno e, principalmente, as vivências musicais que eles trazem para dentro do espaço escolar.

Nessa trajetória, marcada por transformações culturais, sociais e políticas, o ensino da música refletiu a influência de diversas concepções pedagógicas – das concepções tradicional, progressista e, mais recentemente, da concepção interacionista. Entretanto, pudemos constatar a predominância da abordagem tradicional nas práticas educativas musicais. Esse fato se evidenciou na escola pesquisada, mesmo apesar de as professoras entrevistadas terem participado do Projeto *Música na Escola*, da Secretaria de Educação de Minas Gerais, no período de 1997/98. Através da análise de seus depoimentos, observamos que a música foi utilizada, inicialmente, como suporte didático no processo de alfabetização e como apoio para a manutenção da disciplina escolar: “*A música pode ajudar na disciplina. O ritmo ajuda na alfabetização, na multiplicação.*” (Professora D); “*Esse ano eu não coloquei a música ainda. A sala está mais tranqüila. O ano passado eu estava com uma turma muito difícil. Aí eu colocava muita música.*” (Professora C). Hoje, sua prática está restrita a festividades do calendário escolar: “*O jeito que eu dou é desta forma. É com musiquinha no dia que a gente pode, no dia que o ‘som’ está liberado. E, também, essas questões de homenagens do Dia das Mães, Dia dos Pais. Aí, a gente introduz a música.*” (Professora B); “*Não há atividades com música com frequência. Só em festas, danças, festas comemorativas. Só em festinhas, assim que eu uso.*” (Professora C).

Além disso, verificamos que a vivência musical cotidiana das professoras e as orientações recebidas durante o desenvolvimento do Projeto *Música na escola*, não foram suficientes para afinar o canto dessa escola com a realidade musical do seu aluno.

Apesar de existir um consenso entre a produção científica, as educadoras musicais e as professoras de ensino fundamental sobre a importância da música na educação da criança e do jovem, como mostra a pesquisa, sua implementação na escola, quando ocorre, está muito distante de seu verdadeiro significado priorizando, como já foi mencionado, aspectos disciplinares e atividades festivas.

O fato é que se há música como disciplina escolar, pouco tempo é reservado para a sua prática, a não ser como recreação ou como recurso didático, auxílio imediato para a promoção de festas escolares ou para minimizar as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. Os professores continuam reduzindo essa disciplina à realização de atividades lúdicas, com aspectos agradáveis, em que o produto final é mais importante do que o processo de aprendizagem que busca, como objetivo, a aquisição de um novo conhecimento.

A música como atividade educativa, quando inserida no contexto escolar encontra ainda uma série de limitações, tais como carência de material músico-pedagógico, salas adequadas, tempo disponível reduzido, além de turmas numerosas e heterogêneas.

Outro limite que se impõe à educação musical escolar diz respeito à ausência de um método atrativo e realista que, em concordância com o desenvolvimento psicossocial do aluno, lhe possibilite um aprendizado prazeroso, acessível e voltado para o seu crescimento pessoal. São raras as escolas que dispõem de um trabalho musical bem orientado e metodologicamente estruturado, com possibilidades de garantir a sua continuidade. O processo de ensino-aprendizagem requer constante adequação e renovação de atividades e de materiais músico-pedagógicos, conhecimento e disponibilização de recursos metodológicos que possam promover as condições necessárias como forma de assegurar a apreensão do conhecimento musical, o constante interesse do aluno e que, assim, possa devolver a alegria musical.

O espaço acadêmico, nesse sentido, pode ser um produtor de música. Isto significa que a escola pode abrir caminhos para um fluxo amplo de idéias, de fantasias, estreitando laços nas relações sociais, estimulando a criatividade nos indivíduos e nos grupos. Contudo, é preciso dar à educação musical um caráter progressivo, que deve acompanhar a criança ao longo de seu processo de desenvolvimento escolar. Momentos devem ser adaptados às suas capacidades e interesses específicos. É preciso ter consciência e clareza para introduzir o aluno no domínio do conhecimento musical. Isso significa que é fundamental o papel da escola no estudo da cultura musical, pois nela, como terreno de

mediação, poderão ocorrer as trocas de experiências pessoais, intuitivas e diferenciadas. Daí a necessidade de não perdermos de vista as práticas musicais que respondem a movimentos sociais e culturais que vão além dos muros da escola mas refletem, mais cedo ou mais tarde, no interior da sala de aula.

Desacertos são cometidos no ensino da música em decorrência do desconhecimento da natureza dos elementos fundamentais como o som, o ritmo, a melodia, o ouvido musical, a harmonia e a inspiração no momento do fazer musical. Para isso, é necessário considerar bases novas, mais amplas, que nos possibilitem transcender e libertarmo-nos das idéias preconcebidas que entraram no decurso do ensino de música. Não é necessário rejeitar os valores tradicionais. O que importa é entender que existe hoje uma diversidade de formas de pensar, de lidar e de gostar de música revelados no cotidiano escolar que devem ser considerados na articulação e no entrelaçamento da construção do conhecimento musical.

Entendemos que é preciso romper com os mecanismos que fazem com que a escola simplesmente tome para si a postura de reafirmar a familiaridade musical dada a alguns por seu meio sociocultural. O objetivo principal está na grande massa escolar, em milhares de alunos de escolas públicas e privadas que, na ausência de uma política educacional coerente com a formação plena do aluno, encontram-se desprovidos de uma educação musical que os acompanhe no percurso da escolaridade básica.

O silenciamento das escolas foi conseqüência de um processo em que pesaram fatores de ordem política, cultural e pedagógica. Dessa forma, não basta apenas reintroduzir a música no currículo escolar das escolas. Sua inserção no universo escolar depende, antes de mais nada, de uma reflexão mais profunda da atual realidade educacional brasileira para que nela a música possa ser vista e entendida como um componente curricular importante para a formação do indivíduo como um todo.

Depende, ainda, de uma vontade política e de investimentos, sobretudo na formação do professor. Se, atualmente, são raras as escolas que se propõem a realizar um trabalho bem orientado e metodologicamente estruturado para o ensino da música, não menos rara é a presença do professor especializado para dispor-se a um trabalho dinâmico e de qualidade.

Dessa forma, as indicações nos Parâmetros Curriculares não são suficientes para romper esse silêncio que ecoa no interior das escolas. Fruto de uma política educacional equivocada, esse silêncio que calou as vozes de milhares de crianças e jovens,

deve se constituir num ponto de partida para um novo caminho para a música na escola. Caminho esse pautado pelo seu entendimento como uma linguagem com possibilidades de transformar, modificar e estabelecer uma nova concepção de homem, de sociedade e de mundo.

Esses parecem ser, no âmago da situação, os maiores obstáculos para a inclusão da música na escola de ensino fundamental do país.

É preciso, em nome do resgate da alegria escolar (Snyders, 1992), tomarmos consciência das verdadeiras carências pedagógicas no domínio do ensino musical e projetar um plano estratégico, transparente e inovador, que tenha objetivos claros e bem definidos que possam ser efetivados no cotidiano da vida escolar.

A escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas.

Se o verdadeiro objetivo é aproximar o aluno da música, levando-o a gostar de ouvi-la, apreciá-la e compreendê-la, é preciso, com urgência, preencher o vazio musical no cotidiano escolar o qual, ao mesmo tempo, como num *acellerando*, deixa-se escapar aos nossos olhos, e como um *allargando*, deixa-se escapar aos nossos ouvidos.

Nessa perspectiva, ao buscar elementos para compreender a atual situação do ensino da música na escola fundamental brasileira, acreditamos estar contribuindo para o debate e o diálogo necessários à reintrodução da música no universo escolar, certos de que, para isso, há um longo caminho a ser percorrido.

Não podemos permitir que a música se cale nas escolas brasileiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOUREIRO, Alícia M. Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Minas Gerais.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

**Projeto “Música na Escola”** - Módulo I - Proposta de Prestação de Serviços, Belo Horizonte, fev. 1997.

**Projeto “Música da Escola”** – A música das Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais, 1998.

**Projeto “Música na Escola”** – Módulo II – Proposta de Prestação de Serviços, Belo Horizonte, 1998.

### **Legislação**

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 ago. 1971. **Reforma do ensino de 1º e 2º graus**, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ensino de primeira à quarta séries, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ensino de quinta à oitava séries, 1998.

## **Banco de dados: arte-educação e educação musical em Uberlândia (1970-2002)**

*Aline da Silva Alves*  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*alinne\_alves@yahoo.com.br*

**Resumo.** A presente comunicação se insere no campo da documentação em Educação Musical. O estudo em andamento, iniciado em agosto de 2002 e com previsão de término em julho de 2003, tem como objetivo geral organizar um banco de dados sobre a Arte-Educação e, em especial, Educação Musical, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME), para disponibilizá-lo à comunidade interessada no assunto. Metodologicamente faz uso da pesquisa bibliográfica e documental. Até o momento foram catalogados 63 documentos coletados na biblioteca do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE), na biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nas bibliotecas das escolas estaduais e municipais através de consulta ao trabalho de Marilda das Dores Vieira Nascimento (2002) e no jornal *O Correio de Uberlândia*. Esses documentos foram organizados por autor, título data e assunto.

**Palavras-chave:** educação musical; arte-educação; banco de dados

### **Introdução**

Esta comunicação tem por finalidade apresentar os resultados parciais do plano de trabalho “Arte-Educação e Educação Musical na cidade de Uberlândia MG entre 1970 – 2002: criação de um banco de dados”, apoiada pelo programa PIBIC – CNPq – UFU<sup>1</sup>, e vinculado ao projeto de pesquisa “Arte-educação e Educação Musical nas políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SME) entre 1970-2002” proposto por Margarete Arroyo.

A pesquisa documental de Educação Musical no Brasil merece mais atenção do que vem tendo. Poucos trabalhos têm sido desenvolvidos nesta modalidade de investigação que em si, é tanto fonte básica de novas investigações quanto registro da história da área.

No âmbito dos estudos documentais de Educação Musical no Brasil podemos citar o trabalho organizado por Jusamara Souza em que foram catalogados livros didáticos de música em bibliotecas de Porto Alegre (Souza, 1997). Também tendo como foco a catalogação de livros didáticos, está a pesquisa de Lília Neves Gonçalves e Maria Cristina

---

<sup>1</sup> O trabalho é orientado pela professora Margarete Arroyo.

Souza Costa, desta vez localizada na cidade de Uberlândia, M. G. (Gonçalves; Costa, 1998).

Rosa Fuks (1995) tem se dedicado ao estudo do acervo do SEMA – Superintendência de Educação Musical e Artística, criada em 1932 no âmbito do movimento da Educação Musical liderado por Villa – Lobos.

### **Objetivos, justificativa e metodologia**

Nossa investigação tem por objetivo geral organizar um banco de dados sobre a Arte-educação e, em especial, a Educação Musical no âmbito da SME de Uberlândia, para disponibilizá-lo à comunidade interessada no assunto. Seus objetivos específicos são: levantar documentos produzidos pelos governos municipais de 1970 a 2002 (projetos, programas, folhetos, etc.); levantar nas escolas municipais documentos que registram ações relativas às políticas de arte-educação ou educação musical (projetos, fotos, relatórios, etc.); levantar materiais nos jornais da cidade e em outros meios de informação e comunicação (emissoras de TV locais, etc.); levantar pesquisas já realizadas sobre o ensino de Arte e Música na cidade; estudar bibliografia sobre pesquisa documental em educação musical no Brasil e estudar bibliografia sobre arte-educação e educação musical no Brasil.

Este estudo justifica-se como possibilidade de levantar documentos sobre a Arte-educação e Educação musical na cidade de Uberlândia, organizando este material em um banco de dados para disponibilizá-lo a pesquisas futuras. Desta maneira, estaremos não apenas reunindo e organizando dados sobre o ensino de artes e música na cidade, mas também preservando suas histórias. Metodologicamente, a pesquisa faz uso dos métodos bibliográfico e documental.

Nosso foco nessa comunicação é apresentar o levantamento da documentação relativa à arte-educação e educação musical no contexto das políticas educacionais da SME de Uberlândia, coletada entre agosto e dezembro de 2002 e fevereiro de 2003.

Foram localizados 63 documentos nos seguintes locais: biblioteca do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais), - dando continuidade ao trabalho realizado por Mirian Carmen Machado (2002)-; biblioteca da UFU; biblioteca Municipal; bibliotecas das escolas estaduais e municipais através de consulta ao trabalho de Marilda

das Dores Vieira Nascimento (2002) e imprensa da cidade, Jornal Correio. Paralelamente a este levantamento, iniciamos a catalogação desses 63 documentos, bem como a indexação dos mesmos, organizada segundo autor, título, data e assunto.

Tendo em vista que o material vinculado à SME de Uberlândia relativo a arte-educação e educação musical é escasso, resolvemos incluir todo documento que mencionasse os assuntos foco de nosso interesse. Assim, os documentos catalogados incluem materiais vinculados à SME de Uberlândia e oriundos de outras fontes.

## Dados Coletados

A catalogação consta dos dados bibliográficos de cada documento seguidos de um comentário também bibliográfico. Como exemplo, trazemos o documento nº. 18 que vem catalogado do seguinte modo:

18- PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, SME. **Projeto de Arte Educação para as escolas da rede Municipal.** Uberlândia, dezembro de 1990.

O projeto Arte Educação foi elaborado por uma equipe de arte-educadores e outros profissionais técnicos administrativos com o objetivo de implantar o ensino da arte, oficinas de Arte-Educação, Ação Cultural e projetos integrados na rede municipal de educação.

O objetivo geral consta de “recuperar a arte como elemento fundamental na educação, para que, expressando suas vivências o educando possa chegar a compreendê-las e a emprestar significados à sua condição no contexto cultural”.

O índice de autores e títulos permite localizar os documentos por essas entradas e o de datas permite uma visão por períodos. Este último é apresentado a seguir e nele é possível identificar também autores e títulos. (Tabela 1)

### Tabela 1

1970

40 Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem-dotados da 4.ª série do 1.º grau: educação artística.
---	---

**1980**

<b>14</b> Ministério da Educação e Cultura – MEC.	A ação cultural – vale tudo em banda rítmica.
<b>15</b> SANCHEZ, M. M.	Música para os pequeninos.

**1982**

<b>16</b> CARVALHO, V. L. O.	A importância da música na educação do deficiente auditivo.
<b>20</b> SANTOS, F. S. M.	Um contrato na primavera: quando as árvores falam.

**1983**

<b>22</b> SOARES, M. I. B.	Ensine seu aluno a ouvir.
----------------------------	---------------------------

**1984**

<b>13</b> OLIVEIRA, D. E.	Vem andar comigo.
<b>21</b> FURTADO, M. C. X.	Educação através da arte.

**1989<sup>2</sup>**

<b>1</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	Educação pelas diferenças. Ensino fundamental não seriado.
<b>2</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	Departamento de projetos especiais.

**1990**

<b>27</b> WEIGEL, A. M. G.	Música: Ih! De novo? Ou: Ah! Que bom!
<b>18</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	Projeto de arte-educação para as escolas da rede municipal 1991.

**1991**

<b>11</b> COSTA, J. C. RIBEIRO C. R.	Ensino e criatividade.
<b>4</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	Módulo de educação infantil. Escola de tempo integral – Educação de 0 a 6 anos.
<b>8</b> Secretaria Municipal de Educação	O projeto de arte-educação já é realidade nas escolas

<sup>2</sup> Os documentos citados neste ano não trazem data de publicação. Foram indicados em 1989 por terem sido elaborados no governo Galassi, 1989-1991.

	municipais.
<b>36</b> A MATEMÁTICA do crescimento	Uberlândia somos nós. Educação nota dez.
<b>39</b> Prefeitura do Município de São Paulo Secretaria Municipal de Educação	Reorientação do ensino noturno: diretrizes para elaboração de projetos pelas escolas.

## 1992

<b>3</b> SILVA, C. A. M.	A importância da arte na educação escolar
<b>41</b> SILVA, R. S.	O ensino de educação artística nas escolas de 1.º grau de Uberlândia/MG.

## 1993

<b>33</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia	Uberlândia tem educação
<b>12</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	2º. Congresso dos Educadores de Minas.

## 1994

<b>24</b> ARAÚJO, M. C. M.	Projeto da Pré-escola.
<b>37</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria de Planejamento	Plano Diretor de Uberlândia.

## 1995

<b>5</b> Secretaria de Estado da Educação – MG	Programa de educação pré-escolar.
--	-----------------------------------

## 1996

<b>28</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	I Encontro sobre o ensino de Arte.
<b>32</b> PROJETO BEM TI VERDE	Projeto Bem Ti Verde – O meio ambiente em questão.
<b>38</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	Proposta Curricular de 1ª à 4ª série. Educação de Jovens e Adultos.
<b>42</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia	Teatro de fantoche na Pré – Escola.
<b>45</b> DUARTE, M. L. B.	Considerações sobre a proposta curricular para o ensino de Artes Plásticas e Visuais da Rede Municipal de Uberlândia.

## 1998

<b>7</b> SECRETARIA anuncia mudança na Oficina Cultural.	Secretaria anuncia mudança na Oficina Cultural.
<b>9</b> Secretaria Municipal de Educação	Uma proposta curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental.
<b>10</b> Secretaria Municipal de Educação	Ensino infantil e fundamental
<b>30</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	O futuro do Brasil está na educação.
<b>35</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	Relação das unidades escolares/98.

### 1999

<b>6</b> TALENTO na música.	Talento na música.
<b>26</b> FONSECA, P.	Música desenvolve educação e cidadania.
<b>29</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	111 anos. Parabéns Uberlândia!

### 2000

<b>31</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	Uberlândia Portal do Cerrado: relatório de atividades.
<b>34</b> Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	Quadro informativo de número de turmas e números de alunos/2000.

### 2001

<b>19</b> LIMA, A. R. C.	Dom Almir recebe o “projeto circo”.
<b>17</b> LIMA, A. R. C.	Festival de música popular mostra o talento dos servidores.
<b>23</b> LIMA, A. R. C.	Final do 3º. Serv Music lotou Coliseu.
<b>46</b> ARTEDUCAÇÃO será lançado amanhã em Uberlândia.	Arteducação será lançado amanhã em Uberlândia.
<b>47</b> SECRETARIA de Cultura lança programa ArtEducação.	Secretaria de Cultura lança programa ArtEducação.
<b>48</b> PROGRAMA alia educação à arte e à cultura.	Programa alia educação à arte e à cultura.
<b>49</b> O CORPO como instrumento musical.	O Corpo como instrumento musical.
<b>52</b> PÍCOLI, T.	Projeto incentiva dança na escola.

53 NAVES, J.	Crianças aprendem no divã teatral.
54 PROJETO leva teatro a crianças de escolas públicas.	Projeto leva teatro a crianças de escolas públicas.

## 2002

43 Prefeitura Municipal de Uberlândia Secretaria Municipal de Educação	Ensino de Arte – Rede Municipal de Ensino de Uberlândia
44 PROGRAMA do Estado de Minas Gerais para professor de Arte.	Programa do Estado de Minas Gerais para professor de Arte.
50 NAVES, J.	Projeto artístico auxilia na educação de crianças.
51 CORRÊA, C.	A Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves apresenta hoje e amanhã o 10º. Espetáculo Anual de Dança, no teatro Rondon Pacheco.
55 NAVES, J.	Projeto de lei propõe MPB como disciplina obrigatória.
56 ESEBA apresenta nesta segunda – feira o Canto Coral Infantil.	ESEBA apresenta nesta segunda – feira o Canto Coral Infantil.
57 ARTEDUCAÇÃO	Programa maxitel. Minas Gerais.
58 O MUNICÍPIO (Órgão Oficial do Município de Uberlândia)	Edital de Concurso Público 01/2002 (Professor de Educação Artística)
59 DEMAC-UFU	Revisão do Edital de Concurso Público 01/2002
60 Prefeitura Municipal de Uberlândia	Carta Resposta (à solicitação da revisão do edital de concurso público 01/2002)
62 CAMPOS, Waldilena Silva.	Algumas considerações e proposições para reflexão coletiva com os professores de Artes da Rede Municipal de Ensino

## 2003

61 DEMAC-UFU	Carta Contra Resposta (à carta resposta da Prefeitura Municipal de Uberlândia, a respeito do edital de concurso público 01/2002)
--------------	--

Abaixo, está o índice de assuntos que permite visualizar temas que são abordados nos documentos.

Esses temas foram levantados a partir da leitura de cada documento.<sup>3</sup>

## A

Atividades propostas – 13, 14, 15, 20, 22, 24, 25, 27  
  datas comemorativas – 24  
  leitura e música – 25  
  música – 13, 14, 15, 20, 27  
  teatro – 20  
Apresentações – 56  
  música – 56  
Assuntos gerais (Uberlândia) – 29, 31, 32, 34

## C

Congresso de Educadores – 11, 28, 39, 41, 42  
  arte-educação – 11, 28, 39, 41, 42  
Criatividade – **4, 5, 9, 14**  
  educação de 0 a 6 anos – **4**  
  educação pré-escolar – 5  
  proposta curricular – **9**  
  atividades propostas – 14

## E

Ensino de artes – **1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 18, 14, 16, 17, 21, 26, 27, 33, 36, 38, 41, 42, 43, 45, 58, 59, 60, 61, 62**  
  importância – **3, 43, 45**  
  proposta político educacional – **1**  
  projetos especiais – **2**  
  educação de 0 a 6 anos – **4**  
  educação pré-escolar – 5  
  projeto social – **7**  
  projeto arte-educação – **8, 36, 18**  
  proposta curricular – **9**  
  criatividade – 11  
  congresso de educadores – **12**  
  atividades propostas – 14  
  música para deficientes auditivos – 16  
  arte-educação – 26, **33, 36, 41, 42**  
  música – 27  
  ensino noturno – 38  
  edital de concurso – **58, 59, 60, 61**  
  professor de arte – **58**  
  revisão – **59, 60, 61**  
  obrigatoriedade – 62

---

<sup>3</sup> Os números à direita dos assuntos referem-se aos números dos documentos catalogados e os que estão em negrito referem-se aos documentos vinculados à SME de Uberlândia.

## **F**

Festivais de música – **6, 17, 23**

## **O**

Oficinas – **49, 53**  
    musicalização - **49**  
    teatro - 53

## **P**

Programa educacional – **46, 47, 48, 57**  
    ensino infantil e fundamental – **46, 48, 57**  
    divulgação - **47**

Programa para professor de Arte – **44**

Projetos sociais – **6, 7, 8, 19, 24, 26, 28, 33, 39, 50, 51, 52, 54**  
    artes visuais - **50**  
    dança – **51, 52**  
    festivais de música – **6**  
    teatro - 54  
    projeto arte-educação – **8, 28, 33**  
    projeto circo – 19  
    projeto pré-escola – 24  
    educação através da música – 26  
    diretrizes para elaboração de projetos – 39

Projeto de lei – **55**  
    música - **55**

Proposta curricular – **9, 10, 38, 40, 45, 63**  
    ensino infantil e fundamental – **9, 45**  
    ensino noturno – 38  
    alunos bem dotados 4ª.série 1º.grau – 40  
    educação artística – **10**  
    oficinas de arte – **63**

Proposta de estudo – 15  
    música – 15

Proposta político educacional – **1, 2, 4, 5, 7, 8, 18, 30, 36, 37, 42,**  
    departamento de projetos especiais – **2**  
    educação de 0 a 6 anos – **4**  
    educação pré-escolar – 5  
    projeto arte-educação – **8, 36, 37, 42**  
    projeto social – **7**  
    aulas especializadas – **30**  
    projeto de arte-educação – **18**

## **R**

Relato de experiência – 13, 21, 22, 25, 27  
    música – 13, 27  
    arte-educação – 21  
    acuidade auditiva – 22  
    educação através da arte – 25

## **Análise parcial dos dados**

A seguir são apresentadas algumas tabelas que procuram sintetizar alguns dos resultados quantitativos.

1º) dos 63 documentos catalogados 28 estão vinculados à SME, o que soma aproximadamente 44% do material coletado.

2º) quanto ao índice de datas foi feita a relação década e número de documentos:

<b>Décadas</b>	<b>Número de documentos</b>
70	2
80	7
90	30
2000	23

3º) ao quantificar os assuntos levantados nos documentos tendo por base os temas centrais do estudo, quais sejam arte-educação e educação musical, tem-se os seguintes resultados:

<b>Nº. de documentos</b>	<b>Educação Musical</b>	<b>Arte-Educação</b>	<b>Outros<sup>4</sup></b>
63	19	39	14

### **Considerações finais**

Este estudo tem possibilitado à presente pesquisadora, estudante de música, uma melhor compreensão sobre o ensino artístico e/ou musical nas escolas de Uberlândia. Esta oportunidade vem auxiliá-la quando, ao se tornar uma profissional da área, esteja melhor preparada para desenvolver seu trabalho de educadora musical.

Os dados coletados permitem perceber que em Uberlândia as escolas ainda são bastante carentes de uma educação sistemática no campo das artes e música.

O próximo passo deste estudo será organizar os dados coletados no banco de dados e, por fim, produzir o relatório final. Este banco de dados estará sediado no Núcleo de Educação Musical do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia.

---

<sup>4</sup> Neste item consideramos os documentos que não estão diretamente ligados aos temas arte-educação e educação musical como por exemplo: documentos sobre educação em geral, sobre festivais, apresentações artísticas e projetos culturais etc.

## Referências

ALVES, Aline S. *Arte-educação e Educação musical na cidade de Uberlândia, MG entre 1970-2002: criação de um banco de dados*. 2002. Plano de Pesquisa (Graduação em Música)- Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

ALVES, Aline S. *Arte-educação e Educação musical na cidade de Uberlândia, MG entre 1970-2002: criação de um banco de dados*. 2002. Relatório Parcial do projeto de pesquisa (PROJETO CNPq/ UFU H-002/2002). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

ALVES, Aline S. *Arte-educação e Educação Musical na cidade de Uberlândia entre 1970-2002: relatório parcial*. In: CONGRESSO DA FAEB - FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 16, 2003, Goiânia. *Anais...* Goiânia: FAV/UFG: FAEB,2003. p.223 (resumo).

FUKS, R. *Feminino, Música, Educação: uma análise deste triângulo no arquivo do SEMA*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), 4, 1995, Goiânia. *Anais...* Bahia: UFBA/ABEM, 1995. P.29-37.

GONÇALVES, Lília N.; COSTA Maria Cristina S. *A música nos livros didáticos*. Projeto de Pesquisa, Departamento de música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, 1998.

MACHADO, Mírian C.; ARROYO, Margarete. *Experiência musical em turma de pré-escola de uma instituição municipal de ensino da cidade de Uberlândia MG*.2002. Relatório de Pesquisa (Graduação em Música)- Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

NASCIMENTO, Marilda D. V. *Características do acervo de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música, encontrados nas bibliotecas estaduais e municipais da cidade de Uberlândia*. 2002. 306 f. Monografia (Graduação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

SOUZA, Jusamara (org.). *Livro de música para a escola: uma bibliografia comentada*. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música – UFRGS, 1997.

## A formação de professores para o ensino coletivo de instrumento

*Ana Cristina G. dos Santos Tourinho*  
*Universidade Federal da Bahia*  
*ana\_tourinho@hotmail.com*

**Resumo.** A formação de professores que possam lidar com a diversidade dos alunos em aulas de violão em grupo vem sendo estudada de forma sistemática desde 1995. Recentes trabalhos de pesquisa da autora retratam a trajetória do curso de extensão da Escola de Música da UFBA (Brasil) e o trabalho de formação de professores para as “Oficinas de Violão” com os alunos do curso de Graduação em Instrumento (Violão). A premissa é de que o investimento na formação resulta em um melhor aproveitamento da aula, crescimento diferenciado mas levando em consideração o coletivo, estimulando a capacidade de alunos e estagiários a aprenderem por imitação e por troca de experiências. Como resultado, os profissionais saem capacitados a lidar com as diferenças e adversidades o mercado de trabalho de forma criativa e inovadora.

**Palavras-Chave:** Violão; Metodologia; Ensino Coletivo

---

A necessidade de criar cursos para ensino coletivo de instrumentos tem levado professores a repensar os modelos de ensino unicamente tutorial que vinham praticando até então. Agrupar alunos para ministrar aulas voltadas para a performance não é uma atividade recente, embora tenha se mantido restrita a algumas iniciativas isoladas no Brasil até a década de 50. Na segunda metade do século XX, as metodologias de ensino em grupo ganharam mais espaço nas escolas especializadas de música. É cada vez maior o número de pessoas interessadas em trabalhar dessa maneira, registrando-se cada vez um número maior de iniciativas desta espécie, apesar de prevalecer ensino tutorial de instrumento. (Oliveira e Costa Filho, 1999; Freire, 2001; Ray, 2001)

Oliveira, falando sobre o Brasil do início do novo século, diz que “O País vive um momento especial: talvez em direção a mudanças de paradigmas educacionais” (Oliveira 2000, p.5). O comportamento colonizado favoreceu a adoção de modelos que imitavam o colonizador, em detrimento de buscar as nossas reais possibilidades práticas e, sobretudo,

de utilizar na escola a música de raízes brasileiras. Pode ser percebida, no entanto, uma consciência crescente para com os valores nacionais e de reflexão vem sendo desenvolvida a partir da implantação dos cursos de pós graduação em música em vários Estados do Brasil. A partir de 1997, o Ministério da Educação iniciou um movimento de renovação na política educacional nacional e comissões especializadas redigiram documentos específicos para a orientação de reformas curriculares em diversas áreas de conhecimento, incluindo Música. Acrescida a esses fatos, a ação efetiva da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) tem reunido anualmente professores de música de todas as regiões do Brasil, levantando discussões e publicado material de excelente qualidade em língua portuguesa. ([www.ufu.br/abem](http://www.ufu.br/abem)) Além disso, as respostas das instituições de ensino superior apontam que a utilização de novas práticas e novos espaços estão sendo considerados, ainda que essas temáticas e essas músicas sejam ainda incipientes na formação dos professores.

Repertórios e metodologias de ensino em grupo ainda esbarram no pressuposto de que o aprendizado instrumental é altamente individualizado. O individual no ensino em grupo também é preservado, mas o aluno tem outros referenciais que não o modelo do seu professor, e aprende a aprender vendo e ouvindo os colegas. A aula em grupo incentiva a discussão de pontos de vista diferenciados e inclui música brasileira em arranjos e repertórios, música com utilização de instrumentos eletroacústicos, participações em festivais, concursos e *master class* como integrantes curriculares, o que atualmente é um avanço em relação aos estreitos currículos de alguns anos atrás. Segundo Freire, “a música, assim como todos os fenômenos culturais, é plasmada permanentemente, circulando entre diversos espaços e funções, adquirindo, modificando e perdendo características musicais e sociais” (Freire, 2001, p.11).

Nesse contexto, o problema que quero abordar aqui é a formação de professores que estejam capacitados para coordenar a ação individual da prática instrumental dentro da aula em grupo, para que a aula de instrumento não se transforme em uma colagem de atendimentos individuais fragmentados. Está surgindo a geração de professores que iniciou o seu aprendizado em grupo e que transcendeu a linha da opção de lazer e se profissionalizou. Boa parte – ou mesmo a maioria dos profissionais com mais tempo de

atuação— é oriunda do ensino tutorial, mas entende que o ensino em grupo se justifica por muitas razões. Acredito que a formação de mão de obra, de agentes multiplicadores em aulas de instrumento em grupo é um tão importante quanto, pesquisar materiais e constituir um programa. A crença em “talentos”, “bem dotados” e na “genialidade” como fator imprescindível para o aprendizado instrumental fazia e continua fazendo muitos acreditarem e repetirem que para poder ter aulas de música o aluno precisa ser talentoso e bem dotado, exigência remanescente do ensino individualizado.

O professor que conhece limites e possibilidades dos indivíduos e pode auxiliá-los a descobrir suas potencialidades é de fundamental importância para o ensino coletivo, por acreditar que cada um vai desenvolver-se de acordo com o seu dote, mas que todos podem aprender a tocar e a desenvolver-se musicalmente. A leitura e a grafia musical também são importantes, mas se respeitam as experiências anteriores e se inclui um repertório diversificado. O desafio, a partir dessa percepção, foi preparar docentes que pudessem desmistificar paradigmas e lidar com o cotidiano musical dos alunos, impulsionando-os a utilizar a sua potencialidade dentro do grupo, aprendendo a aprender com os colegas. Afinal, o ensino não deve ser a repetição de velhas ações que muitas vezes não funcionam em novos espaços e tempos, mas nem sempre o professor desenvolve técnicas e possibilidades de fazer diferente. Na verdade, não é possível “conservar” a música como algo estático e imutável, mas foi dessa forma que muitos foram ensinados, a preservar as tradições de pedagogia, usar os mesmos procedimentos metodológicos, um repertório no qual se sentisse “seguro” e confortável. Fazer diferente é um risco e um desafio, muitas vezes sem condições físicas e materiais mínimas proporcionadas nas próprias escolas de música. Entende-se este texto também como a necessidade de refletir sobre os conhecimentos acumulados advindos da prática, para que possam ser compreendidos e sistematizados, transcendendo o fazer cotidiano e ganhando espaço como compreensão da dimensão teórica. O estágio de formação de professores deixa de ser um espaço restrito e obrigatório para fundir-se em possibilidade de crescimento pessoal e proximidade com o mercado de trabalho.

Na cidade de Salvador-Bahia, apesar da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, poucas escolas regulares<sup>1</sup> estão preparadas para atender a esta exigência legal. O ensino de música idealmente precisa de um espaço adequado, com boa condição acústica, materiais musicais específicos, mas que nem sempre fáceis ou acessíveis de serem adquiridos. Os professores necessitam com frequência criar seu próprio material didático e improvisar instrumentos de material reciclável, e se vêem obrigados a trabalhar em espaços inadequados. A maioria das escolas, mesmo as privadas e com boa estrutura para outras atividades (laboratórios, bibliotecas, salas de projeção, auditório) investem pouco ou mesmo nada investem na compra de equipamento musical, optando geralmente por aulas e atividades que não impliquem em ônus. Neste momento, é importante a fundamentação teórica do professor para embasar o seu trabalho, pois será ele próprio um vendedor de suas idéias e das necessidades dos recursos para implementá-las (Swanwick 1999, p. 1-2). Segundo esse autor, o professor de música frequentemente pouco sabe dizer daquilo que tem a oferecer como produto

Naturalmente, a música pode acentuar o perfil de uma escola, faculdade, ou de outra organização. Música pode ser agradável, pode manter as pessoas afastadas das ruas, pode gerar empregos, pode engrandecer eventos sociais. Mas por si só estas razões não são suficientes para justificar a música no sistema educacional. Nem elas oferecem um embasamento filosófico para professores e outros músicos que sabem que é importante aquilo que eles fazem, mas não sabem como articular o que é que torna o fazer musical válido. (Swanwick, 1999: 1)

Em 1985, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS) a Profa. Alda Oliveira, implantou um novo curso que viria a modificar o perfil dos cursos que eram oferecidos pela EMUS para a comunidade em Salvador: associou a iniciação musical com o ensino de instrumentos de teclado. Neste caso, além do piano, foi usado o teclado eletrônico. A procura de novos alunos para piano havia sido reduzida e muitos tinham abandonado a EMUS pela exigência de se ter o instrumento e migrado para os cursos particulares de teclado. Até então, a EMUS oferecia somente aulas individuais de piano para alunos selecionados por um teste de conhecimento musical que incluía leitura e percepção musical. A Profa. Alda Oliveira detectou que a maioria das pessoas que buscava os cursos de piano para iniciação instrumental não possuía um piano em casa e

---

<sup>1</sup> Me refiro a escolas regulares, não a escolas especializadas em ensino musical.

era recusada por esse motivo. Neste novo curso, chamado de Iniciação Musical com Introdução ao Teclado, (IMIT) os alunos poderiam matricular-se até mesmo quando não tinham o instrumento! Foi implantado um curso de instrumento e de iniciação musical não exclusivamente centrado no piano e na performance, com um repertório que incluía diversos estilos e outros instrumentos de percussão. A dinâmica da aula também era muito diferente, o aluno cantava, tocava, lia, escrevia, improvisava e aprendia por imitação. A própria Profa. Alda Oliveira deu as primeiras aulas, tratando de formar outros professores que acreditassem nesta idéia e que se tornassem agentes multiplicadores.

A partir da observação do sucesso desse projeto, criei a Oficina de Violão, um curso para jovens e adultos, com aulas coletivas, onde o violão é utilizado para se aprender música e conceitos musicais. Desde 1989 coordenei essas atividades, somente me afastando por exigência da pós graduação. Na Oficina de Violão extrapola-se a visão de curso e instrumento onde o aluno vai “aprender a tocar”, (seja piano, violão ou quaisquer outros instrumentos) como geralmente se expressa a maioria das pessoas. São cursos de música aplicada ao violão: o aluno, além de tocar, canta, solfeja, faz arranjos, toca de ouvido, toca lendo partitura, utilizando diversos gêneros musicais.

Com a possibilidade de refletir através da pesquisa em minha prática imediata<sup>2</sup> como Coordenadora deste curso, procurei fundamentar as ações (Swanwick,, 1999; Halam, 1997), e construir caminhos para que outras pessoas, sobretudo estudantes da graduação pudessem qualificar-se como professores de ensino coletivo de violão. Além da comunidade que procura a EMUS, os estudantes universitários podem usufruir de benefícios de uma prática reflexiva. Sendo assim, estão envolvidos oito alunos da graduação em violão que atuam como estagiários. Estagiar consiste também em dar aulas de violão para grupos de quatro pessoas, mas não se limita a esta prática. Juntos discutimos metodologias, estratégias em reuniões mensais e encontros didáticos anuais. Elaboramos e editamos experimentalmente o nosso material didático<sup>3</sup> de acordo com as pesquisas de metodologia e repertório que realizamos, vinculado a nosso grupo de

---

<sup>2</sup> Utilizei os recursos humanos e materiais das Oficinas para a minha Tese de Mestrado (1995) e posteriormente com alunas do PIBIC, programa de Iniciação científica da UFBA (2002 e 2003).

<sup>3</sup> Cristina Tourinho e Robson Barreto. Oficina de Violão. Salvador, Quarteto, 2003.

pesquisa cadastrado no CNPq<sup>4</sup> e também com a iniciação científica da UFBA. Estipulamos metas anuais e ações que complementam as atividades de classe, como recitais, palestras, aulas públicas, concurso de performance e estágios de observação. Envolvemos também alunos dos cursos de Composição e Licenciatura através da disciplina Instrumento Suplementar III e IV, onde grupos estudam e desenvolvem as competências individuais para produção de material didático e técnicas de ensino para aulas coletivas para conscientização, desenvolvimento e aplicação das habilidades específicas de cada curso.

Alguns alunos que começaram como alunos da Oficina de Violão, são hoje profissionais atuantes no mercado como professores e como *performers*. Outros, que tiveram orientação individual mas que estagiaram na Oficina durante o curso de graduação, são profissionais competentes e críticos da sua atuação, de outros colegas e cursos. Acredito que este tipo de ação possa trazer mais benefícios ainda, conforme forem sendo formados mais profissionais. Estou investindo na formação pedagógica dos alunos de violão da Universidade Federal da Bahia esperando capacitar indivíduos para lidar com a realidade do mercado de trabalho de forma criativa e inovadora.

## Referências

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação Musical, música e espaços atuais. Anais do X Encontro Nacional da ABEM (outubro). Uberlândia, 2001: 11-18.

HALLAM, Susan. *Instrumental Teaching*. Oxford, Heineman: 1998.

OLIVEIRA, Alda e COSTA-FILHO, Moacyr. *Educação e Trabalho em Música: Formação, Produção e Administração de Grupos Musicais*. ICTUS, 01 (dezembro). Salvador, UFBA., 1999: 125-150.

OLIVEIRA, Alda. *Currículos de música para o Brasil 2000*. Anais do IX Encontro Nacional da ABEM (setembro). Belém, 2000: 5-17.

---

<sup>4</sup> Ensino Coletivo de Instrumentos. Coordenador do Grupo: Prof. Dr. Joel Barbosa

RAY, Sonia. *Grupo de Trabalho – Performance e Pedagogia do Instrumento*. Anais do Encontro Nacional da ABEM (outubro). Uberlândia, 2001: 121-126.

SWANWICK, Keith. *Teaching Music Musically*. London, Routledge: 1999.

TOURINHO, Cristina. *Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor e uma Teoria de Desenvolvimento Musical*. Tese de Doutorado, UFBA, Salvador: 2001.

## **Coral Infantil Ama/Pró-Seguir: uma proposta de Educação Musical para crianças carentes da periferia de São Paulo**

*Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira  
Instituto Pró-Seguir  
anaemarcelo440@hotmail.com*

**Resumo.** Formado por 32 crianças de 5 a 12 anos, oriundas de comunidades carentes da cidade de São Paulo, o Coral AMA/Pró-Seguir é o resultado de uma parceria entre o Hospital Samaritano (SP) e o Instituto Pró-Seguir. Muito além de ser uma forma de lazer para as crianças, este projeto tem entre seus objetivos: desenvolver o convívio social e o respeito mútuo, através do trabalho em grupo, e estabelecer um contato mais profundo com a arte musical, contribuindo para o seu desenvolvimento físico e intelectual. Desenvolvendo jogos de criação e de expressão corporal, explorando os parâmetros do som, instigando a escuta de música erudita e popular de diversas épocas e estilos e cantando um repertório adaptado ao universo infantil, pudemos desenvolver um trabalho artístico de qualidade, que culminou em apresentações públicas, alcançando grande êxito e transformando as crianças em seu modo de sentir, pensar, agir e, enfim, de viver.

**Palavras-chave:** coral, infantil, projeto social

Resultado de uma parceria entre o Hospital Samaritano (SP) e o Instituto Pró-Seguir, o Coral Infantil AMA/ Pró-Seguir iniciou suas atividades em maio de 2002. Participam deste projeto 32 crianças, de 5 a 12 anos, atendidas na área da saúde pelo AMA (Apoio Multi – Assistencial) do Hospital Samaritano, ou que tenham algum vínculo com o mesmo (irmãos, primos, vizinhos), oriundas de diversas regiões da cidade de São Paulo - como Freguesia do Ó, Itaquera, Campos Elíseos, Barra Funda e Santa Cecília.

O trabalho foi fundamentado na dissertação de mestrado “*Educação Musical. Investigação Musical em Quatro Movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final*”, da Profa. Dra. Marisa Fonterrada, cujo tema de pesquisa é o trabalho desenvolvido com os corais infantis da UNESP, sendo assentado sobre quatro suportes: corpo/voz; conteúdos musicais; criação e expressividade; atuação musical em conjunto. O trabalho também foi apoiado no material didático de diversos educadores musicais, como Violeta de Gainza, Nicole Jeandot e Bernadete Zagonel, de onde foram retirados diversos jogos e exercícios práticos utilizados para a musicalização.

Para que fossem “aprovadas” para este projeto, as crianças deveriam apenas demonstrar interesse em cantar. Após um primeiro contato, no qual já realizamos alguns jogos musicais e cantamos algumas melodias simples, todas as crianças fizeram um “teste” em duplas ou trios, em que deveriam cantar uma música que gostassem e repetir alguns pequenos fragmentos melódicos. Esse teste não foi classificatório, mas serviu para que a regente conhecesse melhor as vozes das crianças e assim escolhesse um repertório adequado para o grupo.

Na semana seguinte iniciamos os ensaios. Realizados uma vez por semana, com a duração de aproximadamente duas horas e meia, cada ensaio começa com uma “atividade sonora”, onde trabalhamos os parâmetros do som (incluindo também o silêncio), contextualizando-os (sons de casa, da rua, da floresta, etc), classificando-os (grave/agudo, forte/fraco, longo/curto, sons de animais, sons de máquinas, etc) e conscientizando para a *importância de ouvir*. Nessas atividades, as crianças tanto imitam sons conhecidos como criam sons novos, e os resultados podem ser comparados à execução de música contemporânea.

Depois as crianças ouvem uma história, contada pela regente, e que constitui uma “atividade de concentração”. Nos primeiros ensaios, foram utilizadas as histórias da “Coleção Toc-Toc”, de Liliana Iacoca, onde a cada página as crianças devem imitar sons, ou seja, fazer a sonoplastia do que se passa na história. Quando finalizamos essa coleção, passamos para outras histórias conhecidas das crianças, como “Chapeuzinho Vermelho”, “João e Maria”, entre outras, onde as crianças imitavam as vozes dos personagens. Posteriormente, começamos a usar a coleção “Crianças Famosas”, sobre grandes compositores - Bach, Beethoven, Mozart, Chopin, entre outros. Foi uma experiência incrível, pois as crianças passaram a ter familiaridade com os nomes dos compositores e, conseqüentemente, com a música dos mesmos. Esse contato com a música dos grandes compositores era feito imediatamente após a história, onde, ao mesmo tempo em que escutavam a música, as crianças realizavam alguma atividade prática relativa ao ritmo, à dinâmica, à alternância de som e silêncio, aos instrumentos utilizados, enfim, uma “atividade de escuta ativa”.

Em seguida, desenvolvemos uma “atividade de movimento”, onde as crianças devem dançar, saltar, correr, pular, agachar, enfim, realizar movimentos de

esquema corporal, sempre com uma música instrumental ao fundo. Como exemplo, podemos citar um interessante trabalho que realizamos sobre “O Carnaval dos Animais”, de Saint-Saëns, em que as crianças imitavam o movimento dos animais – e que foi muito apreciado por elas. Dessa maneira, podemos ativar o tônus muscular, trabalhar a orientação espacial e auxiliar no seu desenvolvimento físico, e além disso, podemos levar ao conhecimento das crianças um repertório diferente do que é veiculado pela mídia.

Após essas atividades iniciais, as crianças têm um intervalo de meia hora para lanche e também para brincar livremente. Nesse período, são assistidas por voluntários do projeto, que auxiliam na distribuição do lanche e supervisionam as brincadeiras.

Para concentrar as crianças depois do recreio, desenvolvemos outras “atividades de escuta ativa”, onde as crianças, sentadas ou deitadas no chão, desenham, ou, através da escrita, descrevem a música que estão ouvindo. Depois, em grupo, conferimos e comentamos os resultados. Com este trabalho, estamos desenvolvendo a percepção e a sensibilidade das crianças, bem como orientando sua formação cultural através de uma escuta crítica e consciente.

Enfim, após todo o trabalho de musicalização, iniciamos o ensaio de coral propriamente dito. Como é essencial em coros de qualquer nível, preparamos o corpo com exercícios de relaxamento e de consciência da postura e do trabalho muscular envolvido no ato de cantar. Em seguida aquecemos a voz com vocalises, e só então começamos a cantar o repertório. Como não usamos partituras, a música é ensinada em pequenos trechos a serem memorizados pelas crianças, primeiramente cantados duas ou três vezes pela regente e depois repetidos.

É importante destacar que, enquanto as crianças participam dos ensaios, suas mães têm a oportunidade de assistir a reuniões orientadas por profissionais voluntários – uma psicoterapeuta, um médico e uma advogada -, recebendo orientações psicológica, social, legal e de cidadania, além de tirar dúvidas quanto à educação dos filhos.

Nos primeiros quatro meses, ensaiamos músicas cujo tema era a “PAZ”. Esse repertório foi apresentado no Hospital Samaritano, no Parque da Água Branca e no SESC Vila Mariana entre setembro e outubro de 2002. O repertório seguinte teve como tema o NATAL, e foi apresentado novamente no Hospital Samaritano, encerrando o ano com uma grande festa para as crianças.

É interessante comentar que nessas apresentações, que alcançaram grande êxito, as crianças foram devidamente arrumadas, com uniforme próprio do coral e com direito à produção de cabelo e maquiagem, sendo tratadas como verdadeiros artistas. Após cada apresentação, as crianças também ganharam presentes oferecidos pelo próprio hospital ou pelo Instituto Pró-Seguir. Era contagiante a alegria estampada no rosto de cada um dos “cantores”, que nunca haviam passado por uma experiência semelhante. O fato de poder proporcionar alguns momentos de glória às crianças e também às suas mães, que acompanharam todo o trabalho, foi algo inesquecível para todos aqueles que se envolveram com o projeto.

Dessa forma, proporcionamos momentos importantes na vida das crianças, permitindo que haja reconhecimento do seu esforço e dedicação, afastando-as da violência, diminuindo as tensões do dia-a-dia, estabelecendo relações afetivas, elevando sua auto-estima e tornando-as mais sensíveis, além de formar cidadãos mais dignos e conscientes, mais confiantes em suas próprias capacidades, e assim, mais humanos, através do contato com a arte.

## **REFERÊNCIAS**

BOSCARDIN, Maria Teresa T., MOURA, Ieda Camargo e ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças. Teoria e prática da educação musical*. São Paulo: Ática, 1996.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Educação Musical. Investigação em Quatro Movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final*. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1991.

GAINZA, Violeta de. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi, 1964.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1993.

SESC SÃO PAULO. *Canto, canção, cantoria: como montar um coro infantil*. São Paulo: SESC, 1997.

## **A música nossa de cada dia: narrativas de si e crenças pedagógicas**

*Ana Lúcia Marques e Louro*  
*Universidade Federal de Santa Maria/  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*analouro@aol.com*  
*Maria Cecília de Araújo R. Torres*  
*Fundação Municipal de Artes de Montenegro-UERGS/  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*ctorres@vant.com.br*

**Resumo.** O presente trabalho é um recorte de duas pesquisas de doutorado que desenvolvem uma reflexão acerca das narrativas de si propondo duas perguntas: A memória das vivências musicais informa o dizer de si dos professores que “não sabem nada de música”? E aqueles que são considerados especialistas em música construiriam suas concepções sobre educação também a partir de vivências em espaços não oficiais? Essas perguntas foram geradas dentro de duas pesquisas, que têm em comum o estudo de professores a partir das narrativas do vivido. Os participantes dessas pesquisas são 20 estudantes do curso de pedagogia e 16 docentes universitários/professores de instrumento. As opções metodológicas são as entrevistas orais e biografias musicais. As duas pesquisas estão em fase de análise final dos dados coletados. Aproximar essas pesquisas possibilita um olhar questionador sobre as identidades musicais das pedagogas e as identidades de professor/a dos docentes universitários/professores de instrumento.

**Palavras-chave:** identidades, relatos de si, práticas pedagógicas.

Todos nós possuímos lembranças de experiências de aprendizagem com música em ambientes institucionais e fora deles. Nós que somos professores talvez já tenhamos pensado em como tais lembranças influenciam nossas crenças sobre educação e música. São muitas as perguntas que podem ser feitas dentro dessa temática. Nós escolhemos começar refletindo sobre duas perguntas: A memória das vivências musicais informa o dizer de si dos professores que “não sabem nada de música”? E aqueles que são considerados especialistas em música construiriam suas concepções sobre educação também a partir de vivências em espaços não oficiais? Essas perguntas foram geradas dentro de duas pesquisas, que têm em comum o estudo de professores a partir das narrativas do vivido. Os participantes dessas pesquisas são diferentes: estudantes do curso de pedagogia e docentes universitários/professores de instrumento. No entanto, tais pesquisas

tem em comum a crença de que o falar de si mesmo (re)constrói as identidades e se apresenta como uma abordagem metodológica para a pesquisa sobre professores.

A pesquisa *Docentes Universitários/ professores de instrumento: dialogando sobre identidades profissionais* está sendo desenvolvida como projeto de doutorado junto ao Pós-Graduação em Música da UFRGS. Os dados da pesquisa provêm de entrevistas contextualizadas por diários de campo. Foram entrevistados 16 professores que lecionam as disciplinas instrumento para o curso de bacharelado das três universidades federais do estado do Rio Grande do Sul nos anos de 2001 a 2003. Começando pelas narrativas individuais busca-se compreender a construção de uma identidade coletiva. A metodologia adotada é de história oral temática, considerando-se que os professores falam do tema da profissão dentro da história das suas vidas. As narrativas dos professores são enfocadas como: “construções realizadas pelos atores sociais, considerando a sua ancoragem (...) já que sua produção também é resultado de representações, invenções e seleção de fatos e lembranças” (Lacarrieu, 1999, p.137).

A pesquisa *Memórias e identidades musicais de professoras do ensino fundamental:músicas, lembranças e mídia* está sendo desenvolvida como projeto de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na linha dos Estudos Culturais em Educação. Esse trabalho está sendo realizado com um grupo de 20 mulheres gaúchas de diferentes faixas etárias, todas alunas de um mesmo Curso de Graduação em Pedagogia. Esse grupo constituiu-se como *corpus* do trabalho com os dados coletados através de entrevistas gravadas/transcritas e de uma biografia musical escrita pelas entrevistadas. A opção metodológica é de uma abordagem biográfica, através das narrativas de si, que vão auxiliando no delineamento das identidades musicais do grupo.

Holly (1997), em seu estudo sobre a vida profissional de professoras, trabalha com as biografias e diários, justificando suas razões para escolher e desenvolver este tipo de pesquisa e explica como nos sentimos em relação a esta abordagem, afirmando que esta idéia de termos parte do nosso tempo ocupado com a tarefa de escrever uma autobiografia pode parecer uma satisfação pessoal ou mesmo um luxo. A autora complementa seu pensamento questionando se escrever sobre os fatos da vida cotidiana de professoras seria considerado um tema de relevância. Ela destaca que quando as professoras começam a escrever sobre suas vidas, entrelaçando vida e carreira, parece ser “uma viagem de

descobertas”, com muitas dúvidas e incertezas, mas ao mesmo tempo, algo educativo e desafiador.

As narrativas e as biografias musicais, através dos estudos das narrativas, como o trabalho de Bem-Peretz (1995), são referências para desenvolver esta proposta de tese, pesquisando as histórias de vida das professoras e destacando que os estudos de narrativas são vistos como um estudo de como o ser humano “sente” e narra o mundo. Richards (1998) discute identidades musicais de jovens e as conexões com estudos da mídia – através de entrevistas com professoras que narram suas histórias. Ele enfatiza a importância da “colaboração” das professoras no diálogo para desenvolver esta pesquisa e complementa que os elementos que constituíram as autobiografias são muito mais do que apenas narrativas e histórias, justificando dessa maneira por que elas são – para o autor – fundamentais para esse trabalho e destaca que:

Meu argumento também é que qualquer pesquisa tem algo de submerso na história de vida dos envolvidos – e o que move uma pessoa a fazer uma certa pesquisa são as histórias individuais no processo de identificação, que o pesquisador sempre divide com aqueles que, inevitavelmente, tem o status de “outros” (Richards, 1998, p.19).

Larrosa (1996) chama a atenção para as narrativas de “quem nós somos”, examinando as relações entre o si mesmo e o gênero discursivo das narrativas, e destaca que “o modo como nos compreendemos é análogo ao modo como construímos textos sobre nós mesmos” (p.464.). O autor complementa que os textos se constituem a partir das relações com outros textos.

### **Lembranças musicais e crenças pedagógicas**

Olhando para as entrevistas transcritas da *pesquisa Docentes Universitários/professores de instrumento: dialogando sobre identidades profissionais*, como textos onde os professores e a pesquisadora estamos em busca de compreender a “nós mesmos”, foi se delineando algumas temáticas a serem destacadas. Entre estas a questão da relação entre lembranças de vivências musicais e crenças pedagógicas. Tal temática ganha especial relevância na medida em que desvela a construção das maneiras de ser professor no presente a partir das maneiras de aprender descritas nas lembranças do passado. Entre

diferentes lembranças de aprendizado, as vivências em locais não institucionais, “fora da escola”, se tornam importantes principalmente no ensino instrumental onde a hereditariedade, o “com quem estudou” (Nettl, 1995), é bastante destacado. Neste contexto aprender “sozinho” aparece como um dado diferencial.

Uma das aprendizagens que são descritas como tendo sido feitas muitas vezes “fora da escola” é a de improvisação. Apesar de mais de um professor entrevistado ter declarado que não ensina improvisação porque não sabem improvisar, alguns professores como Herculano relatam o seu aprendizado dessa prática a partir de suas experiências com música popular. Tais construções de crenças sobre música possibilitam a relativização da visão de que não existe “espaço” para ensinar improvisação nos cursos de bacharelado em instrumento.

A improvisação também é uma coisa que a gente tenta fazer com alguns alunos. Aquele que tem interesse faz, pega umas quatro ou cinco notas, uma pentatônica ou coisa assim e brinca em cima. (...) O que é uma coisa muito importante isso de incentivar que eles façam alguma coisa, que criem, que se libertem um pouco daquilo de só tocar o que está escrito. Eu às vezes pego o instrumento em casa e também, me divirto lá, brinco com o meu instrumento. Eu acho que tem haver com a minha experiência na música popular desde criança. Eu passei por grupos bem distintos, um grupo que tocava noventa por cento música alemã, mais certinho. Aí, eu toquei quatro anos com outro grupo que era mais músicas italianas, coisa assim um tom um pouco mais variado, e um outro grupo que eu sempre toquei onde a gente toca de tudo, no sentido assim, todos os ritmos. Então essa soma de estilos ou de tipos de música, isso ajuda, eu imagino que sim (Herculano, 21.05.01, p.33-34).

A crença de Herculano no ensino da improvisação como forma de levar aos alunos se libertarem “um pouco daquilo de só tocar o que está escrito” está ancorada nas vivências desse professor com diversas formações de música popular. Dessa forma a lembrança do vivido informa a sua crença pedagógica. Da mesma forma Cecília, uma outra professora universitária entrevistada, acredita que os alunos devam aprender através da frequência a concertos, pois ela vivenciou tal aprendizado de forma significativa em sua história de vida.

No ano de 1970 no Rio de Janeiro nós viramos página para todos os artistas que vieram para um grande festival. Então eu ouvi todos os trios, todos os quartetos todas as sonatas, todas tocadas por gente de grande estatura no mundo. Eu acho que é uma formação musical muito maravilhosa e ela é tanto oficial como extra oficial. E isso da parte da música é muito importante não é só o que você aprende na escola é que vocês aprende fora da escola e traz para dentro da escola. A escola é limitada no que ela pode oferecer. Existe currículo, programa, exame, existe uma serie de coisas que até atrapalham, porque você fica dependendo daquela canaleta oficial. Você tem que falar “mas hoje vai tocar tal

instrumentista assim, então vou lá ouvir!” Então você vai lá e observa a mão, o gesto, a respiração, o som produzido. E que repertório que esta tocando, de onde essa pessoa vem, com quem estudou, porque que está tocando assim, o que motiva essa pessoa. E isso de uma certa maneira é mais rico do que uma aula de instrumento na escola. E hoje em dia eu procuro colocar esse pensamento na cabeça dos meus alunos. “Vai lá, vai, ouve esse instrumentista.” (...) a gente aprende tanto quanto ou mais se a gente absorve o que as cidades têm para oferecer. E é muita coisa (Cecília, 31.07.01, p.5 e 6).

Cecília considera que é preciso aprender com o que “as cidades têm a oferecer”, ela estimula que seus alunos façam esse aprendizado porque ela já experienciou esse tipo de situação como significativa. Esses são dois exemplos onde as lembranças de aprendizagens constroem crenças pedagógicas dos professores. Assim como os docentes universitários/professores de instrumento, as alunas da pedagogia também constroem suas crenças pedagógicas a partir das suas lembranças de aprendizagens.

Yasmin, estudante de pedagogia, ao narrar suas lembranças musicais entrelaçadas à suas crenças pedagógicas, destaca que as experiências musicais vivenciadas por ela marcaram momentos e fatos em sua vida e acredita que se deva levar para as práticas pedagógicas na escola fundamental atividades musicais diversificadas, embora se coloque como uma pessoa sem formação musical formal.

Gosto de pensar que, em todos os momentos significativos da minha vida, a música sempre se fez presente. Parece-me que, ao recordar certas vivências minhas, remotas ou atuais, indissociavelmente me lembro da sonoridade característica de tais situações. Creio que seja essa ‘memória auditiva’, tão heterogênea e formada de tantas variedades, estilos e sons, que me torna uma pessoa apaixonadamente envolvida com a música, mesmo sem dominar a arte de cantar, tocar ou falar (tecnicamente) sobre ela (Yasmin, 2002).

No relato de Carolina, outra estudante de pedagogia, durante uma observação numa turma de ensino fundamental onde realizava o seu estágio, conta que foi solicitada pela direção da escola para que naquele dia substituisse a professora de música que havia faltado. Ela descreve a cena com a atividade que desenvolveu com os alunos, possibilitando o delineamento de suas crenças pedagógicas

Eu comecei a sugerir que eles me dissessem o que eles gostavam de música e eles começaram a falar que adoravam pagode. Eu perguntei quem é que sabia percussão...eles queriam saber o que era percussão, eu disse: ‘mas eu não sei nada de música! Olha, eu não entendo de música, eu não sou professora de música, mas eu sei que a gente faz batucada e dá para tirar um som...’ daqui a pouco, quando eu vi, eles começaram a pegar umas latas lá...eu consegui fazer todo mundo participar e os que estavam mais quietinhos no canto,

pelo menos batiam na mesa...De repente, eu fiz uma coisa que eu nem sabia, mas acho que agradou (Carolina, 2002).

### **Considerações finais**

Da mesma forma que o relato de si é uma estratégia rica para a pesquisa sobre identidades, também se mostra muito interessante na formação de professores. Tais estratégias mais desenvolvidas na área pedagógica, podem ser utilizadas de forma relevante com professores específicos de música, e mesmo com docentes universitários/professores de instrumento, na medida em que na flexibilização das nossas identidades, mesmo sabendo o quanto somos músicos, possamos olhar para nós mesmos de outros modos, entre eles como professores. Igualmente, podemos ressaltar a relevância dessas narrativas de si também para o processo de formação de alunos da Pedagogia e, muitos dos quais já professores do ensino fundamental, possibilitando que através das memórias musicais possamos delinear suas identidades musicais permeadas por crenças pedagógicas. Finalizando, acreditamos que aproximar estas duas pesquisas possibilita um olhar questionador sobre as identidades musicais das pedagogas e as identidades de professor/a dos docentes universitários/professores de instrumento.

### **Referências**

- BEN-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995, p.199-214.
- HOLLY, Mary Louise. *Keeping a professional journal*. Victoria: Deakin University Press, 1997.
- LACARRIEU, Mónica. Os dilemas sociais do patrimônio e as identidades: usos, 'inflação' ou 'hiperinflação' da história? *História Oral* Associação Brasileira de História Oral, n.2, p.135-151, 1999.
- LARROSA, Jorge.. *La experiencia de la lectura*. Barcelona :Laertes, 1996
- NETTL, Bruno. *Heartland Excursions- Ethnomusicological reflections on Schools of Music*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1995.
- RICHARDS, Chris. *Teen Spirits – Music and Identity in Media Education*. London: UCL Press, 1998.

## **Band'Erê: um projeto social**

*Antônio Lourenço Filho  
Universidade Federal da Bahia  
alfzig2002@yahoo.com.br*

**Resumo.** O presente trabalho aborda parte da minha pesquisa sobre a Band'Erê. Nele, são realizadas reflexões sobre a formação de uma identidade afro-baiana. O tema: "Band'Erê: um projeto social" enfoca em especial a transmissão musical como um dos instrumentos formadores da identidade afro-brasileira. Também foram enfocados elementos do aspecto social desenvolvido pelo Ilê Aiyê, os quais se refletem na Band'Erê. Nossos aspectos são abordados a partir de uma perspectiva etnomusicológica, procurando relacionar elementos sociais e musicais na busca da compreensão das relações humanas. Assim, este trabalho desenvolve-se dentro das atuais correntes da etnomusicologia aplicada, neste particular, na área educacional.

**Palavras-chave:** Identidade, Band'Erê, Ilê Aiyê.

### **Introdução<sup>1</sup>**

Não há país justo sem equilíbrio social.

O Brasil tem o desafio de superar a exclusão pelo critério racial imposta ao povo afro-descendente. Para construirmos uma sociedade de justiça e igualdade torna-se imperioso o comprometimento da sociedade brasileira no ressarcimento às atrocidades sofridas pelas populações africanas que aqui chegaram.

A situação atual do povo negro ou dos afro-descendentes comprova a atualidade da discussão sobre as desigualdades raciais e o absurdo que foi o processo abolicionista, que não reparou ou compensou o povo negro, descendente direto dos ex-escravos.

Na busca da promoção da igualdade de oportunidade e da valorização dos afro-descendentes é que abordarei o tema "Band'Erê um projeto social", enfocando em especial a transmissão musical como um dos instrumentos formadores da identidade e vinculadora da ideologia e da tradição Afro-brasileira. Também serão enfocados elementos do aspecto social desenvolvido pelo Ilê Aiyê.

Dentre estes aspectos está o atendimento às crianças do bairro da Liberdade/Curuzu, através do ingresso na Band'Erê.

---

<sup>1</sup>AGRADECIMENTOS – Aproveito a oportunidade para expressar os meus sinceros agradecimentos às pessoas do Ilê Aiyê e em especial ao Sr. Presidente, Antônio dos Santos Vovô, ao Marivaldo Paim, ao Sr. Aliomar Almeida, ao Mario Bezerra, a Taine –secretaria da Band'Erê- e a todas as pessoas que têm colaborado com a minha pesquisa.

## Ilê Aiyê

Não é possível que ainda se pense que há pessoas que têm mais direitos do que outras.

O Ilê Aiyê é um bloco afro que, desde a sua formação em 1974, tem criado narrativas sobre a identidade afro-baiana. A construção desta identidade se dá através de valores da tradição e da ideologia do bloco, tendo como referência os valores positivos de uma África mítica<sup>2</sup>. Esta ideologia é colocada em prática pelo Ilê Aiyê, ao oferecer aos seus associados e para pessoas da comunidade projetos de cunho social. Estes visam o preparo dos afro-descendentes para o mercado de trabalho, propiciando, assim, o resgate da auto-estima. No entanto, o inverso também é verdadeiro. Isto é, a auto-estima estimula o jovem na busca de um melhor preparo para o mercado.

Pesquisadores e escritores têm endossado este pensamento ao focar a importância dos blocos afros, dentre os quais o Ilê Aiyê, no que diz respeito à valorização do negro. Goli Guerreiro, por exemplo, enfatiza o que representa os blocos afro para a cidade de Salvador:

Os blocos afro são considerados a forma mais visível de expressão e mobilização afro-baiana. Essas organizações carnavalescas se identificam e são identificadas como comunidades culturais em defesa do negro e de sua cultura, constituem-se em pólos nos quais questões étnicas são colocadas em pauta e seus membros se conscientizam de sua negritude, através da construção de uma identidade que busca a valorização do negro em termos estéticos e culturais. (Guerreiro, 2000, p. 49).

---

<sup>2</sup> “No Brasil, a idealização de uma África mítica e o estabelecimento de vínculos com outros pontos da diáspora estão muito presentes nas manifestações e movimentos negros” (Chagas, 2001, p. 27). Com base no pensamento de Chagas, esta África mítica é um “mito de africanidade, na medida em que o discurso sobre o passado opera reconstruções e legitima a formação de uma narrativa sobre a identidade étnica” (Chagas, 2001, p. 28). Uma das narrativas sobre este passado diz respeito aos valores africanos, como, por exemplo, a família, (que é o núcleo essencial), conhecer e respeitar os antepassados, a solidariedade que é traço essencial das comunidades tradicionais africanas, entre outros (Ilê Aiyê, 2001, p. 22). Para mim, esta África mítica contribuirá na construção de uma identidade afro-baiana (para ser mais específico, poderia dizer uma identidade Ilê Aiyê) tendo como base valores considerados positivos pela grande maioria das diferentes sociedades.

Além da importância destacada por Guerreiro, outros autores como Antônio Godi, Antônio Risério e Angela Schaum<sup>3</sup> consideram o Ilê Aiyê como o Bloco afro que, através da sua importância no cenário nacional e internacional, consegue reafirmar a sua negritude propiciando assim o fortalecimento da auto-estima de seus integrantes. Sendo também por isso considerado um dos mais importantes da cidade de Salvador.

A partir do reconhecimento da sua importância musical e cultural, o Ilê Aiyê iniciou diversas atividades sociais. Entre elas destacaremos duas: a Escola da Mãe Hilda, funcionando desde 1988, onde são ministradas aulas de alfabetização até a 3ª série do primeiro grau a aproximadamente 100 alunos; e a Band'Erê.

### **Banda Erê**

A Banda Erê<sup>4</sup> é uma preparação para o ingresso no bloco carnavalesco Ilê Aiyê. A banda constitui-se de cerca de oitenta jovens na faixa etária de oito a dezessete anos. O que vem, com certeza, justificar o seu nome, pois, conforme Sônia Garcia, "erê" é uma "entidade infantil ligada aos orixás" (Garcia, 1995, p. xxiii) ou simplesmente "criança", segundo site do Ilê Aiyê.

A Band'Erê, a qual foi criada a partir do Projeto de Extensão Pedagógica do Ilê Aiyê, "tem como princípio norteador a construção da cidadania, por meio da identidade racial, do pensamento crítico e da auto-estima" (site do Ilê Aiyê).

Para a formação desses jovens são ministradas, em dias distintos, aulas de canto e dança (duas vezes por semana), percussão (uma vez por semana), cidadania (uma vez por semana), corte e costura (uma vez por semana)<sup>5</sup>.

O enfoque dessas aulas está centrado em temas do Ilê Aiyê, por exemplo: as músicas de seu repertório, as suas indumentárias e as suas danças. Tudo isso vem abordar de forma direta e

---

<sup>3</sup> Ver Godi, 1997, p.77-79; Risério, 1981, p.45; Schaum, 2002, p.85-89.

<sup>4</sup> Band'Erê tem três segmentos, a Band'Erê propriamente dita que são os percussionistas e os cantores; o Coral Erê o qual é geralmente formado pelos cantores, mais alguns integrantes da Band'Erê que apresentam maior aptidão para o canto, e o Bloco Erê, formado pelas crianças da comunidade do Curuzu, geralmente com uma forte ligação com o Ilê Aiyê, seja por residir no bairro ou por apresentar algum grau de parentesco com os membros ou da Band'Erê ou do Ilê Aiyê.

<sup>5</sup> Estas informações foram obtidas através da pesquisa de campo realizada no dia 04 de dezembro de 2002, na qual foi entrevistado o maestro Marivaldo Paim.

indireta a questão da auto-estima do negro. Conseqüentemente, tais aulas propiciam a formação de uma identidade afro-baiana. Isto é colocado pela própria coordenação do Ilê, ao escrever em seu site:

O bloco Erê tem como objetivo contribuir para a construção da identidade racial das crianças da Liberdade/Curuzu, no sentido de fazê-las conhecer e preservar os valores afro-brasileiros e, ao mesmo tempo, integrá-las à festividade do carnaval. Através do Bloco Erê, as crianças desenvolvem a sua auto-estima enquanto negros, na medida em que dançam, cantam e vestem-se de acordo com a tradição afro. (Ilê Aiyê, 2003).

Conhecer o processo pedagógico musical da Band'Erê e a contribuição desse para o desenvolvimento dos jovens é fundamental. Por meio deste entendimento podemos atuar positivamente na construção da sociedade através da educação musical, tendo como base o contexto social no qual os alunos estão inseridos.

A música irá influenciar de maneira significativa na formação destes jovens interferindo na sua percepção de mundo, sendo um dos fatores que contribui na sua identidade de afro-descendentes, como veremos posteriormente. Ao acompanhar as aulas ministradas para a Band'Erê pude constatar que os alunos gostam particularmente da aula de percussão. Tal fato confirma, assim, o poder que a música exerce sobre os jovens. Neste sentido, a música vem a contribuir de forma singular e essencial para cada tipo de cultura. Pois a música está inter-relacionada e interdependente desta cultura. Deste ponto de vista a música apresenta funções diversas.

Uma das funções da música em várias sociedades diz respeito á educação. Dentre estas funções citaremos: entretenimento, preservação das tradições, instrumento de apoio no aprendizado de outras disciplinas, e como vinculadora de valores quer sejam nacionais, étnicos e raciais. A música, em especial, é um dos fatores educacionais e culturais que atua no processo de construção do conhecimento dos jovens. Desempenhando assim, vários papéis na sociedade, entre eles, o de integração do cidadão. Neste aspecto a Band'Erê, a qual tem como princípios os mitos, a tradição e o ideário da cultura afro-brasileira; vem a contribuir de forma singular para a integração dos jovens da Liberdade/Curuzu.

Em entrevista com Mario<sup>6</sup>, este nos informou que a Band'Erê surgiu do interesse na formação de novos músicos para o Bloco Ilê Aiyê. Ainda com respeito à criação da Band'Erê, Marivaldo<sup>7</sup> acrescentou que a Band'Erê surgiu da necessidade de tirar os meninos da rua, os quais viviam brigando, causando discórdia entre os pais. A partir do surgimento da Band'Erê, gradativamente este problema das brigas no Curuzu foi desaparecendo e hoje praticamente não existe mais. Este depoimento vem a contribuir para o pensamento de que a música e o social não estão separados no Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê e conseqüentemente é trabalhado de forma unificada na Band'Erê. Isto é reafirmado em entrevista concedida pelo presidente do Ilê Aiyê, o Sr. Antonio Carlos dos Santos Vovô, no Jornal do Ilê Aiyê - O Mondo, no qual Vovô diz que o

Bloco começa a investir no lado social, em educação de um modo mais formal a partir do momento que o Bloco começou a aparecer, a se destacar.... As pessoas começaram a nos procurar...Com problemas de escola, vaga para menino, menino na rua, problema policial, então mesmo sem querer, a gente começou a enveredar por esse caminho.Até que Mãe resolveu fazer uma escola, por que tinha muito menino aqui sem estudar, ai fomos fazer a Escola Mãe Hilda,(...)Depois surgiu a Band'Erê,...( O Mondo, 2003, p.8).

A mesma ótica é encontrada no site do Ilê Aiyê ao relatar sobre a Band'Erê: "que esta escola (...) tem como principio norteador das suas atividades a construção da cidadania, por meio da identidade racial, do pensamento crítico e da auto-estima".(Ilê Aiyê, maio de 2003).

O Sr. Aliomar Almeida<sup>8</sup> falou-me que para as crianças da Banda Erê são transmitidas histórias da África visando o fortalecimento da sua auto-estima.

Nestes depoimentos e através de diversas referências bibliográficas observamos a união música/ social. Observamos também que através desta união se dá a construção de uma identidade afro-baiana, a qual tem como suporte as tradições e ideologia do Bloco Afro Ilê Aiyê, sendo que o fenômeno do carnaval é considerado como um dos elementos construtores desta identidade.

A abordagem do carnaval é de importância singular, visto que os alunos da Band'Erê têm neste fenômeno um dos principais momentos dentre suas atividades. Em entrevista aos integrantes

---

<sup>6</sup> José Mario Bezerra da Silva, ingressou na Banda Aiyê em 1992 e fui um dos primeiros educadores da Band'Erê. Atualmente acumula as funções de maestro da Banda Aiyê, percussionista e administrativo do Ilê aiyê.

<sup>7</sup> Marivaldo Paim ingressou em 1989 na Banda Aiyê como percussionista e em 1992 fui também um dos primeiros educadores da Band'Erê, junto com o Sr. Senaque. Atualmente acumula as funções de maestro da Banda Aiyê, percussionista e educador da Band'Erê.

<sup>8</sup> Aliomar Almeida – Diretor do Ilê Aiyê o qual concedeu entrevista ao autor no dia 28 de novembro de 2002; informou-me que o Ilê Aiyê através de convênios e parcerias atende um total 1060 crianças, atuando em 4 escolas municipais onde o Bloco fornece material pedagógico e cursos para a capacitação de professores.

da Band'Erê, os mesmos relataram a importância do carnaval, como sendo um momento único, o qual, é aguardado com bastante ansiedade por parte dos alunos. Além do que os alunos preparam-se durante as aulas pensando principalmente neste evento.

A importância do carnaval é enfatizada por Roberto DaMatta

... o domínio dos ritos e das fórmulas paradigmáticas que inventam e sustentam personagens culturais é a esfera do que gostaríamos que estivesse colocado ao longo ou mesmo fora do tempo. Daí por que os rituais servem, sobretudo na sociedade complexa, para promover a identidade social e construir seu caráter. A música que é produzida pelos homens constitui-se como um dos fatores da relação social sendo capaz de atribuir sentido nesta relação, transmitindo assim informações, sentimentos, sensações isto é comunicando algo e desta maneira agindo como formadora do ser humano.(DaMatta, 1990, p.24).

A importância do fenômeno do carnaval, juntamente com a aprendizagem, contribui na formação de uma identidade afro-baiana dos jovens do Curuzu. Outros fatores, além da tradição e da ideologia do bloco, também fazem parte do processo de construção desta identidade. Processo este que está em contínua transformação, e que através da Band'Erê buscamos uma melhor compreensão.

## **Conclusão**

Observa-se que em função da interdisciplinaridade e dos avanços nas áreas das ciências sociais, ampliam-se também os problemas e as exigências na pesquisa etnomusicológica. Uma das necessidades é de observar as atividades musicais de um determinado grupo e relacionar os elementos sociais e musicais envolvidos na busca da compreensão musical; compreensão esta que nos levará a um melhor entendimento das relações humanas.

As dificuldades de relacionar estes elementos (musicais e sociais) são inúmeras, mas cabe ao pesquisador buscar soluções e divulgar os conhecimentos adquiridos a fim de contribuir efetivamente para a melhoria da nossa sociedade.

O inter-relacionamento da música, do contexto social e do processo de aprendizagem, apesar das dificuldades inerentes as definições e aos seus limites, é de fundamental importância tanto na de aprendizagem quanto na compreensão de um determinado grupo social. Por este ponto de vista considero que muitas contribuições deverão ser feitas neste aspecto. No entanto considero

este trabalho como um ponto de partida para outras pesquisas. Considero ainda que os pontos aqui observados poderão ser utilizados dentro do campo da etnomusicologia aplicada e disciplinas afins.

Neste sentido o processo de aprendizagem da Band'Erê, a qual têm como princípio norteador à ideologia e a tradição do Ilê Aiyê, é importante para a contribuição científica. Pois através deste acompanhamento pudemos já constatar que em seu processo educacional o Ilê Aiyê desenvolve uma estética própria inspirada nas "raízes" da cultura negra, onde a religiosidade é um dos principais elos de ligação com a tradição, sendo que a música está fortemente ligada a esta religiosidade. Estes princípios norteadores são transmitidos aos alunos da Band'Erê através das atividades desenvolvidas, contribuindo na formação de uma identidade afro-baiana. Desta maneira, propicia a auto-estima dos jovens do Curuzu, vindo a contribuir na melhoria das relações humanas, além do que, esta formação ajudará os jovens da Band'Erê a alcançarem melhores postos no mercado de trabalho.

### **Referência Bibliográfica**

ALMEIDA, Aliomar. *Entrevistado pelo autor, 28 nov. 2002*, sede do Ilê Aiyê, Salvador.

CHAGAS, Patricia de Santana Pinho. *Em busca da Mama África: identidade africana, cultura negra e política branca na Bahia*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

DaMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro : Rocco, 1990.

GARCIA, Sonia Maria Chada. *A música dos caboclos: o Ilê Axé Dele Omí*. Dissertação de Mestrado em Música. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1995.

GODI, Antônio J.V. dos Santos. " Música afro-carnavalesca: das multidões para o sucessos das massas elétricas" em *Ritmos em trânsito: sócio antropologia da música baiana*. Sansone, Livio e Jocélio Teles dos Santos. Programa a Cor da Bahia e Projeto S.A.M.BA., Salvador. 1997.

GUERREIRO, Goli. *A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador*. São Paulo: Ed. 34, 2000.

Ilê Aiyê. Disponível em: <<http://www.ileaiye.com.br>>. Acessado em: 22 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <<http://www.ileaiye.com.br>>. Acessado em: 23 maio 2003.

PAIM, Marivaldo. *Entrevistado pelo autor, 04 dez. 2002*, sede do Ilê Aiyê, Salvador.

O Mondo. Jornal do Ilê Aiyê, n.19 de fev.2003.

RISÉRIO, Antonio. *Carnaval Ijexá- Notas sobre Afoxés e Blocos do Novo Carnaval Afrobaiano*. Salvador: Corrupio.1981.

SCHAUN, Angela. *Práticas educomunicativas: grupos afro-descendentes*. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2002.

SILVA, José Mario Bezerra da. *Entrevistado pelo autor, 04 jun.2003*, sede do Ilê Aiyê, Salvador.

## **Repensando a trilha sonora: um olhar para o ensino médio**

*Betânia Levien Pires*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

*bepires@globo.com*

*Denise Sant'Anna Bündchen*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

*denise.bb@uol.com.br*

**Resumo.** Este projeto de pesquisa surgiu a partir da análise da trilha sonora do filme “Cinema Paradiso”, onde verificamos a relevância da trilha sonora nesta produção cinematográfica, bem como a riqueza de detalhes nela envolvida. A partir disso, elaboramos o presente projeto de pesquisa, com bases nos pressupostos teóricos interacionistas-construtivistas. Trata-se de uma intervenção para com um grupo de adolescentes envolvidos numa produção cinematográfica amadora. Foram os próprios alunos que sentiram a necessidade de maior aprofundamento sobre a questão da trilha sonora no cinema, para que assim, pudessem ter mais subsídios na elaboração de seus filmes, que serão apresentados no “II Festival de Cinema” da escola. Através desta intervenção, definida em etapas específicas, pretendemos refletir sobre formas alternativas de proporcionar aprendizagens musicais no Ensino Médio, e a partir destas interações, verificar se houve uma ampliação de conhecimentos musicais, ou seja, se esta intervenção resultou na construção de novos conceitos.

**Palavras-chave:** música no Ensino Médio, trilha sonora, construção de conceitos musicais.

Este projeto de pesquisa surgiu a partir da análise da trilha sonora do filme “Cinema Paradiso”, orientada pela Prof. Dra. Esther Beyer, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, mais especificamente na Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Durante um semestre realizamos esta investigação, que resultou no artigo denominado “Um delineamento analítico da trilha sonora do filme ‘Cinema Paradiso’.”

A partir desta pesquisa, surgiu a oportunidade de realizar um trabalho junto às turmas de Ensino Médio do Centro Universitário Feevale de Novo Hamburgo. A escola em questão iniciou no ano de 2002 um projeto para a disciplina de literatura, cuja primeira edição foi denominada “Cine Machado”, visto que o tema central abordava as obras de Machado de Assis. Este projeto tem a finalidade de despertar o interesse do aluno pela literatura, através da adaptação de textos de autores específicos, seguido de uma produção cinematográfica, a qual culmina no “Festival de Cinema” realizado na escola.

Tendo em vista a dificuldade dos alunos de elaborarem a trilha sonora dos seus filmes, e sem aulas especializadas de música que pudessem auxiliá-los, fomos convidadas a primeiramente fazer uma exposição da análise que realizamos sobre o filme “Cinema Paradiso”, e logo depois, fazer intervenções de maneira a facilitar a compreensão dos mesmos para esta tarefa.

Percebemos, então, o espaço que estava se abrindo para um trabalho mais específico sobre a música. A partir disso, elaboramos um projeto de pesquisa, com bases nos pressupostos teóricos construtivistas – interacionistas, de forma que pudéssemos pensar nas aprendizagens informais como um meio de introduzir a aprendizagem musical, bem como refletir a respeito da compreensão dos alunos sobre os conceitos musicais.

### **A pesquisa –**

A coleta de dados para esta reflexão, bem como nossa intervenção, será realizada com um grupo de 40 alunos, do Ensino Médio, os quais serão os responsáveis pela elaboração das trilhas sonoras. Os procedimentos foram pensados em três etapas, que ocorrerão no segundo semestre de 2003. No primeiro momento, será realizada a coleta de dados a partir do método clínico, buscando compreender a concepção de trilha sonora que os alunos possuem e os conceitos musicais que já têm construídos. Para tanto, serão apresentadas ao grupo cinco cenas introdutórias de filmes sem áudio. Em seguida, apresentaremos as cinco trilhas sonoras respectivas, porém, em outra ordem de demonstração e sem a imagem. Dando prosseguimento a atividade, será solicitado para que os alunos relacionem as músicas às imagens, e expressem oralmente quais os elementos que foram determinantes para suas escolhas. Após esta reflexão, serão apresentados os trechos dos filmes juntamente com o áudio, de forma que os adolescentes possam refletir sobre suas opiniões e também observar e relacionar as características das trilhas sonoras nos filmes. Após o grupo debater entre si sobre os elementos determinantes nas trilhas sonoras analisadas, passaremos, então, para a última parte desta etapa do projeto, onde será proposto ao grupo que se divida e elabore trilhas sonoras para cada uma das cenas assistidas anteriormente.

A segunda etapa da nossa pesquisa consiste em transmitir ao grupo os resultados da análise que realizamos sobre a trilha sonora do filme “Cinema Paradiso”, com o intuito de

especificar os elementos musicais determinantes para a criação daquela trilha sonora. Para tanto, serão feitas algumas considerações sobre a música no cinema e suas funções, de acordo com alguns autores. Esboçaremos a seguir, alguns aspectos sobre nossa investigação denominada “Um delineamento analítico da trilha sonora do filme ‘Cinema Paradiso’”, visto que servirá de base para nossa intervenção nesta segunda etapa do projeto.

Um dos aspectos que pretendemos destacar refere-se ao surgimento da trilha sonora no cinema, visto que, o som sempre foi importante, mesmo quando os filmes eram isentos de fala. O som tinha o intuito de enfatizar, criar ou até redundar os climas narrativos na imagem. Foi Charles Chaplin o primeiro que, ainda no cinema mudo, se preocupou com a música certa para a ação corrente, compondo ele mesmo partituras para acompanhar seus filmes. Outro cineasta que reconhecia a relevância da música nas produções cinematográficas foi Serguei Eisenstein, que encomendava trilhas complexas e originais a compositores famosos. Foi apenas em 1927, conforme pesquisas de Salles (2000), que surgiu o sistema de sonorização no cinema, chamado “vitaphone”, mas que apresentava uma série de inconveniências, pois tratava-se de um sistema de baixa qualidade de amplificação, além da possibilidade de existirem riscos no disco, o que implicaria na falta sincronia entre o som e a imagem. Essa realidade da época abriu espaços para ser repensada a música no cinema, a função dramática do som.

Atualmente, as produções cinematográficas são um entretenimento comum na vida da maioria das pessoas. Devido às tecnologias mais avançadas e a grande diversidade de temas abordados nos filmes, o cinema passou a ser uma opção de fácil acesso e alcançou um grande número de espectadores. Entretanto, adentramos de uma maneira tão avassaladora na trama dos filmes que, muitas vezes, sequer percebemos a música que está por trás das imagens. Pouco nos damos conta do efeito que a mesma produz no resultado final a ser transmitido para o espectador.

O filme “Cinema Paradiso” criado por Giuseppe Tornatore, vencedor de vários prêmios, cuja trilha sonora foi composta por Ennio Morricone, é um exemplo claro da relevância da música na produção cinematográfica. A trilha sonora é belíssima, repleta de significados que evidenciam questões explícitas e implícitas e demonstra uma perfeita sincronia com as imagens e a história do filme. Julgamos que apresentar esta análise aos

alunos pode servir de base para reflexões sobre a importância da trilha sonora no filme e o quanto esta pode ser determinante para reforçar a intenção da imagem.

Pretendemos ressaltar que a quantidade de elementos envolvidos na construção de uma melodia demonstra a complexidade de sua estrutura, e que esta, está relacionada à combinação de elementos diversos, tais como: tonalidade, intervalos, ritmo, dinâmica, planos timbricos, etc. A combinação destes elementos é o que provocará diferentes sensações, levando-as além do universo cultural do compositor.

Magnani (1996), salienta a importância da escolha de determinados elementos e eliminação de outros na construção melódica, para que possamos chegar a um código de símbolos universalmente compreensíveis dentro de cada contexto histórico. Pierce enfatiza a definição do caráter que a música assume a partir da escolha desses elementos. Karbusicky (1986) em seu livro “Grundriss der musikalischen Semantik”, aponta e descreve a hierarquia das qualidades do signo em Pierce. Para este autor, a combinação de elementos musicais determina o significado na música.

Analisando o filme “Cinema Paradiso”, verificamos que a trilha sonora foi estruturada em quatro temas principais, que são repetidos durante todo o filme. Percebemos que, de fato, a música neste contexto apresenta um caráter extremamente funcional, na medida em que o compositor pensou reforçar as cenas utilizando variações de timbres, andamento e dinâmica no mesmo tema, em momentos distintos. A sutileza dos detalhes e a possibilidade de integrar movimento e sensações as cenas é o que possibilita uma unidade, demonstrando uma perfeita engrenagem entre música e imagem.

Para que os alunos possam compreender os passos que utilizamos para realizar a pesquisa sobre o filme “Cinema Paradiso”, pretendemos esboçar o caminho que percorremos para chegar as conclusões finais, de forma que os alunos percebam a riqueza de detalhes que podem estar presentes na construção de uma trilha sonora. Basicamente, na nossa análise, percorremos os seguintes passos: apreciação do filme “Cinema Paradiso”, identificando e escrevendo a partitura dos diferentes temas presentes na trama; análise da relação de cada um dos quatro temas com as situações em que aparecem, identificando-os como: Cinema, Amor, Salvatore e Infância; edição da fita VHS, agrupando todas as cenas em que cada tema aparece, de forma a facilitar a análise; análise dos timbres em relação à intenção da imagem, traçando paralelos com autores que discutem a relação de

determinados timbres e as sensações que produzem no indivíduo, e; análise do significado de cada um dos temas musicais, em cada uma das cenas em que aparecem, ou seja, da relação música x imagem, identificando os trechos como: icônico, indexical ou simbólico, conforme suas características, com base nos apontamentos de Karbusicky.

Deixando de lado parte dos conceitos específicos da semiótica citados acima, e terminologias musicais, pretendemos, através da exposição da fita VHS editada e de quadros demonstrativos, apresentar os dados encontrados, ressaltando os elementos musicais necessários na elaboração da trilha sonora, através de uma linguagem clara e acessível a adolescentes interessados em produzirem músicas para situações específicas de suas tramas cinematográficas.

Como resultado da apresentação das conclusões obtidas na nossa pesquisa analítica, acreditamos que os alunos, após terem ampliado seus conhecimentos em relação à concepção e elaboração da trilha sonora, possam ter, a partir desta interação, se apropriado de conceitos musicais e se utilizado dos mesmos na elaboração das suas produções. Sendo assim, os adolescentes devem partir para a pesquisa e construção da própria trilha sonora dos filmes produzidos, sempre com conteúdos da literatura, para que sejam feitas as mostras no “II Festival de Cinema”, do Centro Universitário Feevale de Novo Hamburgo.

O terceiro e último momento da coleta de dados da nossa pesquisa visa compreender quais os conceitos musicais foram construídos pelos alunos durante esse processo de investigação e elaboração de uma trilha sonora. Para tanto, após o Festival, os adolescentes serão questionados através de um registro escrito, sobre os elementos que julgam ter sido mais importantes na criação de suas trilhas sonoras.

Assim, com base nos dados coletados nos três momentos da pesquisa, poderemos estabelecer relações e observar quais conhecimentos foram construídos nesse processo, ou seja, compreender a amplitude dessa experiência, que julgamos ter sido significativa para eles.

### **Considerações finais –**

Diante desta pesquisa, nos deparamos com questões referentes ao aprendizado da música no Ensino Médio e confirmamos a situação crítica que prevalece, pois na maioria das vezes, a música continua não fazendo parte das disciplinas curriculares. A partir desse

trabalho, passamos a refletir sobre a introdução da música no contexto escolar com adolescentes, onde existe um “leque” de possibilidades e onde as formas de interação são determinantes para a motivação dos alunos na construção do conhecimento musical.

Inicialmente, com a realização de atividades de análise da música e da imagem em filmes, lidamos diretamente com a natureza social que o aluno tem com a música, onde este traz para a sala de aula as suas vivências. Assim, acreditamos que a teoria interacionista-construtivista piagetiana, pode fundamentar a metodologia utilizada na realização deste trabalho, pois conforme as idéias de Piaget (1978), o conteúdo em questão só despertará o interesse, se este apresentar algum significado para o sujeito. Desta forma, julgamos ser relevante considerar as relações que os alunos constroem com a música no seu meio cultural e a partir disso, proporcionar novos caminhos nesta interação, buscando ampliar o conhecimento musical dos alunos. Conforme Piaget, é na interação do sujeito com o objeto que se processa o conhecimento, é através desta ação que o sujeito constrói suas hipóteses e pode transformar as coisas, ampliando seus esquemas em patamares cada vez mais complexos.

Considerando a realidade dos alunos diante da música, com certeza teremos grandes possibilidades de efetivar um trabalho significativo para eles, e dessa forma, talvez na conclusão final desta pesquisa, possamos compartilhar com eles a apropriação de um novo conhecimento musical. Segundo Piaget, um conhecimento que acaba de ser adquirido pode se abrir sobre novas possibilidades para gerar novos conhecimentos.

## Referências

- BENNETT, R. *Elementos Básicos da Música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1990.
- CAMPOLINA, E. e BERNARDES, V. *Ouvir para escrever ou compreender para criar?* Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.
- GIORGIETTI, M. *Da natureza e possíveis funções da Música no Cinema*. Disponível em: <<http://www.menmocine.com.br/cinema/somtextos/trilhasonora.htm>> Acesso em: 2/12/2002
- INHELDER, B. e PIAGET, J. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Editora Pioneira, 1976.
- KARBUSICKY. *Grundriss der musikalischen Semantik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1986.

MAGNANI, S. *Expressão e comunicação na linguagem da música*. 2. ed. Belo horizonte: Editora UFMG, 1996.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SALLES, F. *A trilha sonora no cinema – Breve histórico*. Disponível em:  
<<http://www.menmocine.com.br/cinema/somtextos/trilha sonora.htm>> Acesso em:  
2/12/2002

## **Reflexões sobre a sensibilização musical no fazer psicopedagógico**

*Betânia Levien Pires*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*bepires@globocom*

**Resumo.** Esta foi uma pesquisa bibliográfica que surgiu a partir de reflexões sobre os pressupostos teóricos da Psicopedagogia e as experiências práticas vividas na minha caminhada enquanto educadora musical e psicopedagoga. Apesar de existirem inúmeras pesquisas apontando as características terapêuticas da música, questionei-me especificamente sobre sua aplicabilidade na Psicopedagogia. Para tanto, foi necessária uma análise aprofundada das idéias de autores específicos, tais como Winnicott e Fernández, bem como inúmeras pesquisas recentes, que abrangem a atuação da música nas quatro dimensões do sujeito que estão envolvidas no processo de aprendizagem: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Ao final desta reflexão, buscamos propor e fundamentar uma nova alternativa para a intervenção psicopedagógica, a sensibilização musical, julgando que esta pode ser uma mola propulsora no resgate do pensar, favorecendo a aprendizagem do sujeito.

**Palavras-chave:** aprendizagem, psicopedagogia, sensibilização musical.

O interesse por esta pesquisa surgiu a partir de reflexões sobre os pressupostos teóricos da Psicopedagogia e as experiências práticas vividas na minha caminhada enquanto educadora musical e psicopedagoga. Apesar de existirem inúmeras pesquisas apontando as características terapêuticas da música, questionei-me especificamente sobre sua aplicabilidade na Psicopedagogia: pode a sensibilização musical auxiliar no processo de ressignificação da aprendizagem de pacientes em atendimento psicopedagógico?

Sob a orientação da Prof. Dra. Esther Beyer, busquei refletir sobre tal questionamento, partindo de uma análise aprofundada das idéias de autores específicos, traçando paralelos entre eles, a fim de tecer uma rede de idéias que pudessem fundamentar ou não a sensibilização musical no fazer psicopedagógico.

Primeiramente, julgo ser relevante apontar a concepção de Psicopedagogia em que fundamento esta análise. Para tanto, faço uso das palavras de Scoz: “a Psicopedagogia é a área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas dela decorrentes, recorrendo aos conhecimentos de várias ciências, sem perder de vista o fato educativo, nas suas articulações mais amplas.” (Scoz, 1994, p. 12)

Fernández (1991), uma das principais autoras desta área de conhecimento, faz uma abordagem detalhada sobre a teoria psicopedagógica. Segundo esta autora, estão envolvidos no processo de aprendizagem quatro níveis, tanto nas relações individuais do ensinante quanto do aprendente, que devem ser considerados para compreendermos e detectarmos as dificuldades de tal processo. São eles o corpo, o organismo, a inteligência e o desejo. Essas quatro dimensões atuam simultaneamente em todas as ações do indivíduo. A música, conforme as pesquisas elencadas a seguir, atinge todas essas áreas do sujeito.

#### **a) Organismo -**

É a base para a boa aprendizagem, sendo programado através de sistemas (nervoso, respiratório, etc.). Intervém na aprendizagem através do corpo, que depende de seu bom funcionamento para que possa desempenhar sua função. Atualmente, um crescente número de pesquisas sobre a interferência da música nessa dimensão do sujeito vem sendo realizadas. A relação música e cérebro, por exemplo, tem sido intensamente estudada pela Neurociência, pois a estimulação sonora envolve funções neuropsicológicas bastante complexas como ativação de áreas corticais multimodais. Pesquisas sobre a plasticidade cerebral também vêm sendo realizadas, tendo por objetivo observar as implicações da educação musical precoce no desenvolvimento de novas conexões neurais, que poderiam facilitar o aprendizado ou mesmo a reabilitação cognitiva. (Muskat, 1999)

#### **b) Corpo**

É o responsável por acumular experiências, através da coordenação de ações que produzem programações originais ou culturais de comportamento. É pelo corpo que nos apropriamos do conhecimento, visto que é através dele que interagimos com o meio, que dominamos o objeto, seja pela corporização prática em ações ou em imagens. Fernández aponta que essa apropriação do conhecimento resulta em prazer corporal, ou seja, para que a aprendizagem seja prazerosa e significativa para o sujeito, deve passar pelo corpo. Sendo o corpo a dimensão que realiza as ações, podemos pensar que a música é de grande valia em seu desenvolvimento, pois instintivamente ou não, impulsiona o sujeito a movimentar-se, a utilizar seu corpo para se expressar. Por intermédio da música, podemos estimular no sujeito vários pontos relacionados ao seu corpo: o movimento, o equilíbrio, a percepção

e/ou consciência espacial, etc., além de proporcionarmos a ele uma inesgotável fonte de prazer. (Bagwell, 1980; Brandt, 1980)

### **c) Inteligência**

A inteligência está diretamente ligada com a experiência, é auto-construída interacionalmente. Falando de inteligência, estamos nos referindo a estruturas lógicas, que para Piaget, é uma estrutura genética. O processo de estruturação da inteligência tem a ver diretamente com a experiência. A inteligência se apropria do objeto conhecendo-o, classificando-o, de maneira objetiva, universal e lógica. A música pode ser utilizada para estimular essa dimensão de inúmeras maneiras. Hitz (1987), com base nos resultados de sua pesquisa, afirma que as crianças pequenas podem desenvolver habilidades para solucionar problemas com atividades musicais. A estimulação musical, como vimos anteriormente nos estudos sobre a plasticidade cerebral, também pode auxiliar na superação do atraso no desenvolvimento cognitivo de alguns sujeitos. Cohen (1981), postula que a música pode estimular, inspirar e dar suporte a um programa de iniciação à leitura. Enfim, as experiências musicais podem estimular no sujeito a criatividade, a percepção, assim como ser um relevante recurso em atividades escolares.

### **d) Desejo**

Segundo Fernández, a dimensão desejante, é simbólica, significativa e alógica, tendendo a individualização, à diferenciação, ao surgimento do original de cada ser humano único em relação ao outro. O desejo é quem faz com que nos apropriemos de um objeto através da representação. É este nível simbólico que dá conta do indivíduo em sua subjetividade, pois é ele que expressa seus sonhos, lembranças, falhas... A música, indubitavelmente, evoca no indivíduo sentimentos diversos, muitas vezes contidos e até mesmo desconhecidos. Segundo Costa, “a música é um meio não verbal, muitas vezes inconsciente, de comunicação/expressão de sentimentos e afetos...” (Costa, 1995, p. 36) Essa autora ainda aponta que a música pode conduzir o sujeito a momentos de reflexão, divagação e introspecção, todos sentimentos oriundos da dimensão simbólica.

Com base nas diferentes pesquisas citadas, que confirmam as implicações da música no organismo, no corpo, na inteligência e no desejo do sujeito, podemos concluir que a música pode ser um relevante instrumento para a Psicopedagogia, visto que abrange todas as quatro dimensões a que esta pretende alcançar.

Portanto, tendo em vista a intenção de pensar em formas alternativas de ressignificar a aprendizagem de indivíduos em situação psicopedagógica através da música, torna-se relevante analisar as pesquisas de Winnicott (1975), pois este autor fala justamente do espaço potencial, que é esse espaço intermediário entre o objetivo e o subjetivo, onde flui o pensar e a criatividade; é um espaço promissor onde o psicopedagogo deve atuar, ajudando a cobrir lacunas e resolver conflitos, de forma que possa fluir a aprendizagem.

### **Espaço potencial -**

Winnicott (1975), estudou as primeiras relações existentes entre a criança e o mundo exterior, entre o subjetivo e o objetivo. De acordo com este autor, por volta dos quatro e seis meses aos oito e doze meses, surgem os primeiros fenômenos transicionais, devido à separação natural entre os lactentes e suas mães. A criança, buscando reduzir a ansiedade causada por tal separação, elege um objeto, tal como um bicho de pelúcia, travesseiro, cobertor, ou qualquer outro que lhe atraia, com o qual estabelece uma relação, utilizando-o e incorporando-o internamente. A esse objeto Winnicott denomina “objeto transicional”.

Com o passar do tempo, os objetos transicionais vão sendo naturalmente substituídos por fenômenos mais complexos, que Winnicott denomina fenômenos transicionais. Na verdade, esta experiência vivida pelos indivíduos enquanto bebês “é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador”. (Winnicott, 1975, p. 30) Em suma, o que acontece é a ampliação dos interesses dos indivíduos a vários objetos e atividades. O espaço habitado pelos fenômenos e objetos transicionais é chamado de espaço potencial.

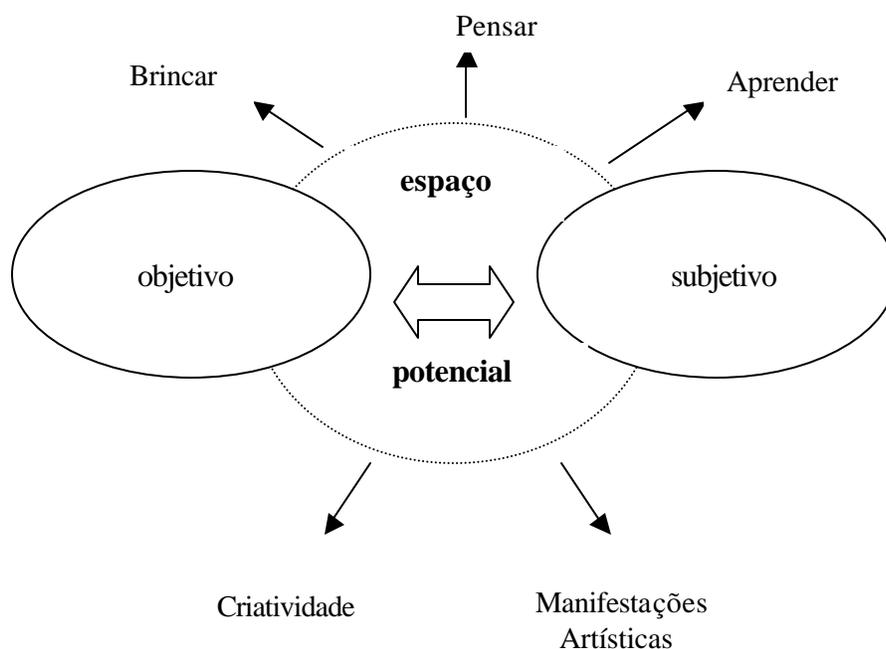
O psicopedagogo, na sua busca por auxiliar indivíduos com dificuldades de aprendizagem, deve investir neste espaço potencial, pois é nele que flui o pensar. Segundo Fernández “a ‘fábrica’ dos pensamentos não se situa dentro nem fora da pessoa; localiza-se ‘entre’.” (Fernández, 2002, p. 70) Potencializando este espaço, através do brincar, das

manifestações artísticas entre outras formas, estaremos auxiliando no processo de aprendizagem. (Figura 1)

### **A sensibilização musical -**

A sensibilização é uma estratégia muito utilizada em Psicopedagogia. Consiste em abrir caminhos para a criatividade, à expressão livre das pulsões em nível imaginário-simbólico, expressão livre dos sentimentos, sendo estas condições básicas para a construção de conhecimento. O espaço psicopedagógico deve proporcionar ao sujeito situações sensibilizadoras para que este libere a criatividade e recupere o prazer de pensar, produzir e ser feliz.

**Figura 1 – O espaço potencial**



### **A sensibilização musical -**

A sensibilização é uma estratégia muito utilizada em Psicopedagogia. Consiste em abrir caminhos para a criatividade, à expressão livre das pulsões em nível imaginário-simbólico, expressão livre dos sentimentos, sendo estas condições básicas para a construção de conhecimento. O espaço psicopedagógico deve proporcionar ao sujeito situações

sensibilizadoras para que este libere a criatividade e recupere o prazer de pensar, produzir e ser feliz.

Fernández (2001), em seu livro “Psicopedagogia em psicodrama”, trata justamente desta questão, sugerindo que as atividades psicodramáticas auxiliam grandemente no tratamento psicopedagógico, sendo elas uma forma de sensibilização. A autora sugere que a cena vai construindo um espaço do jogar-brincar, o espaço potencial, permitindo aos indivíduos participantes, “visitarem e habitarem espaços de criatividade e autoria dos quais se distanciaram para não sofrer”. (Fernández, 2001, p. 26) O espaço transicional é criado através da arte, do brincar, do desdobrar criativo, do nomear e abrir portas. O terapeuta é quem entra juntamente com o paciente nesse espaço e abre portas para a simbolização. Acreditamos que, assim como as atividades psicodramáticas, a sensibilização musical pode auxiliar na fecundação e potencialização do espaço transicional, possibilitando aos indivíduos um espaço de ressignificação de experiências e resgate da autoria de pensamento.

Até aqui foram enfatizados os pressupostos teóricos que fundamentam a prática da sensibilização musical no fazer psicopedagógico. Os jogos e brincadeiras a serem propostos, variam de acordo com a situação, com o sujeito a quem pretende-se sensibilizar. Como exemplos de atividades que podem ser realizadas num momento de sensibilização musical, apontamos a criação de músicas, partindo de temas propostos ou de livre escolha: nesta atividade, o objetivo central é proporcionar ao paciente a oportunidade de produzir, de se sentir autor, de expressar-se através da música, resgatando sua auto-estima e verificando suas potencialidades. Propor ao paciente que faça a trilha sonora de histórias já existentes também pode ser um relevante instrumento para a prática psicopedagógica, visto que esta atividade fertiliza o espaço potencial, de forma que o paciente possa desfrutar e habitar espaços de criatividade e autoria de pensamento. Outro exemplo de atividade de sensibilização musical seria propiciar ao paciente o momento de criar a própria história e musicá-la: essa criação pode estar relacionada a diferentes temas que abrangem a vida do paciente. É um momento relevante na sensibilização musical, pois o sujeito, através da sua criação, estará falando sobre ele mesmo, refletindo, elaborando situações que talvez não estejam bem resolvidas. Sendo essas reflexões realizadas num espaço lúdico, torna-se mais fácil do que num diálogo, visto que acontece num momento em que o sujeito encontra-se

cercado de elementos que não fazem parte do seu cotidiano, onde o prazer da descoberta e do desafio estão presentes.

Entretanto, cabe lembrar que em todos os jogos e brincadeiras propostos, o terapeuta deve ter o olhar e escuta psicopedagógicos, visando atingir o sujeito em suas quatro dimensões. Logicamente, existem inúmeros jogos e brincadeiras a serem propostos, porém, o que deve estar em jogo nos momentos de sensibilização musical em Psicopedagogia deve ser o processo, o brincar-jogar com a música, a potencialização do espaço transicional, o desabrochar da criatividade. Segundo Célia, “... compor, interpretar ou simplesmente ouvir música, sempre será uma forma de ‘brincar’, e nela podemos, ao menos temporariamente, viver a onipotência e liberdade de sua magia”. (Célia, 1995, p. 518)

### **Conclusão -**

Neste estudo sobre a Sensibilização Musical como aporte no fazer psicopedagógico, buscamos propor e fundamentar uma nova alternativa para a intervenção psicopedagógica, algo que ajude no preenchimento das lacunas que impossibilitam o desenvolvimento completo do sujeito.

Com base em estudos de diferentes autores tentamos clarear a idéia de que a música atua nas quatro dimensões do sujeito que estão envolvidas no processo de aprendizagem: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Além disso, outro aspecto importante discutido neste texto refere-se ao desenvolvimento pleno do espaço potencial como alternativa para ressignificar a aprendizagem. A música, segundo Winnicott, assim como outras manifestações artísticas, potencializa este espaço, que é justamente onde se origina o pensar. Foi ressaltado que através de brincadeiras e jogos musicais podemos despertar o desejo de aprender do paciente, libertar sua inteligência e auxiliar na sua busca por um viver criativo.

Acreditamos que grande parte das dificuldades de aprendizagem desapareceria se os educadores buscassem compreender o sujeito da educação como um todo, como um ser que pensa e que sente, e que necessita de um equilíbrio entre as suas dimensões, para desenvolver todo o seu potencial. Enfim, julgamos que a sensibilização musical em Psicopedagogia pode ser uma mola propulsora no resgate do pensar, favorecendo a aprendizagem do sujeito.

## Referências

- BAGWELL, Mallory M. Give form to a Moving Idea: Try Mime. In: FIGUEIREDO, E. L. *Evolução do pensamento criador em situação musical*. Campinas, SP, 1996. Tese de doutorado.
- BRANDT, Karen S. Music, Art and Phy Ed. are Basic. In: FIGUEIREDO, E. L. *Evolução do pensamento criador em situação musical*. Campinas, SP, 1996. Tese de doutorado.
- CELIA, Rafael. Vivências musicais: conhecimento, comunicação, criatividade. In: PELLANDA, L. *Psicanálise hoje: uma revolução do olhar*. Porto Alegre: Vozes, 1996.
- COHEN, M. In: Move him into reading with music. In: FIGUEIREDO, E. L. *Evolução do pensamento criador em situação musical*. Campinas, SP, 1996. Tese de doutorado.
- MUSZKAT, M. Música e Neurociência: uma abordagem orgânica. In: I FÓRUM PAULISTA DE MUSICOTERAPIA. *Aplicações e Efeitos da Musicoterapia no Organismo Humano e Escuta Musical*, 1999, São Paulo. Anais do I Fórum Paulista de Musicoterapia: APEMESP, 1999, p. 5-10.
- COSTA, Clarice Moura. *Musicoterapia para deficiências mentais*. Editora Clio, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O despertar para o outro: musicoterapia*. São Paulo: Sumus, 1989.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Psicopedagogia em psicodrama*. Trad. Iara Rodrigues Avelar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- FIGUEIREDO, Eliane Leão. *Evolução do pensamento criador em situação musical*. Campinas, SP, 1996, Tese de doutorado.
- GAINZA, V. G. *Estudos de Psicopedagogia musical*. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Simmus, 1988.
- HITZ . Creative Problem Solving Trough Music Activies. In: FIGUEIREDO, E. L. *Evolução do pensamento criador em situação musical*. Campinas, SP, 1996. Tese de doutorado.
- MALYARENKO, et col. In: MUSZKAT, M. Música e Neurociência: uma abordagem orgânica. In: I FÓRUM PAULISTA DE MUSICOTERAPIA. *Aplicações e Efeitos da Musicoterapia no Organismo Humano e Escuta Musical*, 1999, São Paulo. Anais do I Fórum Paulista de Musicoterapia: APEMESP, 1999, p. 5-10.
- OSTWALD, Peter. In: FIGUEIREDO, E. L. *Evolução do pensamento criador em situação musical*. Campinas, SP, 1996. Tese de doutorado.
- OUTEIRAL, J. MOURA, L. *Paixão e criatividade: estudos psicanalíticos sobre Frida Khalo – Camille Claudel - Coco Chanel*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.
- PAIN, Sara. *Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito*. Trad. Rosana Severino Di Leone. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia escolar, o problema escolar e de aprendizagem*. Rio de Janeiro: vozes, 1994.

STAHLSCHIMIDT, A P.M. *Brincando de fazer arte* – A música e outras manifestações artísticas: a inserção social da criança com dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: PUC-RS, 1998. Dissertação de Mestrado.

WINNICOTT, D.W. *O Brincar e a realidade*. Trad. Abreu J.O, Nobre V. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## A expressão corporal na atividade de execução musical

*Brasilena Pinto Trindade*  
*Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação*  
*Faculdade Evangélica do Salvador*  
*Fundação Cultural do Estado da Bahia*  
*brasilena@ig.com.br*

**Resumo.** Esta comunicação enfoca um pequeno recorte da nossa tese de doutorado em educação em andamento. Ela apresenta reflexões referentes à atividade de execução musical, desenvolvida no nosso processo de Educação Musical Inclusiva com alunos comuns e alunos portadores de necessidades educativas especiais - deficientes visuais (PNEE - DV). Baseada em práticas anteriores, verificamos que as apresentações musicais dos alunos aconteciam com pouco dinamismo e musicalidade. Decidimos, então, por criar e aplicar exercícios musicais com expressão corporal que proporcionassem maior articulação entre aluno, técnica e obra musical. Determinamos, portanto, três etapas. Primeiro, construímos o instrumento *Corpométrico*. Em seguida, pesquisamos e experimentamos alguns exercícios corporais e teatrais onde os conhecimentos musicais estavam presentes. Como obtivemos êxito nos resultados, estamos traçando a terceira etapa, por acreditarmos que, assim, estaremos contribuindo para uma práxis pedagógica, em que professores e alunos, cresceremos juntos, de forma mais integrada, criativa e com apreciável realização artística musical.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Música e Expressão Corporal; Execução Musical.

Nossa prática de Educação Musical consiste nas atividades CLATEC - Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Composição, que são trabalhadas de formas progressivas e integradas entre si. O propósito deste trabalho é apresentar reflexões referentes à atividade de Execução Musical.

Muitas observações vêm sendo realizadas nos Cursos de Educação Musical que ministramos para jovens comuns e Portadores de Necessidades Educativas Especiais - Deficiência Visual (PNEE - DV). As atividades CLATEC são desenvolvidas no sentido de proporcionar variadas habilidades musicais, com ênfase na prática coletiva do canto e da flauta doce soprano. Nos primeiros anos, nossa prioridade estava centrada nas atividades de Literatura e Teoria, embora não deixássemos de lado as demais. Durante as apresentações musicais, as performances aconteciam com muito nervosismo, desatenção, pouco dinamismo, execução sem a interpretação desejada e com postura corporal incorreta. Aproximadamente 40 % do trabalho técnico musical era perdido.

Percebemos que era necessário um trabalho específico com o corpo, que propiciasse ao aluno condições para um melhor desempenho na construção dos sons, fraseado, ornamento, dinâmica, estilo, respiração e postura, rumo a uma melhor interpretação. Sentíamos a necessidade de repensar o momento em que os sinais gráficos musicais, saíssem da partitura, e se tornassem música viva. Momento em que o aluno intérprete deve fazer reviver o espírito do compositor, com suas idéias e emoções.

Como tivemos apenas uma breve vivência de teatro amador na época da adolescência, ficava muito difícil detectarmos a exata necessidade dos alunos, embora nossa vontade fosse grande de poder ampliar os questionamentos e estudos. Assim, passamos a observar e a anotar os desconfortos apresentados por eles, referentes à postura corporal, à execução e interpretação musicais, à presença de palco e aos comportamentos afins. Realizamos nossas observações em todas as aulas, especialmente, durante as atividades de Execução (ensaios e apresentações). Gravamos alguns encontros e avaliamos conjuntamente estas performances.

Assim, registramos: tensões no rosto, pescoço, braços, pernas, mãos, dedos e ombros; descontrole na respiração, no ritmo e na afinação; sudorese nas mãos e axilas. Muitos alunos balançavam excessivamente a cabeça ou as pernas, apresentavam marcas de expressão (na testa, sobrancelha e ao redor dos olhos e da boca) e os lábios pareciam morder a flauta ou, quando cantavam, emitiam e articulavam as palavras timidamente, apresentando dificuldades de afinação. Ao ficarem em pé, procuravam esconder suas mãos, cruzavam as pernas e os braços (para frente ou para traz), ficavam com a cabeça inclinada e coçavam partes do corpo. Alguns alunos sentiam dores (nos braços, nos ombros, nos dedos e na coluna) ao terminarem suas apresentações musicais.

Era, visivelmente, perceptível o apoio unilateral do corpo e o desalinhamento nas regiões dos ombros, peitos, costas, quadris, nádegas, púbis, joelhos e pés. Enfim, seus corpos apresentavam incorreções posturais, proporcionando-lhes tensões, desconfortos e resultados sonoros sem a afinação, volume e interpretação adequados. Registramos, também, os desencontros dos alunos ao tocarem em conjunto. Seus olhares ficavam distantes e

incomunicáveis. Em suas avaliações relataram que não percebiam suas próprias presenças, e nem a dos demais e que “o nervosismo tomava conta de tudo”.

Quanto aos alunos PNEE - DV, estas situações anteriormente mencionadas foram presenciadas, embora com algumas diferenças. Os alunos DV não apresentavam orientação espacial e mobilidade corporal satisfatórias (dificuldade de andar no ambiente escolar e extra escolar, atropelos, falta de sensibilidade tátil apurada). Ficavam muito tempo parados e cansavam rapidamente. Quando estavam sentados ou em pé, apresentavam-se desalinhados e suas cabeças estavam sempre inclinadas para baixo.

Relatamos nossas observações para alguns colegas. Depois, verificamos que os comportamentos antes referidos também ocorriam em suas práticas didáticas e em seus ensaios e apresentações musicais. O mesmo também foi observado por Quintanilha (2001), ao realizar um experimento durante dois meses, com um grupo coral, na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Baseada em Gerda Alexander, criadora da Técnica da Eutonia, Quintanilha (2001, p.703) afirma que

uma organização corporal, que implica uma harmonização de tensões corporais, deveria constituir normas para qualquer interpretação artística. Segundo ela, na arte musical, o tônus é muito importante, e se um músico não consegue adaptar-se ao tônus de Mozart, Wagner ou Brahms, sentindo-o em seu próprio corpo, não poderá interpretar sua música.

A autora citada vem desenvolvendo seu trabalho na Universidade Federal de Santa Maria - Rio Grande do Sul, no magistério superior, especialmente no Curso de Teatro e sinaliza

[...] alguns caminhos obrigatórios para a formação do aluno/ator, que consistem em proporcionar-lhes um maior conhecimento do corpo, o desenvolvimento da autopercepção e, principalmente, o conforto corporal. Estes pressupostos são fundamentais e servem como base para as demais técnicas corporais e acredito, podem também ser válidas para os alunos de canto. (QUINTANILHA, 2001, p 703).

Assim, acreditamos ser importante persistir em aprofundar e ampliar nossos estudos no sentido de estruturar formas e técnicas condizentes com a Abordagem CLATEC e com a nossa clientela diversificada, viabilizando uma prática musical mais efetiva e, conseqüentemente, uma interpretação condizente com os propósitos pré estabelecidos.

A partir destas observações traçamos e estamos desenvolvendo ações correspondentes a três etapas, para ampliar nossas reflexões acerca da atividade de Execução. Experimentamos e promovemos exercícios que buscassem solucionar situações desagradáveis, visando criar atitudes que pudessem ser trabalhadas desde o início do Curso de Música. Elaboramos, duas perguntas norteadoras que devemos responder ao longo deste processo. São elas: quais os caminhos que levam o aluno a uma maior conscientização do seu corpo?; como realizar uma execução musical com expressividade, desenvoltura e dinamismo?

Visando responder a tais questões, estamos em processo. Como resultado da Etapa I, criamos o instrumento *Corpométrico*. Consta de uma estrutura em forma de caixa retangular, feita de tubos e conexões de PVC, onde o aluno, ao posicionar-se no seu interior, é então observado pelos colegas, quanto à sua postura corporal - planos sagital, transversal, frontal anterior e frontal posterior (CALAIS-GERMAIN, 1992). Este instrumento proporciona a visão de equilíbrio postural, pois apresenta linhas horizontais e verticais que acompanham as linhas imaginárias do corpo. Como os alunos DV não avaliam, visualmente, um corpo humano, tivemos que realizar esta prática mediante toque no corpo do aluno observado, solicitando aos mesmos que sentissem equilíbrios e desequilíbrios de postura. Muitas vezes, servimos de modelo e tivemos que exagerar nos movimentos e posturas para poder transmitir a presença dos desalinhamentos de forma tátil-auditiva-sinestésica. Este processo foi apresentado mediante descrição verbal, com a presença de toques, principalmente quando estávamos trabalhando com esta clientela DV.

Na Etapa II, pesquisamos e selecionamos exercícios corporais, teatrais e musicais apresentados e/ou sugeridos nos: Métodos de Educação Musical Convencionais; exercícios de Atividade da Vida Diária (ADV) e Orientação e Mobilidade (OM) de João Álvaro de M. Felipe e Vera Lucia R. Felipe; nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação (PCN - Infantil, Fundamental e Médio); e no livro *Um Caminho do Teatro na Escola* de Olga Reverbel.

Iniciamos nossa experiência pedindo que todos comparecessem às aulas com roupas leves e confortáveis. Durante um período de seis meses, para cada encontro de duas horas/aula, reservávamos 15 minutos destinados às atividades de expressão corporal. Nesta etapa, os alunos realizaram exercícios de relaxamento e de respiração, andaram, marcharam,

correram, ao som de músicas de variados andamentos e estilos. Realizaram exercícios de contração e descontração, exercitaram a massagens onde o colega tocava no ombro, nas mãos, nos braços e na cabeça do seu par, de forma firme e consciente. Fizeram exercícios de bocejos, espreguiçamento, caretas, gestos que significassem várias emoções e sentimentos. Realizaram sons variados, rimas, trava-línguas e movimentos livres e/ou coordenados.

Solicitamos a auto massagem em que cada aluno observava, cuidadosamente, todo seu corpo. Eles brincaram com vários objetos visíveis e imaginários (bola, flor, pássaro, bengala, cadeira e/ou instrumentos) e representaram várias situações e ações ligadas às profissões (musicista, motorista, médico, carpinteiro, cozinheiro e lavrador). Assistiram palestras sobre a consciência corporal, proferidas por profissionais da área de saúde.

Ensaíram gestos de entrada, de mobilidade e de saída do palco, agradecimentos e de leituras de mensagens. Criaram músicas e histórias, e realizaram pequenas cenas dramatizadas. Nos ensaios gerais, provocamos situações simuladas em que o público pudesse interagir, de forma cômica, artística, educativa e participativa.

Quanto aos alunos cegos, eles sempre realizavam exercícios em par, com outro companheiro vidente. Segundo Ochaita e Rosa (1995, p. 183), devido a ausência da visão torna-se “[...] necessário elaborar sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos”. Portanto, constantemente, estivemos atentos, buscando formas variadas para uma maior compreensão dos conteúdos, principalmente exemplificando todas as nossas atividades, mediante as percepções auditiva, tátil e sinestésica. Sempre que se fez necessário, realizamos com toda a turma (de olhos vendados), exercícios de identificação (tátil, gustativo, auditivo e olfativo, ligado aos termos musicais), além de caminhadas de reconhecimento e descrições verbais dos espaços de trabalho (jardim, salas, corredores, auditório, palco, sanitário e outros),

Nas performances finais do ano letivo de 2002, percebemos uma diferença significativa nos resultados. Os alunos apresentaram-se de forma mais descontraída, com maior presença de palco, realizando solos e duetos com desenvoltura técnica. Elaboraram performances interagindo com o público. Sentiram-se mais descontraídos e realizados. Nossos colegas de trabalho perceberam mudanças positivas nos resultados finais. Estas avaliações nos

serviram de incentivo para intensificar nossas pesquisas e aprimorar nossa prática como educadora musical, promovendo, desde o início do processo de aprendizagem musical, exercícios específicos que relacionem a música ao corpo, à expressão corporal e ao teatro.

Segundo Quintanilha (2001, p. 706),

[...] para desenvolver os aspectos expressivos tanto vocais quanto corporais dos alunos, necessitamos de uma pedagogia própria [...]. Penso que o artista necessita estar inteiro, integrado nos aspectos físicos e mentais, para expressar sua arte em toda sua amplitude, desde o âmago do seu ser. Quando estes momentos de encontro acontecem, a comunicação artística se torna plena e inesquecível.

No momento, estamos realizando a Etapa III, traçando ações que estão sendo desenvolvidas a longo prazo e que serão testadas durante nosso experimento de doutorado. Escolhemos para fundamentação básica quatro manuais, deixando em aberto a possibilidade de utilizarmos outras referências que surgirem *a posteriori*:

Manual de Criatividades - Paulo Dourado e Maria Eugênia Milet;  
Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin - Viola Spolin;  
Jogos para atores e não-atores - Augusto Boal;  
Eutonia: Um Caminho para a Percepção Corporal - Gerda Alexander.

Fundamentada nas pesquisas realizadas nas etapas anteriores, selecionaremos e adaptaremos vários exercícios onde os elementos práticos e teóricos - musical, corporal e teatral - estejam presentes e interligados, sem esquecer da clientela DV e da Abordagem CLATEC. Em seguida, iremos aplicar esses exercícios mediante um vivência didática musical com a duração de um ano letivo.

Pretendemos responder com mais aprofundamento as questões perquiridas, descrevendo, detalhadamente, todo processo realizado nesta última etapa. Acreditamos que, assim, estaremos contribuindo significativamente para uma práxis pedagógica mais atuante, não somente com alunos comuns, mas também com alunos especiais, onde todos nós, professores e alunos, cresceremos juntos, de forma mais integrada, criativa e com apreciável realização artística musical.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. V. 6.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. V. 3.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Médio e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

CALAIS-GERMAIN, Blandine. **Anatomia para o movimento**. Introdução à análise das técnicas corporais. São Paulo: Manole, 1991. V. 1.

DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. **Manual de criatividade**. 4. ed. Salvador: EGBA, 1998.

FELIPPE, Vera Lucia Rhein; FELIPPE, João Álvaro de Moraes. **Orientação e mobilidade**. São Paulo: Laramara - Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1997.

MENA, Olga Aguirre de; GONZÁLES, Ana de Mena. **Educacion musical: manual para el profesorado**. Málaga: Aljibe, 1992.

NAGY, Brasilena Pinto Trindade. **Educação musical com construção de instrumentos: projeto realizado em uma turma de jovens de 08 a 14 anos de idade**. 1997. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Escola de Música da UFBA, Salvador, 1997.

OCHAITA, Esperanza; ROSA, Alberto. Percepção, Ação e Conhecimento nas Crianças Cegas. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Trad. de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. V. 3, Cap. 12.

QUINTANILHA, Beatriz Pippi. O aspecto da corporeidade no canto coral. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. 2., 2001, Salvador. **Anais ...** Salvador: ABRACE, 2001, p. 703 - 706.

REVERBEL, Olga. **Um Caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.



## O sistema Braille e sua musicografia

*Brasilena Pinto Trindade*  
*Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação*  
*Faculdade Evangélica do Salvador*  
*Fundação Cultural do Estado da Bahia*  
*brasilena@ig.com.br*

**Resumo.** O trabalho apresenta o sistema tátil de escrita e leitura braille, bem como sua musicografia. Descreve rápidas considerações referentes aos antecedentes históricos do seu criador - Louis Braille; apresenta os 63 caracteres braille representando múltiplos significados, fazendo uma correlação entre eles; bem como menciona alguns aspectos metodológicos vivenciados em sala de aula, sugerindo formas e materiais adaptados para o ensino musical de uma clientela inclusiva (alunos comuns e cegos). Sugere ao educador musical, que deseja trabalhar com alunos cegos e/ou deficientes visuais, seja de forma segregada ou inclusiva, que conheça e aplique o sistema e a musicografia braille, desmistificando assim as dificuldades de compreensão e as lacunas de conhecimentos existente nesta área.

**Palavras chaves:** a) Inclusão educacional; b) Educação especial; c) Deficiência visual.

---

### Introdução

Este artigo objetiva apresentar aos educadores musicais o sistema braille e sua musicografia, utilizados por pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais – Deficientes Visuais (PNEE-DV). Ao trabalharmos com educação musical inclusiva (alunos comuns e DV), tendo como instrumento a flauta doce soprano, incluímos a musicografia braille em paralelo com a musicografia tradicional.

Nos cursos que ministramos, os participantes sempre solicitam uma síntese escrita do sistema e musicografia braille, bem como a coerência entre as séries e as combinações dos pontos contidos nas celas<sup>1</sup>. Portanto, este trabalho contém três partes: a) Antecedentes Históricos, que apresenta a biografia resumida de Louis Braille; b) Compreendendo o Sistema e Musicografia Braille, que demonstra o processo de escrita e leitura das letras, números e sinais musicais; e c) Aspectos Metodológicos, que abordam nosso processo de trabalho em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Cella ou célula braille – signo fundamental que consiste em um retângulo contendo uma combinação de seis pontos em alto relevo.

## **Antecedentes Históricos**

A imprensa, sistematizada por Gutemberg (1450) foi uma das maiores invenções do milênio passado, bem como o sistema braille, criado por Louis Braille, que foi o principal recurso para a comunicação e educação de pessoas PNEE-DV.

Louis Braille (\*Coupvray - França em 04.01.1809 e † França em 29.03.1852), aos 3 anos de idade, brincando com pedaços de couro e uma sovela, na selaria do seu pai, sofreu um acidente que o deixou cego. Aos 10 anos, foi estudar no Instituto Real para Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy, nos meados do século XVIII.<sup>2</sup>

Por intermédio de Haüy, Braille conheceu a pianista cega, Teresa Von Paradis, que lhe presenteou com um órgão e pediu-lhe que nunca se esquecesse dela e nem de seus amigos iguais. Ela custeou seus estudos musicais por um ano, deixando-o a cargo do organista de uma igreja de Paris, o que lhe transformou em um dos maiores organistas e violoncelista da Europa. Inconformado com o sistema de registro escrito para cego e com a ausência de uma musicografia específica, Braille, aos 17 anos, solidificou seu sistema de escrita e leitura.

Tomando como exemplo o Sistema da Escrita Noturna, do Capitão Charles Barbier - composto de 12 pontos que eram furados em papel grosso e que transmitia mensagens militares à noite -, Braille transferiu esta técnica para o alfabeto francês, mas logo foi abandonada por ter que disponibilizar muito papel para pouca mensagem.

Baseado em suas “[...] conclusões de que seis pontos era a máxima quantidade que podia ser percebida pelas pontas dos dedos de forma simultânea” (PIÑERO, QUERO e DÍAZ, 1994, p. 228)<sup>3</sup>, Braille criou a Cella Braille, dando origem a 43 símbolos. Após várias etapas de aprimoramento, aos 20 anos, ele aplicou o seu sistema à matemática, à química e à música, chegando a ensinar secretamente a inúmeros alunos. Apesar da sua importante invenção, os dirigentes do Instituto Real não queriam abandonar o velho método.

Muito desgostoso, aos 30 anos, como professor de violoncelo e órgão no Instituto Real, Braille conheceu a brilhante aluna cega - Tereza Von Kleinert. Ela, em um dos seus concertos de piano (1841), no elegante salão de Madame Desmoulins,

---

<sup>2</sup> Este Instituto utilizava o método das varetas, criado em 1580, representado por letras esculpidas em madeira, gravadas em baixo relevo (GIL, 2000, p. 42).

<sup>3</sup> [...] conclusión de que seis puntos era la máxima cantidad que podía ser percebida po la yema de los dedos de forma simultánea.

proporcionou-lhe uma merecida homenagem, à qual infelizmente ele não pôde comparecer pois estava sofrendo de tuberculose. E, aos 43 anos, Braille morreu sem ter o seu sistema reconhecido.

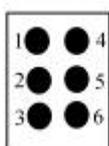
Dois anos após, Teresa Von Kleinert, inicia uma grande turnê como pianista, divulgando seu aprendizado mediante o uso do sistema e musicografia braille. Este acontecimento atraiu a atenção de Napoleão, que lhe concedeu uma audiência especial. Ao se tornar Imperador da França, Napoleão organizou a Exposição Internacional de Paris onde exibiu o progresso do seu país. Na oportunidade, foi incluído com louvor a invenção de Louis Braille. A partir de então, o sistema braille se espalhou por toda a Europa, impulsionando a criação de vários centros educativos para pessoas DV.<sup>4</sup>

Após várias adaptações, em junho de 1987, foi feito um acordo em Montevidéu para revisão do sistema braille, que entrou em vigor em janeiro de 1988. Este encontro também estruturou a signografia de outras representações que vinham sendo utilizadas em vários conhecimentos: idiomas, astronomia, elétrica e eletrônica, informática, índice e marcas, geometria e fonética (CBE, 2002). O Subcomitê sobre Musicografia Braille da União Mundial de Cegos – UMC, em 1994 apresentou sua última versão, que, após adaptações para a língua portuguesa, se encontra em fase de lançamento, incluindo também sinais musicais contemporâneos.

### **Compreendendo o Sistema e a Musicografia Braille**

Conceitua-se o braille como o sistema tátil de escrita e leitura para pessoas PNEE–DV. Tem como sinal fundamental a cela ou célula braille, que consiste em um retângulo, contendo uma combinação de seis pontos em alto relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada. Esta cela é dividida em parte superior (pontos 1, 2, 4 e 5) e parte inferior (pontos 2, 3, 5 e 6).

Quadro 1 - Cela ou Célula Braille



---

<sup>4</sup> “No Brasil, as atividades organizadas em favor dos cegos se iniciaram em 19 de dezembro de 1854, quando D. Pedro II fundou, no Rio de Janeiro, o Instituto Imperial dos Meninos Cegos [...]”, hoje, Instituto Benjamin Constant, uma referência latino-americana (TOMÉ, 1995b, p. 3). Nesta data este Instituto incluiu o ensino braille em seu currículo, sempre ministrando cursos de educação continuada (BRASIL: 2002, p.9).

Este sistema pode ser escrito à mão, utilizando a reglete, papel e o punção. A reglete é uma prancha de madeira retangular, onde prende o papel (40 kilos/120 gramatura). Nesta prancha é fixada a régua dupla de metal. Na parte superior desta régua contém as celas vazadas correspondentes aos seis pontos e, na parte inferior, os conjuntos de seis furos em baixo relevo, nas mesmas disposições das celas. O papel é colocado entre estas duas partes da régua. O punção tem a função de uma caneta, formado por uma haste de metal de ponta arredondada, fixa a um punho ajustável à mão. Esta escrita é feita na ordem inversa para produzir os pontos em alto relevo. Hoje, este sistema pode ser escrito na ordem convencional, por máquinas manuais e computadores.<sup>5</sup>

No sistema braille podemos identificar cinco séries de dez celas, onde as combinações dos pontos são agrupadas, apresentando coerência e logicidade (PIÑERO, QUERO e DÍAZ, 1994, p. 229).. A sexta série contém seis celas e a sétima série, contém sete celas (BRASIL, 2002, P. 18 – 20). Ambas apresentam uma exceção. Vejamos:

- a) a primeira série são usados até os quatro pontos, referentes à parte superior da cela (1, 2, 4 e 5);
- b) a segunda série, repete-se o modelo anterior acrescentando-se o ponto 3;
- c) a terceira série, repete-se o modelo da primeira série, acrescentando-se os pontos 3 e 6;
- d) a quarta série, repete-se o modelo da primeira série, acrescentando-se o ponto 6;
- e) a quinta série, repete-se o modelo da primeira série considerando a partir da parte inferior da cela (2, 3, 5 e 6);
- f) a sexta e a sétima séries, não existem combinações iguais às demais, mas apresentam grupos de celas combinadas.

A seguir, demonstraremos os 63 signos do sistema braille, correspondentes às letras, sinais gráficos, números, e sinais musicais (KROLICK, 1998, p. 202; CBE, 2002, p. 15-16). Existem inúmeros sinais que são representados por dois ou mais sinais. Quanto à ordem da escrita, ela segue a lógica da escrita em negro, com algumas adaptações.

---

<sup>5</sup> - Máquina de datilografia Perkins Braille, fabricado por Perkins School of the Blind, em Massachusetts – USA e produzida no Brasil a partir de 1999. Programa Dosvoz, desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ; Virtual Vision, desenvolvido pela MicroPower, em São Caetano do Sul – São Paulo; Display Braille e Braille Falado (Gil, 2000, p. 43, 47, 50).

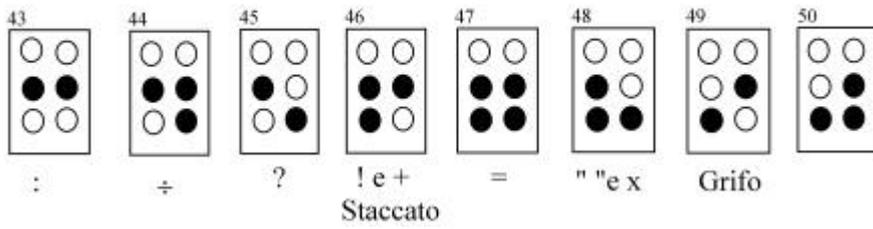
Quadro 2 – Sistema Braille de Louis Braille

	4 	5 	6 	7 	8 	9 	10 
C	D	E	F	G	H	I	J
3	4	5	6	7	8	9	0

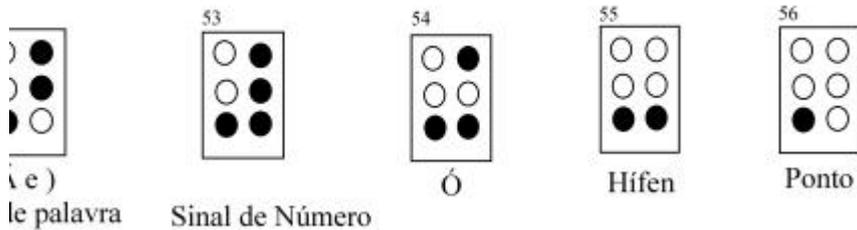
1 	14 	15 	16 	17 	18 	19 	20 
M	N	O	P	Q	R	S	T

	24 	25 	26 	27 	28 	29 	30 
X	Y	Z	Ç	É	Á	È	Ú

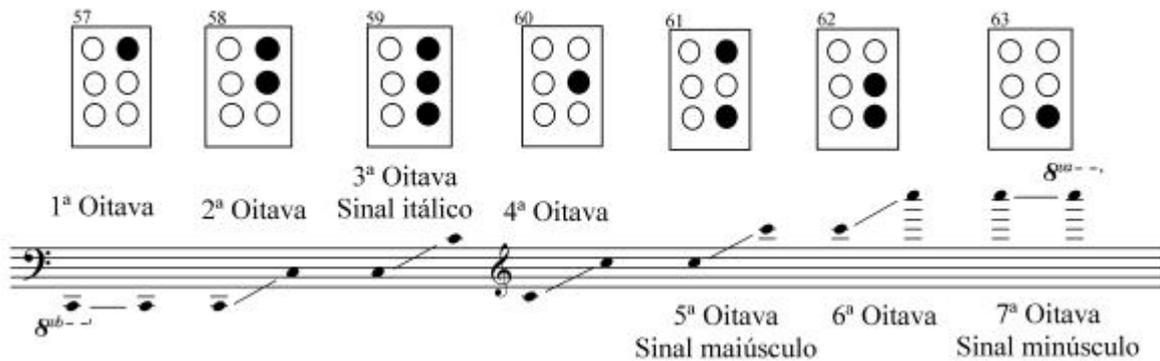
33 	34 	35 	36 	37 	38 	39 	40 
Í	Ô	Û	À	Ï	Ù	Ö	W



não combinadas



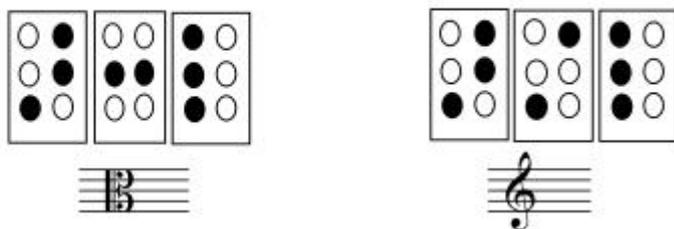
e) Sétima série - Oitavas



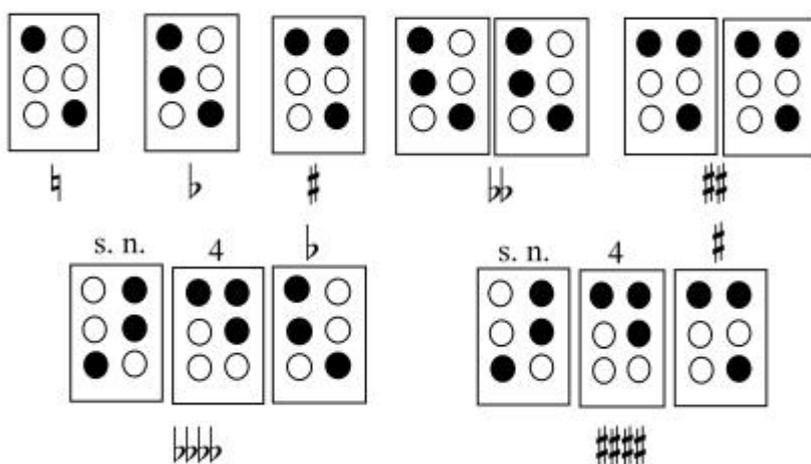
Vejamos as seqüências lógicas nas séries: a primeira apresenta ligadura e notas em colcheias (e/ou em quartifusas); a segunda, apresenta pausas da semibreve e da semicolcheia e notas em mínima e fusa; a terceira, apresenta pausas da mínima ou fusa, da semínima ou semifusa e da colcheia, além das notas em semibreve ou semicolcheia; a quarta, apresenta as alterações de bequadro, bemol e sustenido e as notas em semínima ou semifusa; a quinta, apresenta o staccato; a sexta, apresenta celas que compõem as claves; e a sétima, apresenta as oitavas de Dó. As notas que têm duplos valores identificam-se segundo os tempos do compasso em execução.

Reconhecer a ordenação e logicidade estabelecida pelo sistema braille ajuda a compreensão, assimilação e transmissão destes sinais de forma mais eficaz. No próximo exemplo, as primeiras e terceiras celas dos três grupos são iguais. O diferencial acontece na segunda cела de cada grupo. Observe a cела central da clave de Dó.

z Fá, Dó e Sol



Quadro 4 - Bequadros, bemóis e sustenidos

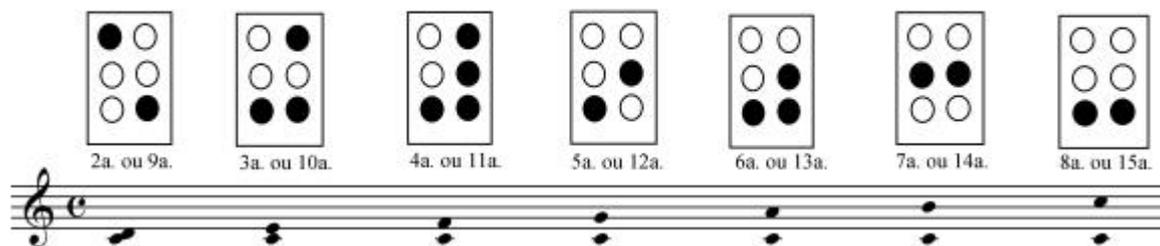


s.n. = sinal de número

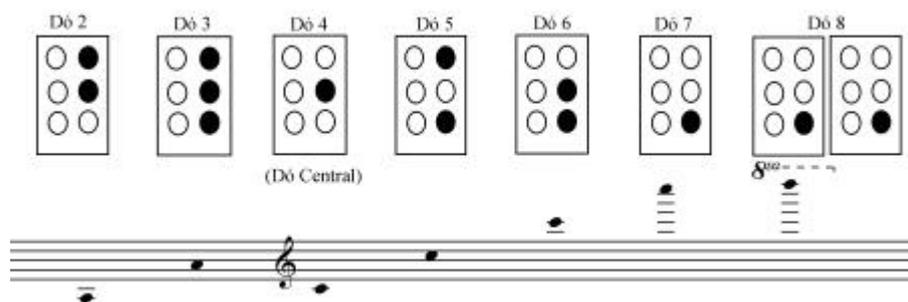
No exemplo anterior, observamos nos sinais de alteração uma repetição nos pontos 1 e 6, variando apenas os pontos 2 e 4. Para o bemol, colocamos o ponto 2 e, para o sustenido, colocamos o ponto 4. Nas representações de duplos bemol ou sustenido, escrevemos duas vezes o sinal desejado. Para representar quatro sustenidos ou bemóis, escrevemos o sinal de número seguido do número 4 e, finalmente, a alteração desejada. Este procedimento economiza cela e espaço.

No exemplo seguinte, apresentamos as notas duplas. Na região média para a aguda, se escreve a nota superior seguida da cela correspondente ao intervalo descendente desejado. O inverso é usado na região média para a grave. Podemos registrar nas três primeiras celas, uma relação de números de pontos com os intervalos. Nas demais, sua relação acontece na parte inferior de cada cela.

Quadro 5 - Notas duplas



Dó



No exemplo anterior, podemos verificar a distribuição dos pontos de cima para baixo, representando as oitavas de Dó. O Dó central (Dó 3), representado pelo ponto 5, apresenta lógica, coerência e equilíbrio entre os demais.

### Aspectos Metodológicos

Compreendemos ser de grande importância que todo educador musical que trabalham com alunos PNEE – DV, tenha noções básicas da escrita e leitura do sistema e musicografia braille. Ambos exigem aprendizados distintos da escrita em negro. As leituras acontecem mediante o uso do tato das pontas dos dedos indicadores sobre os pontos das celas em alto relevo, lendo letra por letra e da esquerda para a direita, numa velocidade média de 100 palavras por minuto, comparado à metade da média de um leitor vidente. “Fundamentalmente isto acontece devido ao campo perceptivo que é superior na leitura visual do que na tátil, onde é forçado a ler letra por letra, impondo assim uma grande carga na memória operativa” (PIÑERO, QUERO e DÍAZ, 1994, p. 234).<sup>6</sup>

<sup>6</sup> “Fundamentalmente es debido a que el campo perceptivo es muy superior en la lectura visual que en la tátil, donde se fuerza a leer letra a letra imponiéndose así gran carga a la memoria operativa”.

A escrita e a leitura das musicografias convencional e braille devem ser iniciadas após os alunos serem alfabetizados nos sistemas comum e braille. Precisamos, trabalhar as atividades musicais práticas, para depois apresentarmos os conhecimentos teóricos. Devemos exercitar os conceitos de tempo, compasso, célula musical, frase, período, notas ascendentes e descendentes, notas repetidas na região grave média e aguda, graus conjuntos e disjuntos (TRINDADE, 1998). Estendendo as observações de Piñero, Quero e Díaz (1994, p. 240), quanto mais proporcionarmos atividades que levem os alunos a discriminarem - tátil, visual, auditiva, olfativa, gustativa e sinestésicamente - um determinado objeto ou conceito, maior será o nível de habilidade para compreender, identificar e discriminar sons e ritmos, andamentos, texturas, formas, palavras, seqüências, tamanhos, volumes, fraseado e entonação. Assim, tanto os alunos comuns quanto os DV são contemplados com um conjunto de informações, mediante várias percepções.

Na nossa prática de leitura em sala de aula, todos os alunos lêem figura por figura de um compasso, identificam o seu percurso sonoro, verbalizam, solfejam e tocam na flauta doce. Em seguida, lêem o compasso seguinte, mantendo o mesmo procedimento. Depois, tocam mais dois compassos até completar uma frase e/ou um período. Todos identificam as partes da música falando as notas, solfejando e tocando. Esta prática é repetida várias vezes, até compreenderem e memorizarem o processo de aprendizagem. Aconselhamos inverter a ordem dos exercícios: ditar um trecho melódico e os alunos tocam na flauta doce, para depois dizerem as notas, solfejarem e reconhecerem nas partituras escritas em negro ou em braille.

Aplicamos também em sala de aula, jogos com cartões em alto relevo de gráficos de altura e de paisagens sonoras, para em seguida, introduzirmos os sinais musicais. As atividades musicais teoria e prática, devem estar interligadas, proporcionando aos alunos conhecimentos básicos referentes à consciência corporal, percepções, sociabilidade, aspectos emocionais, orientação e mobilidade, atividades da vida diária e coordenação motora.

### **Conclusão**

É imprescindível que o educador musical, que trabalha com alunos DV, conheça e aplique o sistema braille e sua musicografia. Este conhecimento requer um olhar especial e atento, no sentido de identificar semelhanças, diferenças e inversões entre a escrita em tinta e a escrita braille. Entendermos uma nova ordem de representação da escrita musical horizontal, baseada na escrita vertical, requer paciência, prática e muita atenção.

Aceitar o desafio de trabalhar com turmas inclusivas é estar ampliando constantemente nossos conhecimentos, é entender que existem outras formas de perceber a música, as pessoas, os lugares, enfim, é compartilhar com a política de uma educação para todos onde a diversidade é respeitada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

COMISIÓN BRAILLE ESPAÑOLA (CBE). **Guía práctica de signografía braille general**. Incluindo el Código Braille Unificado para la Lengua Castellana. Madrid: Dirección General de la ONCE; Dirección de Cultura y Deporte, enero de 2002.

KROLICK, Bettye. **Dictionary of Braille Music Signs**. Washington: Livrery of Congress, 1979.

KROLICK, Bettye (Recopilador). **Nuevo Manual Internacional de Musicografía Braille**. Tradução de Francisco Javier Martínez Calvo. Subcomité de Musicografía Braille y Unión Mundial de Ciegos: ONCE, 1998.

GIL, Marta (Org.). **Deficiência Visual**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Rodríguez. El Sistema Braille. In: BAUTISTA, Rafael (Coord). **Deficiencia Visual**. Aspectos psicoevolutivos e educativos. Málaga: Aljibe, 1994. Capítulo XV, p. 227- 247.

RUIZ, Loreto Benavent; BRAVO, Josefina Rodríguez (Colaboradores). **Signografía Braille**. Alicante: ONCE e Centro de Recursos Educativos Espiritu Santo, 1988.

TOMÉ, Dolores. **Introdução à Musicografia Braille**. Brasília: Escola de Música, janeiro de 1995a. (Apostila não publicada)

TOMÉ, Dolores. **Introdução à Musicografia Braille**. Belém: Escola de Música da Universidade Federal do Pará e XXII Encontro de Arte de Belém, outubro de 1995b. (Apostila não publicada)

TRINDADE, Brasilena Pinto. **Noções Básicas das Musicografias Convencionais e Braille**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1998. (Apostila não publicada)

## **Educação musical inclusiva multirreferencial: um experimento de arte-educação para a criação de um programa de ensino**

*Brasilena Pinto Trindade*  
*Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação*  
*Faculdade Evangélica do Salvador*  
*Fundação Cultural do Estado da Bahia*  
*brasilena@ig.com.br*

**Resumo.** O trabalho propõe um Programa de Ensino de Educação Musical Inclusiva Multireferencial, que será aplicado em 2004, com uma clientela mista - alunos comuns e Portadores de Necessidades Educativas Especiais - Deficientes Visuais (PNEE-DV). Objetiva-se traçar caminhos entrelaçados às atividades musicais de Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Composição (CLATEC) - , bem como aos do Teatro e dos Temas Transversais. Seus pressupostos serão apoiados nas novas tendências da Educação Geral e Musical, nas disciplinas específicas dos PNEE-DV, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Plano Nacional de Educação. Sua realização torna-se importante por oferecer reflexões baseadas em estudos que buscam a concretização de um Programa de Educação Musical renovador, promovendo a articulação da Abordagem CLATEC com outros conteúdos, no contexto da clientela inclusiva, atendendo assim, às novas tendências educacionais do nosso país.

**Palavras-chave:** Educação Musical - Programa de Arte-Educação; Educação Musical com Múltiplas Referências

### **Introdução**

Nosso projeto de tese de doutorado em educação objetiva criar um Programa de Ensino de Educação Musical Inclusiva Multireferencial, que será aplicado durante um ano letivo, com uma clientela mista, ou seja, alunos comuns e alunos portadores de necessidades educativas especiais - deficientes visuais (PNEE-DV). Sob os pressupostos teóricos da Carta de Salamanca (1997), dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (1997), dos PCN Especiais, do Plano Nacional de Educação (2000) e das disciplinas que dão suporte a clientela PNEE, objetivamos, traçar caminhos teóricos e práticos entrelaçados aos caminhos das variadas atividades musicais de Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Composição - CLATEC<sup>1</sup> (1997), dos Elementos Cênicos, e dos Temas Transversais.

Ao longo da nossa prática profissional, observamos limitações por parte de educadores e educandos com relação ao ensino e aprendizagem musical especial e/ou inclusivo, dos alunos PNEE-DV, assim como: despreparo profissional; ausência de metodologia, literatura e materiais didáticos adaptáveis para a educação musical inclusiva; desnível de escolaridade entre a clientela especial e comum; ausência

de atendimento educacional adequado e irrestrito para a clientela DV; e inadequada condição de inclusão escolar.

Em nossa prática de ensino registramos: ênfase nas atividades de teoria e execução musicais, baseado em métodos tradicionais; ausência de exemplos em educação musical, adequados aos alunos DV; limitações das percepções visual, auditiva, tátil e sinestésica; alunos comuns desinformados sobre os potenciais e as limitações dos alunos DVs; e atendimento, por parte das instituições sociais, baseado em atitudes filantrópicas.

Em ambas as clientelas, a presença de tensão nas expressões gestuais, a dificuldade de improvisação e a limitação da execução na leitura musical, era constante, dificultando assim o aprendizado de forma mais fluente e natural. Em sala de aula inclusiva por exemplo, os conteúdos musicais necessitavam de atividades suportes, relacionadas principalmente com as artes cênicas, onde - o corpo, a voz, a palavra, a dramatização, o toque, o movimento e o espaço - eram utilizados por todos com a finalidade de facilitar a compreensão mais efetivamente.

Quanto à clientela DV, era observado: o desconhecimento de inúmeros conceitos básicos convencionais; a insegurança nas atitudes relacionadas as atividades da vida diária e da orientação e mobilidade; deficiências nas percepções tátil, auditiva e sinestésica; insegurança quanto à sua auto-estima; e dificuldades de socialização.

Objetivando - minimizar as dificuldades e diferenças em sala de aula, promover a inclusão dos alunos DV com os alunos comuns, e ampliar ao conhecimentos musicais - , estamos criando um Programa de Educação Musical Inclusiva Multireferencial, em que será promover atividades básicas da Área de Arte (Música e Teatro) e Temas Transversais, apresentados pelos PCN. Quanto aos objetivos específicos, os mesmos se inserem em três campos: o social, o curricular e o artístico. No campo social, elaborar propostas metodológicas que promovam a inclusão entre os alunos comuns e DV; no campo curricular, planejar e executar atividades interdisciplinares que possam compor o Programa de Educação Musical Inclusiva Multireferencial; e, no campo artrítico, aplicar a Abordagem CLATEC ampliada com os conteúdos das Artes Cênicas e dos Temas Transversais. Basicamente na Abordagem CLATEC temos:

- a) construir e adaptar instrumentos musicais, materiais didáticos, objetos e materiais cênicos;
- b) promover o conhecimento literário musical, artístico em geral e os temas transversais;
- c) apreciar de forma - tátil, visual, auditiva e sineticamente - as obras de arte, contextualizando-as;
- d) criar arranjos musicais, composições, textos literários e coreografias;
- e) exercitar técnicas de presença em palco, memorização, postura e emissão sonora, leitura e escrita musical, dedilhado da flauta doce e manulação dos instrumentos construídos em sala de aula;

---

<sup>1</sup> CLATEC – abordagem de ensino musical do educador Keith Swanwick, com adaptação e ampliação da educadora Brasileira Pinto Trindade.

- f) apresentar performances artísticas e expor os materiais e instrumentos construídos em sala de aula.

Portanto, nosso objeto de estudo consta de uma proposta de Programa de Educação Musical Inclusiva Multireferencial, contemplando a abordagem CLATEC, em paralelo com os conhecimentos básicos da disciplina de Teatro - PCN, Volume 6 (1997) e os estudos de Reverbel (1989), Dourado e Milet (1998), Spolin (2001) e Boal (2001). Não perderemos de vista a construção de interfaces com os Temas Transversais, sugeridos pelos PCN, volume 8 – com os temas sobre ética, cidadania, diversidade cultural, educação sexual e religião. Também serão trabalhados de forma integrada, sistemática e progressivamente, os conteúdos básicos das disciplinas pertinentes aos alunos PNEs - DV – Sistema de Escrita e Leitura Braille, Musicografia Braille (KROLICK, 1998), Orientação e Mobilidade e Atividades da Vida Diária (MARTÍN, BUENO, 1994; PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 1994; FELIPPE; FELIPPE, 1997).

Diante do exposto, definimos três questões básicas norteadoras:

- a) como aplicar os conteúdos multireferenciais - Artes (música e elementos cênicos) e Temas Transversais -, objetivando a elaboração de um Programa de Educação Musical Inclusiva, em consonância com os PCN?;
- b) quais os limites e possibilidades da prática dessa articulação para a validação de um Programa de Educação Musical Inclusiva Multireferencial?;
- c) como promover a inclusão em uma sala de aula, durante o processo de ensino aprendizagem da educação musical?

Delimitamos nossos estudos apenas na fase inicial dos conhecimentos básicos musicais, para uma clientela alfabetizada, constando de 20 jovens. Defendemos a hipótese de que, o Programa de Educação Musical Inclusiva Multireferencial, sendo realizado em uma turma mista, promoverá a inclusão social e alfabetização musical contemplando as seguintes atividades: a construção de instrumentos alternativos; a aquisição de conhecimentos literários a cerca da história e teoria da música e assuntos afins; a interpretação de textos e apreciação de timbres, estilos, tonalidades e formas; a apreensão de técnica de dedilhado da flauta doce, de solfejo e canto, e a manulação dos instrumentos alternativos; a execução de músicas em solo e em conjunto, apresentando técnica, desenvoltura e criatividade; a elaboração e apresentação de pequenas performances cênicas; a comunicação com o público de forma descontraída; e a improvisação e composição de poemas e canções.

Nossos Pressupostos Básicos são apoiados em cinco áreas do conhecimentos: a) nos Métodos de Educação Musical; b) na Educação Especial – DV; c) no Sistema Braille e sua Musicografia, Orientação e Mobilidade, Atividade da Vida Diária; d) nos PCNs referentes à área de Arte (Música e Teatro) e nos Temas Transversais; e e) na Psicologia da Educação, focalizando em especial, os estudos referentes as Inteligências Múltiplas.

Quanto aos métodos, optamos por estudarmos os caminhos traçados pelos educadores musicais consagrados no século XX (MEMA: GONZÁLEZ, 1992; FREGA, 1997), a exemplo de: Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willems, Zoltan Kodály, Maria Montessori e o brasileiro Heitor Villa-Lobos. Em todos os métodos destes educadores, exceto o de Maria Montessori, não encontramos referências para o ensino musical especial e/ou inclusivo, mas consideramos que todos são possíveis de “adaptações parciais” para nossa proposta, desde que sejam contextualizados e adicionados a outros conhecimentos.

Após realizarmos - os estudos das disciplinas obrigatórias, o exame qualificativo, e uma proposta de currículo aberto, onde os alunos, possam participar na construção do processo de ensino aprendizagem -, iniciaremos a aplicação do nosso experimento com a característica de pesquisa-ção. Este, terá a duração de um ano letivo, constando de uma carga horária de 120 horas/aula. Ao final, a coleta dos dados será realizado mediante vários procedimentos de avaliação individual ou coletiva, onde verificaremos na turma diversos aspectos como: interesse, assiduidade e participação. Faremos sondagens de conhecimentos com base nas tarefas realizadas, nos exercícios escritos e orais; trabalhos de pesquisa utilizando: textos, poemas e letras de músicas; arranjos e composições musicais; materiais didáticos; instrumentos alternativos de percussão, sopro e cordas; materiais e elementos cênicos; e coreografias criadas individual e coletivamente. Pretendemos também, construir um mapa sinóptico onde observaremos a presença dos conteúdos das atividades musicais CLATEC inseridos nas atividades relacionadas ao Teatro, aos Temas Transversais e às disciplinas específicas dos DVs.

Concluimos que, no momento, estamos pesquisando e estudando nossas referências bibliográficas, definindo nossos caminhos, divulgando nossas idéias, e recebendo críticas e sugestões para o engrandecimento da nossa proposta. Portanto, a realização deste projeto torna-se importante no sentido de oferecer reflexões baseadas em estudos, pesquisas e experimentos que buscam a concretização de um Programa de Educação Musical Inclusiva Multireferencial. Com base na revisão de literatura e em experiências empíricas, podemos afirmar que esta proposta de programa apresenta-se como renovadora, por promover a articulação da Abordagem CLATEC com os “Elementos Cênicos” e os Temas Transversais, no contexto da clientela inclusiva, buscando também atender às necessidades básicas de Educação Geral.

## **REFERÊNCIAS**

- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. VI. 6. Arte. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Vl. 8. Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Grafia braille para a língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: Acesso e qualidade (1944; Salamanca). *Declaração de Salamanca*, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Trad. Edilson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

DIDONET, Vital (Apresentação). *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: Plano, 2000.

DOURADO. Paulo; MILET, Maria Eugênia. *Manual de criatividade*. 4 Ed. Salvador: EGBA, 1998.

FELIPPE, Vera Lucia Leme Rhein; FELIPPE, João Álvaro de Moraes. *Orientação e mobilidade*. São Paulo: Laramara; Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1997.

FREGA, Ana Lucia. *Métodología comparada de la educacion musical*. Tesis de Doctorado en Música, mención Educación. Argentina: CIEM; Collegium Musicum de Buenos Aires, 1997.

KROLICK, Bettye (Recopilador). *Nuevo manual internacional de musicografía braille*. Tradução de Francisco Javier Martínez Calvo. Subcomité de Musicografía Braille y Unión Mundial de Ciegos: ONCE, 1998.

MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coord.). *Deficiencia visual*. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Málaga: Aljibe, 1994.

MENA, Olga Aguirre; Ana de Mena González. *Educacion musical: manual para el professorado*. Archidona (Málaga): Aljibe, 1992.

NAGY, Brasilena Pinto Trindade. *Educação Musical com construção de Instrumentos: projeto realizado em uma turma de jovens de 08 a 14 anos de idade*. Escola de Música da UFBA. Salvador: 1997. (Dissertação de Mestrado em Música não Publicada).

PIÑERO, Dolores Maria Corbacho; QUERO, Fernando Oliva; DÍAZ, Francisco Dodríguez. El Sistema Braille. In: MARTÍN. Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coord.). *Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Aljibe, 1994. Capítulo XV, p. 227- 247.

REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.

RUBIO, José Luís Garcia (Diretor). *Signografía braille*. Alicante: ONCE - Espíritu Santo, 1988.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais*. O fichário de Viola Spolin. Trad. de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SWANWICK, Keith. *A Basis for music educatio*. London: Nfer-Nelson, 1979.

## **Educação musical na formação e nas práticas educativas do professor unidocente**

*Caroline Silveira Spanavello*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*spanavello@bol.com.br*

**Resumo.** Muito do que se tem pesquisado atualmente no campo educacional, refere-se tanto à formação de professores, quanto às suas práticas educativas no exercício da docência. Os focos destas pesquisas têm variado de acordo com os anseios dos próprios investigadores, bem como com os “problemas” encontrados em escolas e universidades. A presente pesquisa, atendendo a estes dois pressupostos, objetiva investigar de que forma, professores unidocentes, habilitados pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, atuantes nos anos iniciais de escolarização, em escolas do mesmo município, têm trabalhado a Educação Musical, nas suas atividades cotidianas de sala de aula. Pretendemos com isso, verificar até que ponto a formação inicial destes profissionais tem se configurado em subsídio (ou não), para o desenvolvimento de seu trabalho prático. Para tanto, elegemos a pesquisa qualitativa como orientação metodológica, por entendermos que esta abordagem garante flexibilidade em sua realização, além de colocar os pesquisadores em direta interação com os sujeitos de sua pesquisa. Como é um trabalho em fase inicial de construção, tem-se apenas realizado um levantamento dos profissionais que poderão estar participando da pesquisa, bem como algumas revisões de literatura acerca do tema estudado.

**Palavras-chave:** música, escola, pedagogia

### **1. UMA PROPOSTA DE TRABALHO**

Dentre as questões educacionais mais discutidas na atualidade, temos percebido uma crescente preocupação em relação à Educação Musical, tanto no espaço das escolas de educação básica, como nas instituições de ensino superior, sobretudo nos cursos de formação de professores. Dos estudos já desenvolvidos nesta área, trago como referência, Bellochio (2002, 2001, 2000), Del Ben (2001), Figueiredo (2001), Maffioletti (1993), Souza *et al* (2002), além de minha própria experiência quando do desenvolvimento de uma pesquisa de Iniciação Científica<sup>1</sup>, em minha graduação de Pedagogia – Séries Iniciais (UFSM<sup>2</sup>).O presente estudo, seguindo esta linha de pesquisa, traz em sua proposta inicial, a investigação sobre a formação musical de professores unidocentes habilitados pelo curso de

---

<sup>1</sup> Pensar e Realizar em Educação Musical: Desafios do Professor. Pesquisa financiada pelo PIBIC/CNPq 2001/2002. Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Cláudia Ribeiro Bellochio

<sup>2</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, sendo também objeto de estudo, suas concepções acerca do trabalho musical, bem como suas práticas educativas em Música no exercício da docência.

Por considerar que a atuação desses profissionais em exercício é guiada também, ainda que em parte, por sua formação inicial, e por acreditarmos serem necessários estudos que compreendam como ocorre a articulação entre a formação musical do professor unidocente e suas ações dentro do espaço escolar, justificamos a escolha destes sujeitos para a realização desta pesquisa, pelo fato de o curso de Pedagogia da UFSM, manter em sua estrutura curricular uma disciplina voltada especialmente para a Educação Musical: Metodologia do Ensino da Música (90horas – 60hs teóricas e 30hs práticas). Pretendemos com isso, verificar inclusive, até que ponto a formação inicial tem subsidiado, ou não, suas ações educacionais.

## **2. ESTUDOS TEÓRICOS ACERCA DO TEMA**

Um fator que precisa ficar claro, na leitura deste trabalho é que seu foco é a formação de professores, por se conceber que “em parte, a prática educativa em Música na escola está relacionada à formação profissional do professor, não dicotomizada de sua vida em sentido mais amplo”. (Bellochio, 2000, p.118). Entendemos que a formação inicial assume uma importância significativa na configuração profissional do professor, uma vez que o mesmo desempenha muitas de suas tarefas a partir do que aprendeu na formação. No entanto é também relevante sua formação permanente e suas práticas educativas cotidianas, reveladoras de saberes experienciais decorrentes tanto da cultura de seus alunos como de sua própria cultura.

Os profissionais que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental , precisam acreditar e investir em suas capacidades musicais. Obviamente que para isso, assim como para todos os demais conhecimentos que compõem a educação, o professor necessitará estar em permanente processo de formação, pois somente através da formação continuada ele será capaz de se tornar um profissional atuante a participativo dentro do seu espaço de trabalho.

Além disso, destacamos a necessidade de haver um trabalho de parceria entre o profissional da Música, ou seja, o professor especialista, e o professor unidocente, pois entendemos que nesta união, encontra-se o ideal para a Educação Musical escolar, uma vez que ambos os profissionais possuem amplas capacidades de criação e de intervenção no processo educacional

[...] as formações do profissional pedagogo e do professor especialista potencializam problematizações e resoluções frente aos desafios postos no cotidiano escolar. De posse do problema concreto, as buscas para a transformação são realizadas de modo compartilhado, nas quais é observada a contribuição de saberes do curso de Licenciatura em Música e do curso de Pedagogia. Dessa forma, as ações compartilhadas também produzem saberes. (BELLOCHIO, 2002, p.43)

Pensamos que o unidocente, mesmo tendo construído na sua formação inicial conhecimentos musicais e tendo tido interações com a Música, ainda que extracurricularmente, é um sujeito que precisa estar em contato com um profissional da área, para que em sua formação continuada e práticas educativas em sala de aula, possa compreender certos conhecimentos musicais que só o especialista é capaz de conceber. Isso, no entanto, não o impossibilita de estar trabalhando com música e estar buscando subsídios para o desenvolvimento de sua prática.

Parece-nos que o grande problema reside no fato de muitos dos profissionais atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, não compreenderem o significado que verdadeiramente a Música deve ter no espaço da Escola, atribuindo-lhe inúmeras funções,

[...]música como terapia, música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, música como mecanismo de controle, música como prazer, música como divertimento e lazer, música como meio de transmissão de valores estéticos, música como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais dos alunos (Souza, *et al.* 2002, p.58)

Funções estas, que segundo as próprias autoras, responsáveis pela obra acima citada, são atributos de todas as disciplinas escolares, não cabendo exclusivamente à música o monopólio das mesmas. Portanto, não se destitui da música, estas funções, assim como das demais disciplinas que compõe os currículos escolares, porém, da mesma forma que como estas últimas, ela possui conteúdos que são propriamente seus, o que lhe garante a possibilidade de ser administrada como uma disciplina autônoma.

Deste modo, volta-se mais uma vez para a questão da formação inicial dos profissionais em serviço, uma vez que também nestes espaços de formação, a Música tem sido concebida como um recurso para o desenvolvimento de outras atividades que não as suas, não se configurando como um componente curricular com um campo de conhecimento próprio, valores, conteúdos e objetivos específicos. Daí a necessidade de estarmos cada vez mais pesquisando e refletindo os processos de formação profissional destes professores e suas práticas educativas no exercício da docência.

### **3. COMO REALIZAR A PESQUISA?**

Elegemos a pesquisa qualitativa como orientação metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, porque esta abordagem apresenta uma grande flexibilidade em sua realização, colocando os pesquisadores em direta interação com os sujeitos pesquisados, além de oferecer riqueza de dados descritivos e focalizar a realidade de forma complexa, profunda e acima de tudo, contextualizada. Como instrumentos de coleta de dados estão previstos a realização de entrevistas semi-estruturadas e observações no cotidiano de trabalho do professor.

A população da pesquisa, será um grupo de dez professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Santa Maria – RS, formados no curso de Pedagogia da UFSM entre os anos de 1988 e 1998.

### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final deste trabalho, que resultará em minha Dissertação de Mestrado, penso na possibilidade de estar contribuindo com a comunidade científica, uma vez que estarei refletindo questões referentes a teoria e a prática educacional; formação e ação de professores; habilidades e saberes da prática educativa de professores oriundos de um curso de Pedagogia, em especial sobre seus trabalhos musicais no cotidiano escolar.

Acredito ainda, que esta pesquisa trará suas contribuições também para o curso de Pedagogia da UFSM, uma vez que serão sujeitos da pesquisa os alunos egressos do mesmo, o que possibilitará reflexões acerca do que se em construindo na Universidade e os reflexos dessa produção no ensino escolar. Esperamos ainda que trabalhos como esse possam auxiliar na compreensão que a escola tem com a aula de música.

## REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *Escola - Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores*. Revista da ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Música, n.7, pp. 41- 48, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação musical de professores*. Revista da ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Música, n.6, pp. 41- 48, 2001.

\_\_\_\_\_. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

DEL BEN, Luciana. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Porto Alegre: 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. *Professores Generalistas e a Educação Musical*. Anais IV Encontro Regional da ABEM Sul/ I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/ LEM-CE-UFSM, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. (Org) *Os professores e a sua formação*. Portugal: publicações D. Quixote. Nova Enciclopédia, 1995.

SOUZA, Jusamara. et al. *O que faz a Música na Escola? Concepções e Vivências de Professores do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: 2002; Programa de Pós Graduação em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

## Desafios e perspectivas para a gestão na educação musical à distância

*Cássia Virgínia Coelho de Souza*  
*Universidade Federal do Mato Grosso*  
*cvcoelhosouza@uol.com.br*

**Resumo.** O texto apresenta algumas questões que a autora considera importantes para o desenvolvimento de projetos de Educação Musical a Distância. A experiência tida com um programa de educação musical para professores das séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso, em um contexto específico de ensino a distância foi o elemento gerador das questões consideradas. Estas mereceram uma reflexão por terem surgido das situações vivenciadas num programa de Educação Musical a Distância inédito no país e estarem diretamente relacionadas à gestão de projetos na área.

**Palavras-chave:** Educação Musical a Distância; Gestão Educacional.

O objetivo deste trabalho é apontar questões para o desenvolvimento de projetos de Educação Musical a Distância (EMUSAD) tomando por base a experiência tida com a elaboração, realização e avaliação de um programa de EMUSAD para a realização de pesquisa de doutorado em música. O programa constitui-se em um curso denominado “Música” para professores das séries iniciais do ensino fundamental de Mato Grosso, que foi realizado com o apoio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e do Programa PAPED 2000 (Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância) da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Participaram do curso professores em serviço, de Mato Grosso, alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica (CLEB) - 1ª a 4ª séries na modalidade a distância, pertencentes aos pólos: Colíder, Diamantino, Juína, Juara e Terra Nova do Norte. Os estudos foram individuais e em grupo, com atendimentos presenciais feitos por mim e por 6 monitores. Os meios principais foram um fascículo escrito e um *Compact Disc* (CD) elaborados para o curso.

Os 279 professores que realizaram todas as tarefas de avaliação de aprendizagem receberam um certificado de conclusão do curso. O programa de EMUSAD foi avaliado pelos monitores através de relatos orais e escritos e por 306 professores que responderam um questionário de avaliação do programa.

As principais situações na construção e realização da proposta são descritas abaixo. Em seguida, pela importância que representam para a gestão na EMUSAD, as principais questões desta experiência são comentadas.

### **A construção e realização do Programa de EMUSAD**

O NEAD tem estabelecido vários meios para favorecer a aprendizagem, mas tem priorizado a utilização de material impresso, fato que estabeleceu à pesquisa a condição de uso deste tipo de material. A decisão final, porém, foi tomada após a conclusão dos resultados do questionário diagnóstico, aplicado em 2000, onde verifiquei que grande maioria dos professores desejava manter contatos com os colegas durante a realização do curso e fazer trabalhos com gravações em CD, aparelho toca-fitas e gravador.

Como recursos para o ensino fixei-me nestas mídias escolhidas pelos professores, além de telefone e fax. Os meios principais foram o fascículo escrito e o CD, mas músicas e textos verbais que não foram produzidos por mim, passaram também a integrar o programa. Para isso providenciei material para as bibliotecas de cada um dos pólos mediante a aquisição e doação de livros, periódicos e CDs.

O programa constitui-se de quatorze unidades que foram desenvolvidas com os professores em 2001. Estavam planejados quatro meses para a realização do programa estabelecendo uma semana para o estudo de cada unidade, com tempo para realizar os exercícios e diálogos necessários, ter orientação e fazer as atividades de avaliação.

A busca de um *designer* gráfico para participar da elaboração dos materiais não foi fácil. Fiz muitas tentativas buscando algo diferente para o fascículo “Música”, mas encontrei dificuldade com os profissionais. Quando não recebia uma resposta negativa, tinha problemas a seguir. Houve sumiço dos profissionais e falta de compreensão da proposta, principalmente, no aspecto visual. Além das questões de custo, houve muita dificuldade dos diagramadores, pois se despreocupavam com relações de sentido no aspecto sonoro/visual. Segundo Laaser (1997, 125) os tipos de meios visuais mais usados na educação a distância são as figuras, fotografias, mapas, diagramas e gráficos, jogos educacionais e símbolos. Junto com a diagramadora que assumiu o trabalho, decidi por poucos elementos visuais, por recursos simples como símbolos que poderiam ser facilmente entendidos pelos professores.

De acordo com Laaser (1997) e Gutiérrez e Prieto (1994), os materiais de educação a distância devem ser testados para que encontrem a validação suficiente para

exercerem seus papéis de mediadores pedagógicos. Assim, tendo concluído a redação do fascículo busquei fazer o teste do material. Esta avaliação era necessária para apontar problemas existentes na proposta trazendo a oportunidade de reformulação.

Como não havia tempo suficiente para o teste ser feito em condições iguais às realizadas no curso para os professores do CLEB, selecionei uma amostra do material para ser testada. As avaliadoras foram 12 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola pública em Salvador, com condições semelhantes às dos professores do CLEB. Além destas professoras, participaram do teste um especialista em música e um especialista em educação a distância. Essas pessoas tiveram quinze dias com o material para proceder a avaliação geral e a mais detalhada das unidades escolhidas.

Embora sendo poucas, as observações dos avaliadores foram de grande valia, e, dentro do possível, foram observadas na reformulação do trabalho. Impossível de ser atendido foi o que se relacionava com a diagramação do fascículo, pois a profissional responsável colocou muitos empecilhos, além de não haver tempo suficiente e verba disponível.

As gravações do CD foram realizadas em Cuiabá e a matriz foi entregue no NEAD, em 29 de junho de 2001. Uma questão que causou transtornos para a pesquisa foi a situação dos direitos autorais. Não sabendo como me dirigir aos autores com os quais não tinha contato, no início procurei o escritório do ECAD<sup>1</sup> em Salvador, o qual ficou de ajudar na busca. Houve por várias vezes, o retorno a esse escritório sem que nenhuma ajuda fosse empreendida. Verificando que os esforços estavam sendo inúteis, passei a buscar outros meios para chegar aos compositores de quem ainda não tinha permissão para gravar. Das cartas enviadas aos autores somente um dos destinatários respondeu oficialmente minha solicitação. Diante do silêncio dos compositores ou seus representantes entendi que havia consentimento e dei continuidade ao estudo.

O curso em nível de extensão criado para atender a necessidade de formação de tutores (monitores) para atuarem comigo nos atendimentos presenciais do programa necessitou de um projeto específico. O curso, assim como a elaboração do calendário dos atendimentos presenciais, a distribuição das turmas e dos monitores nas respectivas cidades, o repasse da verba liberada pela CAPES para a realização dos atendimentos foram encaminhados por mim no devido momento.

---

<sup>1</sup> Escritório Central de Arrecadação e Distribuição de Direitos Autorais (Instituído pela Lei Federal 5.988/73 e mantido pela Lei Federal 9.610/98).

O trabalho de orientação foi inicialmente pensado para acontecer nos seminários presenciais reunindo um elevado número de pessoas para seções de reflexão, discussão, avaliação ou confraternização. Modifiquei o encaminhamento decidindo realizar os atendimentos presenciais nas principais cidades, em dois momentos diferentes com grupos de quinze até vinte professores em sessões de três horas de duração.

A partir de agosto de 2001, foram inúmeros os contatos com o NEAD e com o escritório da indústria para agilizar a fabricação dos CDs. O calendário foi modificado várias vezes, sendo que o definitivo só foi elaborado a partir do dia em que os CDs foram entregues.

O NEAD responsabilizou-se pela divulgação e pelas inscrições do curso “Música”. Os professores relataram-me que foram levados a se inscrever por ser um curso diferente, mas não sabiam bem o que era, ou porque deveriam fazê-lo. Com essa situação pude observar uma falha, pois deveria ter feito um *release* para a divulgação.

Pelo fato da confecção dos fascículos e dos CDs ter sido tarefa do NEAD, a distribuição do material esteve também sob a responsabilidade deste núcleo. Os fascículos foram impressos no tempo planejado. Eu havia pedido que não fossem distribuídos sem os CDs que sofreram um atraso na confecção e só chegaram em Cuiabá, no final de outubro de 2001, dois meses após a data prevista para o início do curso. Em seguida este material foi enviado para os pólos, sendo que a divulgação e entrega nas cidades ficou por conta do pessoal local. Com isso o tempo do curso foi reduzido, fato que prejudicou muito a aprendizagem dos professores.

Durante os atendimentos presenciais, constatei que quase todos os professores ainda não tinham ouvido os CDs, muitos dos quais, ainda, nem tinham o material. Mas nesta época, um bom número deles já tinha lido o fascículo, apesar da minha recomendação de esperar os CDs. Alegando falta de tempo, muitos professores também não haviam lido o fascículo durante o período dos atendimentos presenciais. Quase que por unanimidade, os professores estavam em novembro envolvidos com avaliações – suas, como acadêmicos do CLEB e de seus alunos nas escolas. Além disso, havia muitos cursos, encontros e/ou seminários, fatos que lhes deixaram sobrecarregados. Em muitos casos o primeiro contato com o material foi no dia do atendimento presencial; eu mesma ajudei a distribuí-lo.

### **Questões para a gestão na EMUSAD**

A educação a distância tem como uma das suas características básicas para implementação a realização em grupo das atividades necessárias. Apesar de ter a participação individual, o fato de haver uma administração sistêmica faz com que diferentes atividades sejam feitas pelos grupos formados por diferentes pessoas envolvidas no projeto, que trabalham em colaboração, cada uma atendendo o foco de sua especialização. No caso da pesquisa que realizei, embora estivesse sendo recebida por uma instituição que mantém um sistema de educação a distância, sua promoção teve um caráter bastante individual. Por esta razão encontrei algumas dificuldades, as quais talvez, não existissem se ela fizesse parte do sistema. Talvez, mesmo assim se pronunciassem devido às especificidades do trabalho de educação musical, ainda bastante desconhecido em nosso país. Por esta razão confiei na utilidade desta reflexão para trabalhos posteriores.

Quando se trata de um curso para um tipo de alunado específico a escolha dos meios deve ser conforme a condição de uso desses alunos, sendo alicerçada nas suas possibilidades econômicas e desejos. Neste tipo de curso o conhecimento dos estudantes é tão importante quanto uma divulgação ampla que favoreça o entendimento da proposta.

O tempo constitui-se em um precioso elemento do estudo a distância que deve ser respeitado. No programa de EMUSAD fatores externos atrasaram o início do curso “Música”, fato que atrapalhou a sua realização.

A orientação presencial foi o ponto de maior aceitação dos professores na avaliação do programa e teve uma avaliação também positiva dos monitores. Por isso, os atendimentos presenciais priorizando o fazer musical em sessões de pequena duração, em grupos pequenos firmam-se como pontos importantes na experiência.

A elaboração de materiais deve ser cuidadosamente pensada, sendo o teste dos mesmos uma ferramenta importantíssima para a observação dos problemas e virtudes. O teste extrapola uma verificação pedagógica dos materiais para alcançar um procedimento administrativo de avaliação de como a proposta poderá ser encaminhada.

Entre as dificuldades que a organização de um programa de música a distância terá que resolver estão o problema de direitos autorais, se for realizar os registros sonoros com produção própria, ou a compra de muitas gravações, caso utilize as já existentes.

Um programa de EMUSAD não pode prescindir da qualidade humana e esse fator deve ficar firme no trabalho realizado em grupos pelos professores e na assistência

recebida. Na pesquisa eu e os monitores fomos os tutores nos estudos dos professores. O conhecimento pedagógico-musical é básico para a missão do tutor, além do conhecimento do específico do conteúdo e as formas de resolver os problemas da instituição. O tutor representa diretamente a relação humana da EMUSAD, aquele que motiva o estudante (professor) para continuar a jornada e que cria nele o interesse pelo assunto, dialogando, alimentando uma relação direta, que não pode ser substituída.

A atividade do professor tutor em um programa de EMUSAD é bastante complexa. Por isso o programa deve contar com uma infra-estrutura que permita o amplo desenvolvimento das propostas pedagógicas e o aprofundamento necessário na linguagem musical. É preciso que os tutores/professores contem com um apoio administrativo substancial. As condições de acesso de todos devem ser sempre as melhores possíveis para garantir qualidade no ensino. Para que o estudante possa fazer e compreender música as condições têm que ser adequadas a esse fazer. Seguindo essa linha é importante reconhecer que há decisões que devem ser levadas em conta na hora de propor programas de EMUSAD relacionadas com a qualidade do ensino oferecido, com a relevância dos assuntos tratados, com o tipo de compreensão musical que possibilitam e com os meios utilizados, mas, sobretudo, com a responsabilidade dos agentes educacionais, no projeto e na organização, que encaminham a consolidação e a sustentação da prática educativa em música.

### **Referências Bibliográficas**

ALONSO, Kátia Morosov. Educação a Distância e um Programa Institucional de Formação de Professores em Exercício. In: PRETI, Oreste (org.) *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD – UFMT; Brasília: Plano, 2000B.

BÉDARD, Roger e PRETI, Oreste. Licenciatura Plena em Educação Básica: 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, através da modalidade de EAD: breve trajetória e perspectivas. In: PRETI, Oreste (org.) *Educação a Distância: início e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD – UFMT, 1996.

BOLZAN, Regina de Fátima Frutuoso de Andrade. Uma avaliação da Educação a Distância no Brasil. Dissertação de Mestrado on-line. Disponível no endereço. <http://www.cps.ufsc.br/disserta98/regina/html> Acessado em 21/11/1999.

FERREIRA, Ruy. A Internet como ambiente da Educação à Distância na Formação Continuada de Professores. Dissertação de Mestrado, PIPGE – UFMT, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco, PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica – Educação a Distância Alternativa*. Campinas.: Papirus, 1994.

LAASER, Wolfram. 1997. *Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância*. Brasília: CEEAD, Editora Fundação Universidade de Brasília.

\_\_\_\_\_. 1999. Produção e Projeto de Vídeo e TV Instrucionais em Educação a Distância. Texto on-line. endereço: [wolfranlaaser@fernuni-hagen.de](mailto:wolfranlaaser@fernuni-hagen.de)  
Recebido em 1999.

LITWIN, Edith (org). *Educação a Distância – Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

MATO GROSSO. Proposta do Sistema Único Descentralizado de Educação Básica. Cuiabá: SEDUC/MT, 1996.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A Formação do Professor a Distância – diversidade como Base conceitual. Tese de Doutorado, PIPGR – UFMT, 1999.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em Educação Básica a Distância: projeto expansão NEAD/UFMT. In: PRETI, Oreste (org.) *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/UFMT; Brasília: Plano, 2000.

\_\_\_\_\_. A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. In: PRETI, Oreste (org.) *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD – UFMT; Brasília: Plano, 2000a.

POPPOVIC, Pedro Paulo. Educação a Distância: Problemas da incorporação de tecnologias educacionais modernas nos países em subdesenvolvimento. *Em Aberto*, ano 16, n. 70, abr / jun, 1996.

PRETI, Oreste (org.). *Educação a Distância: início e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD –UFMT, 1996.

\_\_\_\_\_, (org.). *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

SHOEMAN, Sanet. Instructional Design for Distance Music Education. Pretoria, Tese de Doutorado, Faculty of Arts – University of Pretoria, 1999.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. *Música na Escola de I grau: Repertório, Aprendizagem e Interferências na Execução Cantada*. Dissertação de Mestrado, CPGM – UFRGS, 1992.

\_\_\_\_\_. Estudos Adicionais: Música na formação de professores de 1ª a 4ª séries. In III *Anais do Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, 19 a 22 de junho, Salvador: ABEM, 1994.

\_\_\_\_\_. Educação de Adultos: A Educação Musical a Distância como Possibilidade para a Aproximação com a Escola Regular. In:

BARBOSA, Joel da Silva. *Fundamentos da Educação Musical 4*. Salvador: ABEM, 1998.

\_\_\_\_\_. Interatividade, Construtivismo e Educação Musical a Distância. *ICTUS*, Salvador, n. 2, dezembro, 2000b.

UFMT. Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música. Instituto de Linguagens. Processo de Reconhecimento de Curso. Cuiabá: IL/Artes/UFMT, 1995.

\_\_\_\_\_. Licenciatura Plena em Educação Básica 1a a 4a série do 1o grau – através da Modalidade de Educação a Distância. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1996.

\_\_\_\_\_, Licenciatura Plena em Educação Básica: Séries iniciais, a distancia. Cuiabá: NEAD/UFMT, s/d.

## **‘Oficina pedagógica’: por uma formação musical além da performática**

*Cecília Cavalieri França*  
*Escola de Música da UFMG*  
*elferraz@terra.com.br*

**Resumo.** A disciplina Oficina Pedagógica do curso de Licenciatura em Música da UFMG representa uma significativa abertura de horizontes musicais e profissionais para os alunos da graduação. Partindo de um referencial filosófico que advoga o status da música como forma de conhecimento simbólico e que aposta em uma educação musical abrangente, ela visa oferecer uma formação prática para o educador, apresentando-lhe ferramentas para sua atuação imediata ou futura em contextos variados. Conteúdos didático-pedagógicos da iniciação musical são trabalhados por meio de uma metodologia que demanda sua participação ativa em atividades que recriam circunstâncias reais de sala de aula. Os alunos revigoram sua prática musical e pedagógica a partir da exploração de novas possibilidades expressivas e artísticas, da reflexão sobre princípios subjacentes a atividades já conhecidas e da revisão de conceitos (e preconceitos) subjacentes à educação musical.

**Palavras-chave:** Educação musical; formação de professores; Licenciatura em Música

A criação da disciplina Oficina Pedagógica no curso de Licenciatura em Música da UFMG, em 2001, representa uma significativa abertura de perspectivas musicais e profissionais para os alunos da graduação, incluindo aqueles que cursam o Bacharelado em instrumento e a frequentam como disciplina optativa. A Oficina tem como objetivo oferecer uma formação prática para o educador, apresentando-lhe ferramentas para sua atuação imediata ou futura em contextos variados de ensino musical. Conteúdos didático-pedagógicos da iniciação musical são trabalhados por meio de uma metodologia que demanda sua participação ativa em atividades que recriam o ambiente e circunstâncias reais da relação ensino-aprendizagem. As aulas transcorrem em um clima descontraído e lúdico que permite construir uma relação de cumplicidade entre os participantes. Ao mesmo tempo em que os alunos estão se formando como educadores, estão também ampliando seus horizontes musicais.

### **O PROGRAMA**

A disciplina fundamenta-se em dois pilares filosóficos complementares. O primeiro advoga o status da música como forma de conhecimento simbólico, donde decorre a priorização do desenvolvimento da compreensão musical (Swanwick, 1999 e 1994; Reimer, 1989;

Plummeridge, 1991; Langer 1942; Hanslick, 1957; Wishart, 1982). O segundo defende uma educação musical abrangente (Swanwick, 1994; Reimer, 1989; Plummeridge, 1991; França, 1998), que ofereça uma gama de possibilidades de envolvimento com a música através das atividades de apreciação, composição e performance, com a utilização de repertórios e fontes sonoras alternativos, mas também que promova um aprendizado consistente e prazeroso das convenções musicais universalmente estabelecidas (ou seja, os elementos da teoria musical).

O trabalho envolve o desenvolvimento da sensibilidade e a percepção dos materiais sonoros, caráter expressivo e forma musical, conscientização corporal e rítmica e a otimização de materiais didáticos diversos. ‘Atividades preparatórias’, jogos corporais e brincadeiras visam trabalhar a concentração, prontidão, reação, memória, coordenação, relaxamento, observação, entrosamento, sensorialidade, afetividade e ritmos naturais, desenvolvendo nos alunos, além de uma atitude positiva, habilidades imprescindíveis ao fazer musical. Contribuições metodológicas diversas integram-se de forma complementar: a plasticidade rítmica de Dalcroze, o desenvolvimento da sensorialidade e a leitura relativa de Willems, a música elemental de Orff, as propostas composicionais de Schafer (1969/1991), os projetos de criação de Paynter e Aston (1970) e Paynter (1992), a integração das modalidades de composição, apreciação e performance de Swanwick (1979) e Swanwick e Taylor (1982). Conteúdos teóricos, como notação, padrões rítmicos básicos, padrões da escala e do arpejo, modos maior e menor, intervalos, escalas de sustenidos e bemóis, funções harmônicas básicas e noções de forma e textura são trabalhados de uma maneira progressiva culminando com a realização de atividades musicalmente consistentes e artisticamente elaboradas, as quais denomino “integralização da musicalidade”. Para dar ao leitor a dimensão da vitalidade dos nosso encontros, relato algumas atividades ilustrativas da proposta.

### **‘PACOXI’**

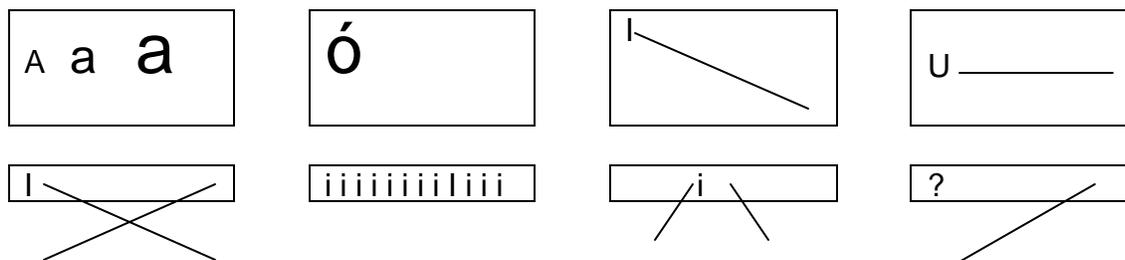
Esta atividade é composta por vários eventos sequenciais, que culminam com uma criação coletiva de maior envergadura. O estímulo inicial consiste em uma sequência de batimentos simples, com percussão corporal em três planos (batidas nas pernas, palma e estalos de dedos) cuja estrutura é composta de duas frases simétricas. Após terem aprendido a sequência por imitação, pede-se aos alunos que a realizem andando o pulso e acentuando os apoios. Os timbres resultantes dos diferentes batimentos corporais devem ser explorados cuidando-se para que o

som das palmas não se sobreponha aos outros. Uma vez os alunos estejam à vontade nesta etapa, passamos a focar vários aspectos musicais alternadamente. Podem-se experimentar diferentes nuances de dinâmica e fraseado. A forma pode ser explorada com deslocamentos no espaço ou posturas corporais. O parâmetro altura pode ser associado aos planos verticais dos movimentos (sons graves para batimentos na perna, e assim por diante). A linguagem verbal pode também ser incorporada com a escolha de sílabas ou onomatopéias para cada movimento (daí o nome ‘Pacoxi’, versão apresentada por uma turma). Após experimentar várias possibilidades a partir de um material simples, abre-se um amplo panorama de idéias musicais que poderão agora ser estruturadas em uma composição. Os alunos irão trabalhar em conjunto, decidindo sobre questões formais e expressivas, desde a escolha dos timbres, batimentos, alturas e dinâmica, até a estrutura global, seja com repetições, entradas em cânone ou retrogradações, incluindo decisões sobre o início e o final da peça. A criação coletiva é, então, apresentada e discutida. Neste momento, é oportuno colocar para apreciação peças escolhidas cuidadosamente. No caso, foi apresentada a música *Alexandre*, de Caetano Veloso, cuja introdução realizada com palmas e percussão causa impacto, e o vídeo *Dança dos Macacos*, ritual primitivo da Indonésia que conjuga gestual, ritmo e sons vocalizados de uma forma extremamente complexa. Alimentados por estas peças, os alunos podem refazer suas composições, agora em grupos menores, para que cada um possa participar mais ativamente do processo de seleção e rejeição de possibilidades artísticas.

### ‘AEIOU’

Esta atividade demonstra como podemos partir de um material bastante simples (Figura 1) e chegar a um resultado musical e artístico refinado. Estes cartões empregam vogais dispostas espacialmente de forma a sugerir entonações, alturas, durações e intensidades variadas. As linhas representam prolongamentos das vogais, ou seja, sons longos, que podem guardar expectativa ou completude, conter variações de dinâmica ou contrapor-se a outros eventos, levando-nos a

Figura 1: Cartões com vogais para performance e criação



o

ó ó ó ó ó ó ó

a      óóó

é

experimentar simultaneamente estados expressivos ambíguos. Também os sons curtos podem ter um caráter de pressa, urgência ou leveza, delicadeza e brilho (como em *Jardins sous la pluie* e outras obras de Debussy, por exemplo). O silêncio, representado graficamente pelo espaço entre as letras, entra como um importante elemento expressivo podendo gerar tensão, dúvida ou repouso e sinalizar a articulação de seções. Analisar, ler, reconhecer e grafar sequências desta natureza são procedimentos amplamente praticados – mas nem sempre de uma forma dinâmica e musical, cuidando-se da qualidade sonora e da participação do grupo. Frequentemente, professores consideram atividades dessa natureza encerradas tão logo a leitura esteja ‘correta’. Desta forma, limitam-se aos aspectos materiais do som sem ao menos perceber as alturas, timbres e intensidades dos sons produzidos e as texturas resultantes das suas combinações. Ou seja, o processo é interrompido antes mesmo de começar uma exploração musical do material. No entanto, procedimentos simples podem conduzir a atividade essa um nível musical mais elaborado. Os alunos podem ordenar os cartões com o objetivo de formar uma peça com sentido musical - uma oportunidade para exercitarem a tomada de decisão expressiva e o julgamento estético. Na escolha da estrutura, questões como unidade, contraste, variação, embricação, inversão e retrogradação aparecem natural e intuitivamente. Eventuais escolhas de timbres vocais, intensidade, tempo ou fluxo dos eventos irão determinar o caráter resultante; nuances de expressividade podem também ser associadas à forma. Segue-se a experimentação de possibilidades de performance da peça e, caso apropriado, seu refinamento. Neste ponto, é apropriado realizar a apreciação de peças onde a exploração do contraste de sons curtos e longos, *glissandi*, superposições e outros eventos musicais produzem resultados diversificados como por exemplo, *Snowforms*, de Murray Schafer, *Rhapsody in Blue*, de Gershwin, a *Ária da 4a. Corda*, de Bach, ou o terceiro movimento do *Quinteto em Mi bemol Maior* de Schumann, no qual escalas ascendentes e descendentes se cruzam!

## **O XADREZ MELÓDICO**

Dois importantes temas recorrentes na literatura são discutidos através desta atividade: a importância dada à leitura musical e o papel do jogo no desenvolvimento da criança. A relevância psicológica do jogo simbólico e do jogo com regras para o desenvolvimento cognitivo e

social da criança é referendada por autores da escola cognitiva de psicologia, especialmente Piaget (1951) e Vygotsky (1978). Praticando os jogos musicalizadores, os alunos podem refinar seus esquemas (estruturas cognitivas) relativos aos diversos conteúdos musicais. Essa atividade lúdica promove o desenvolvimento do pensamento abstrato, a sociabilização e o respeito às regras, importantes aquisições cognitivas. Através dos jogos os alunos automatizam e consolidam conceitos e elementos que lhes trarão uma maior desenvoltura e uma realização musical consistente e independente.

Quanto à leitura, é importante colocá-la em perspectiva. O domínio da escrita e leitura absoluta é uma aquisição que depende tanto de treinamento quanto da maturidade cognitiva do aluno. Acreditamos que é importante *não atrasar o desenvolvimento musical do aluno devido às suas limitações de leitura*, pois ela é uma ferramenta e não a essência do fazer musical (haja visto a dominância da tradição oral em diversas culturas). O aluno pode fazer música de inúmeras maneiras que não requeiram o domínio da leitura, como de ouvido, por imitação, improvisando, criando suas próprias peças, ou lendo parcialmente a partitura. Além disso, a escrita é capaz de registrar apenas alguns aspectos da música mas nunca sua vitalidade e impacto estético. Existem também outras formas de notação musical além da tradicional que devem ser trabalhadas; grafias contemporâneas, audiopartituras, gráficos e roteiros devem estar presentes não apenas na fase anterior à introdução da notação tradicional.

Nesta atividade, apresentamos uma maneira lúdica de automatizar padrões melódicos tonais derivados do pentacorde e do arpejo e trabalhar o reconhecimento visual destes. O jogo é adequado para alunos a partir de nove anos e grupos de quatro a dez participantes. O material consiste de cartelas contendo padrões melódicos distribuídos em duas colunas (uma para cada membro do time), peças de xadrez para marcação das cartelas e um conjunto de cartões para cada time contendo as estruturas melódicas (os graus da escala são indicados por algarismos, por ex.: 

1	3	5	8	1
---	---	---	---	---

 ; 

1	2	3	4	5	5	8
---	---	---	---	---	---	---

 ; 

1	8	5	8	1
---	---	---	---	---

 , etc.). O procedimento é o seguinte: os participantes recebem uma peça de xadrez conforme a cor do seu time e a posicionam no quadrado inferior da cartela. O professor sorteia, alternadamente, um cartão de cada time e toca aquela sequência melódica. O jogador daquele time que encontrar na sua cartela a sequência tocada deverá mover sua peça para a respectiva posição. Vence o time cujos jogadores chegarem primeiro à posição superior da cartela. As sequências podem ser realizadas variando-se andamento, registro, métrica

e padrões rítmicos, em tonalidades maiores ou menores e, de preferência, com acompanhamentos variados.

Observamos que inúmeros alunos puderam, através desta disciplina, suprir eventuais lacunas na sua própria formação musical, muitas vezes deficitária ou limitada. Isto ocorreu em relação à experiência com música contemporânea e popular, ao solfejo rítmico e melódico, à prática da composição, à consciência corporal, à plasticidade do movimento e à expressividade do gesto, entre outros, abrindo-lhes novas possibilidades expressivas e artísticas. Muitos alunos se descobriram educadores musicais no decorrer do curso; ou seja, despertou-lhes a vocação para a educação musical. Outros, professores já atuantes, tiveram a oportunidade de absorver novos procedimentos e atividades, refletir sobre princípios subjacentes a atividades já conhecidas, revisitar conceitos (e preconceitos) e, desta forma, revigorar sua prática. Acreditamos que, através destas experiências, os alunos tiveram a oportunidade de olhar a educação e o fazer musical de uma forma mais sistemática, buscando refinar sua compreensão teórica e aprimorar sua prática, construindo e reciclando seu conhecimento.

### **Referências bibliográficas**

- FRANÇA E SILVA, M. Cecília Cavalieri. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. Tese de Doutorado não publicada. University of London Institute of Education, 1998.
- HANSLICK, Eduard. *The Beautiful in Music*. Indianapolis: Bobbs-Merril Educational Publishing, 1854/1957.
- LANGER, Susanne. *Philosophy in a New Key: a study in the symbolism of reason, rite, and art*. London: Harvard University Press, 1942/1957.
- PAYNTER, John e ASTON, Peter. *Sound and Silence: classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- PAYNTER, John. *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança*. Rio de Janeiro Zahar, 1971.
- PLUMMERIDGE, Charles. *Music Education in Theory & Practice*. London: The Falmer Press, 1991.
- REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970/1989.
- SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979/1992.
- \_\_\_\_\_. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Teaching Music Musically*. London: Routledge, 1999.

SWANWICK, Keith e TAYLOR, Dorothy. *Discovering Music: developing the music curriculum in secondary schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd, 1982.

VYGOTSKY, Lev. *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WISHART, Trevor. Beyond Notation. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v.2, n.3, p.311-326, 1982.

## **Maturidade, reencontro, vida**

*Celina Amalia Vettore Maydana  
Maria de Fátima Machado Brasil  
musicamulher@hotmail.com*

**Resumo.** O grupo reúne-se semanalmente, e, além do processo musicoterápico aborda-se aspectos de outras áreas da saúde, como ginecologia ; orientamos com exercícios respiratórios e físicos próprios para a idade, além de promover atividades que estimulem a ginástica cerebral. Desenvolvemos palestras e debates sobre assuntos variados. Quanto à música, mais especificamente, é utilizada em todos os exercícios praticados: relaxamento, respiração, sons do corpo, dança, canto, manipulação de instrumentos, meditação, etc. buscando voltar à infância, adolescência, e mesmo à idade adulta, com a finalidade de busca do mais precioso que estas fases puderam oferecer, com intuito de trabalhar as descobertas para melhora da qualidade de vida . Os resultados neste primeiro ano foram extremamente satisfatórios, a troca de experiências tem sido muito rica, com crescimento incontestável da auto-estima. Como resultado prático: volta ao trabalho, dedicação a pessoas necessitadas, retomada aos estudos, descoberta de talento para desenho e pintura, melhoras físicas e psíquicas.

Envelhecer é inevitável na vida de todos os seres vivos, e este processo se inicia a partir do feto que tem como ponto de partida A VIDA. Nós não temos consciência deste fato tão cedo pois, a vida é repleta de situações e momentos que não podemos evitar, transpor, saltar (ser criança, ser jovem, ser estudante, ser trabalhador, ser mãe, pai, avó, avô....) cada etapa a seu tempo. Os dias, as semanas, meses e anos estão correndo e... é tão real o envelhecer que nem percebemos. Envelhecer não é esperar chegar aos 70, 80, ou 90 anos é mais simples, é apenas um fato diário. Um belo dia, consideramos que aniversário não pode mais ser uma festa para tantos convidados - basta a família e os amigos mais próximos - , ou, depois de uma certa idade não se comemora mais o aniversário, ou ainda, melhor só a família que já é bastante grande, e se acontece durante a semana - Que beleza ! não há necessidade estão todos trabalhando, sem esquecer que festa de aniversário é uma despesa e...por fim são tantas as desculpas que a própria família se esquece da data. Resta saber se era isso mesmo o que nós queríamos. É claro que não! O que nós queríamos mesmo era morar numa casa enorme, ou alugar um salão de festas, e porque não fechar um clube para

convidarmos todos os familiares, todos os amigos e se possível os vizinhos com os quais convivemos há mais de 30 anos. Presenças, abraços, presentes, palavras...tudo isso é tão importante neste dia. Envelhecer pode ter algumas gotas de prazer...os prazeres da alma tão maduros e tão espontâneos na velhice. Ninguém conta estórias como vovó (ô) ! Aquela receita de sequilhos a única que deu certo em toda a nossa família foi a de bisinha (nossa bisavó) e que toda a família copiou. Aninha faz até para vender...mas ainda consideramos que o tempero de vovó era especial. Como é bom ter vovó (ô) na mesa de almoço aos domingos! Nem sei o que seria de nós nas briguinhas de família se vovó (ô) não estivesse presente para “tapar o sol com a peneira”. Suas palavras de sabedoria, de vivência, e experiência de vida nos fazem refletir. Quando vovô diante de alguma beleza na televisão se entusiasmava sempre brincávamos com ele e...a resposta era: “Pote velho é que dá boa água”.

E os melhores vinhos? São eles! os envelhecidos, e que chegam a ficar mais de cem anos nos barris. São desejados para o prazer de nosso gosto e, quanto mais velhos mais vida têm. Caros e raros. Os violinos Stradivarius são contados a dedo no mundo e...com mais de 300 anos a madeira envelhecida tem melhor qualidade sonora. Envelhecer também tem seu tempo e é tão valioso quanto todos os outros. É fundamental para o equilíbrio familiar a presença dos nossos entes mais velhos e provavelmente os mais queridos, que nos deram vida, suprimam e suprem tantas imaturidades, tantos vazios, tantas incertezas com a grandeza de sua sabedoria.

Acontece porém que nem sempre as pessoas primam por estas atitudes em relação aos mais velhos, provocando um afastamento muito grande deles à sua essência de vida, ao seu próprio eu. Pensando na importância deste reencontro, foi criado um grupo mulheres com mais de 40 anos de idade, cujo trabalho vem se desenvolvendo há um ano. O grupo reúne-se semanalmente, sendo que nestes encontros, além do processo musicoterápico aborda-se aspectos de outras áreas da saúde, como ginecologia (onde há orientação sobre o desenvolvimento fisiológico da mulher desde a infância até o climatério, procurando fazê-las entender todo o processo por que estão ou já passaram e no que todo ele afeta suas vidas); orientamos com exercícios respiratórios e físicos próprios para a idade, além de promover atividades que estimulem a ginástica cerebral. Procuramos desenvolver palestras e debates sobre assuntos variados concernentes a comportamento, trabalho, estudo, família,

religião, alimentação, etc. No que refere a música, mais especificamente, sendo a parcela do trabalho que mais enfocamos, ela é utilizada em todos os exercícios praticados como: relaxamento, respiração, reconhecimento dos sons do próprio corpo, dança, canto, manipulação de instrumentos, meditação, massagem, etc. Por meio dela, procuramos voltar à infância, adolescência, e mesmo à idade adulta, com a finalidade de busca do mais precioso que estas fases puderam oferecer, tanto positiva quanto negativamente, porém com intuito de trabalhar as descobertas para melhora da qualidade de vida atual. Os resultados que temos verificado neste primeiro ano foram extremamente satisfatórios, onde a troca de experiências tem sido muito rica, com crescimento incontestável da auto-estima. Como resultado prático, temos que uma delas voltou a trabalhar, outra se dedica a ajudar pessoas necessitadas e retomou os estudos, e uma terceira descobriu seu talento para desenho e pintura.

## Pré-natal – música – amamentação

*Celina Vettore Maydana  
Maria de Fátima Machado Brasil  
musicamulher@hotmail.com*

**Resumo.** Com a certeza da gravidez, se inicia uma nova fase na vida das mulheres, e, nosso objetivo com este trabalho foi minimizar estes anseios, dando o quanto possível suporte físico, psicológico, informativo, etc, utilizando a música – arte que eleva o espírito, acalma, melhora a atenção, trabalha as emoções promovendo sua expressão, auxilia no desenvolvimento intelectual e motor, além de estimular o pensamento e a reflexão sobre situações da vida da pessoa, ou seja faz as pessoas “*melhores*” como seres humanos. O trabalho desenvolvido através de orientação semanal visou exercícios de relaxamento, respiratórios - físicos, esclarecimentos sobre pré-natal e parto, debates, troca de experiências. O resultado com as gestantes de orientação semanal: mães tranquilas, bebês calmos, amamentação satisfatória e por maior espaço de tempo. No grupo não acompanhado semanalmente: dificuldades para a amamentação, mães inquietas, preocupadas, bebês agitados com dificuldade de “pegar o peito” o que levou ao desmame precoce.

A influência da música sobre o homem é um dos retratos da sensibilização da humanidade através da arte. Desde a Grécia a história nos contempla com a cura do Rei Saul por David (um das primeiras senão a primeira influência da música sobre o ser humano). A lira de Orfeu não somente fascinava as pessoas, mas, amansava feras, influenciava também as plantas e até as pedras; a aplicação da música como sedativo para as doenças do corpo e da alma pelo filósofo e cientista Pitágoras (que atribuiu à música efeitos curativos); Apolo, considerado Deus da Medicina, também o foi da Música. Na Renascença, no Barroco os instrumentos de corda eram destinados aos fins terapêuticos. Os sacerdotes que exerciam a Medicina desenvolveram a doutrina ético musical unindo a música à medicina – e que foi continuada pelos povos Árabes. Na Índia até os dias de hoje os Mestres da Yoga ensinam mantras - vibrações sonoras que produzem diversos efeitos -, além de utilizá-los nas cerimônias. No Instituto de Terapia Musical – Suécia - Dr. Aleks Pontvick aplicava Bach – considerando sua música remédio para os nervos. O hospital da Ordem Terceira de Lisboa (Portugal) foi o pioneiro (1953), na utilização de música em pequenas intervenções, instalando alto-falantes no pavilhão cirúrgico. Na Espanha, foi criado o Coral Oficial dos Médicos de Barcelona para levar música aos pacientes

hospitalizados. Na visita deste coral ao Vaticano o Papa Pio XII assim o saudou: “...Sois médicos e sabeis perfeitamente que existem outros remédios além dos apresentados em frascos e ampolas; existe no homem algo de mais precioso, de mais eficiente. E se existem muitos meios de o reconfortar, de o apoiar, de reanimar e de o sanar, um deles é a Música.”

Seja qual for a forma - cantar, compor, ouvir, tocar algum instrumento – o fim terapêutico da música se faz presente abrindo canais, desvendando os mistérios da comunicação, comprovando e fortalecendo os laços intra e extra-uterinos – feto / mãe. Partindo do princípio que enquanto feto já somos vida, é neste primeiro ciclo - a vida interior - que podemos perceber as primeiras vibrações sonoras: coração da mãe, líquido amniótico, movimentos peristálticos (estômago e intestino), fluxo da circulação sanguínea e, em poucos dias os sons externos – a voz da mãe, do pai, ruídos e etc.

Baseados nestes princípios e entendendo a relação mãe / feto como a composição de uma sinfonia, acrescentamos ao período pré-natal a estimulação sonoro- musical, visando equilibrar, interar e sensibilizar mãe e filho. Este trabalho visou resultados principalmente no que diz respeito à amamentação, e no que a utilização da música traria de benefícios, reconhecendo que a amamentação é o momento adequado para ensinar as primeiras lições de amor. Momento íntimo para a mãe e o recém nascido, em que todo o trabalho de interação e sensibilidade transparece aos quatro olhos, num vislumbrar de imagens preservadas no embalado de uma sinfonia de nove meses de vida intra-uterina. O acompanhamento foi feito com 50 gestantes , em dois grupos (acompanhamento semanal/ normal-mensal). A orientação semanal visou exercícios de relaxamento, respiratórios – físicos em geral, além de esclarecimentos sobre pré-natal, parto, debates, troca de experiências - período em que foi vital a presença da música (utilizada também para os exercícios de casa), e se estendeu ao pós-parto e a amamentação. O resultado verificado nas gestantes de orientação semanal foi: mães tranquilas, bebês calmos, amamentação satisfatória e por maior espaço de tempo. No grupo mensal foram verificadas dificuldades para a amamentação, bebês agitados e com dificuldade de “pegar o peito”, mães inquietas, o que levou ao desmame mais precocemente.

**ALEITAR O BEBÊ É UMA ARTE, É MAIS UM MOVIMENTO DA SINFONIA COMPARTILHADA MÃE / FILHO.**

## Pesquisando pregões na “paisagem sonora” das ruas

*Christiane Reis Dias Villela Assano*  
*Fundação de Apoio a Escola Técnica*  
*assano@zipmail.com.br*

**Resumo.** Neste trabalho, pretendo discutir os diversos sentidos dados ao som num contexto de abundância de informações acústicas, no qual pouco se escuta. Como professora de música de uma escola pública situada em Niterói-RJ, venho refletindo sobre a importância da incorporação de elementos da “paisagem sonora” (Schafer) nos conteúdos trabalhados dentro da escola, especialmente os pregões lançados aos passantes na cidade. O objetivo do trabalho é refletir sobre como vem se dando a alfabetização musical num contexto *lo-fi* (Schafer) e como o *soundscape* da cidade pode e deve contribuir para uma escuta “pensante”. Para tais discussões, trago alguns trabalhos de alunos sobre a escuta da cidade, tentando realizar a árdua tarefa de entrelaçar prática e teoria. A pesquisa baseia-se nos trabalhos de Schafer, Santos e Certeau, autores que vêm me auxiliando na tentativa diária de construir um olhar pesquisador sobre o mundo e sobre a escola em que atuo.

**Palavras-chave:** escuta, paisagem sonora, pregões.

Aprendi com o poeta que “a gente sempre deve sair à rua como quem foge de casa como se estivessem abertos diante de nós todos os caminhos do mundo”. Ao investir numa prática pedagógica pesquisadora, procuro escutar alguns dos “caminhos sonoros do mundo” que vêm influenciando as formas de pensar música na contemporaneidade. Desde que passei a integrar a equipe docente do Curso Básico Profissionalizante de Teatro<sup>1</sup> como professora de música, tenho objetivado investigar o espaço sonoro e os percursos individuais dos atos de escuta dos alunos, ou como diria Certeau (1996) referindo-se ao conceito de espaço, os “lugares praticados” por estes ouvintes (p.202).

Neste sentido, a discussão sobre a importância da incorporação de elementos sonoros do *soundscape* nos conteúdos trabalhados dentro da escola, tem sido um fator importante de reflexão em minha prática. Embora seja grande a variedade e a riqueza das “paisagens sonoras”, muitas vezes, ao invés de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de uma escuta crítica e consciente, a escola acaba enfatizando a importância da

---

<sup>1</sup> A FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica) pertence à Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro e oferece o curso de Teatro em duas de suas unidades. O Curso de Teatro desenvolvido no

“conservação” de determinados tipos de música, tentando limitar o “ponto de escuta” de seus alunos. Assim, não possibilita o desenvolvimento de uma “escuta criativa”, um tipo de escuta capaz de pôr constantemente em xeque o ponto de escuta”(Castro, 1988, p.158). É por concordar com estas colocações de Castro, que acrescento às suas palavras o conceito dado por Leonardo Boff ao “ponto de vista”:

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.”(Boff, 1997, p.9)

Se “todo ponto de vista é a vista de um ponto”, então, ao misturar as palavras de Boff às de Castro, podemos inferir que **todo ponto de escuta é a escuta de um ponto**, ou seja, cada um pode ler e interpretar o mundo sonoro com os “ouvidos que tem”, com a releitura e compreensão possíveis a partir de sua história pessoal. Entretanto, isto não quer dizer que os “pés tenham de pisar sempre no mesmo lugar” e que a escuta deva estacionar em determinado ponto imóvel, fixo, sem possibilidade de caminhar por outros trajetos. O ouvir deve ser sempre desenvolvido em todas as suas possibilidades e a escola tem papel fundamental neste desenvolvimento. Como diria Schafer (2001), é preciso “ensinar às pessoas como ouvir mais cuidadosamente e criticamente a paisagem sonora; (...) precisamos solicitar sua ajuda para replanejá-la” (p.12). A escuta do *soundscape*, portanto, permite a transformação do próprio espaço e do próprio homem, que passa a dar nova forma à sua escuta neste “lugar praticado” (Certeau, *op. cit.*).

É a partir desta musicalidade que o *soundscape* carrega, é a partir da fala das multidões, dos gritos dos vendedores, da música criada no espaço da cidade, que vimos desenvolvendo um trabalho de escuta crítica no cotidiano da escola, fugindo da “escuta habitual” e tornando a escuta (ou tentando torná-la...), uma “escuta nômade” (Santos, 2000). Tornar a escuta “nômade” significa deixar a escuta fluir, se deslocar, criar, compor, passear pelo espaço sonoro sem trajetos fixos (Santos, *op. cit.*). Assim, a escola

possibilitaria novos percursos, ampliando o universo musical dos educandos-educadores (Freire, 1985).

### **Cenários sonoros da cidade**

Numa atividade proposta aos alunos, solicitei que pesquisassem a “paisagem sonora” das ruas que faziam parte de seus trajetos, o que passamos a denominar mapas sonoros. Os registros apresentados foram bastante diferenciados, o que nos lembrava Cyrulnik (1995), quando afirma que “não tendo a mesma história, não temos os mesmos olhos, não podemos pois encontrar os mesmos objetos! (p.19). Não tendo a mesma história, portanto, não temos os mesmos “ouvidos” e esta diversidade de objetos/fontes sonoras que eram registradas nos trabalhos, revelavam que os “sons fundamentais, os sinais e as marcas sonoras” (Schafer, 2001) experimentados por cada aluno-pesquisador, provinham de histórias pessoais bastante diversas. Desta forma, os conceitos propostos por Schafer (2001) sobre marcas, sinais e sons fundamentais foram essenciais para a reflexão sobre os trabalhos realizados.

Para Schafer (2001), “os sons fundamentais de uma paisagem são os sons criados por sua geografia e clima: água, ventos, planícies, pássaros, insetos e animais” (p.26). São sons da natureza que compõem o *soundscape*. Entretanto, nem sempre este “fundo” sonoro é ouvido de forma consciente, embora sejamos sempre influenciados por eles em nosso comportamento diário. Quando passam a ser ouvidos de forma atenta, ou melhor, escutados, podem se tornar figuras. Assim, figura se refere ao que se destaca do fundo, entendido como cenário/contexto.<sup>2</sup>

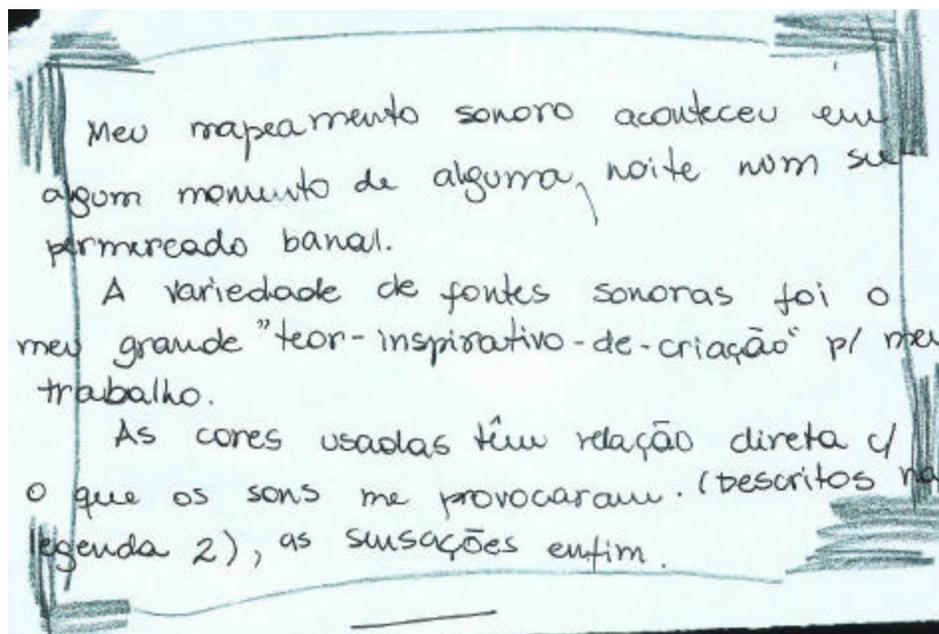
Nos trabalhos de alguns alunos, pude notar esta percepção diferenciada de fundo e figura, de acordo com seus “hábitos culturais e perceptivos”. O que seria, para um olhar simplificador, notado “indiscutivelmente” como “som fundamental”, passou a ser figura, pois, ao invés de serem “entreouvidos”, muitos sons fundamentais passaram a emergir de

---

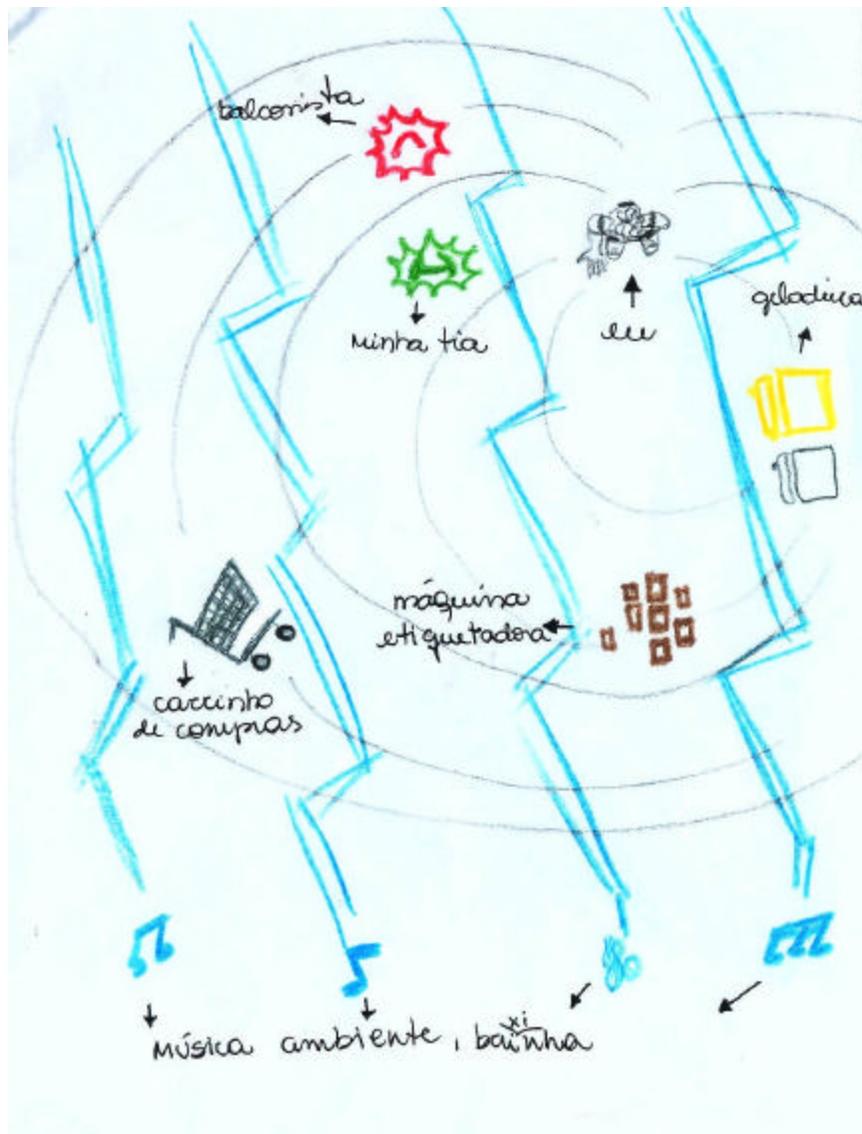
<sup>2</sup> A estes termos, mais tarde, se somou o termo “campo”, que se refere ao lugar em que ocorreu a observação (Schafer, 2001, p.214). O “campo” vem dar novo sentido aos conceitos de fundo e figura, pois o que é fundo para alguns, pode se tornar figura para outros. Tudo depende do “campo” e das relações que os sujeitos travam com este mesmo campo.

seus ambientes sonoros por meio da escuta atenta, tornando-se “sinais” ou até mesmo, “marcas sonoras”. Para Schafer, qualquer som fundamental pode se tornar um sinal<sup>3</sup>.

No caso de Priscila, a pesquisa não apontou nenhum “som fundamental” e o local escolhido foi um “supermercado banal”. A música ambiente “baixinha” e “deliciosa” funcionou como fundo musical, ocupando todo o universo do mapa. Neste sentido, as “paredes sonoras” do Muzak eram derrubadas pela escuta atenta da aluna, fazendo com que o fundo musical servisse às “máquinas-solistas” do supermercado, como a etiquetadora, a geladeira e o carrinho de compras. Além disso, os sons vocais produzidos pela balconista (“som alto”, “dissonante”) contrastavam com a voz “média e lenta” da tia da aluna. Priscila revela sons produzidos por objetos construídos pelo homem e traz também, sons vocais. Contudo, não registra em seu trabalho, sons de elementos da natureza ou de animais.

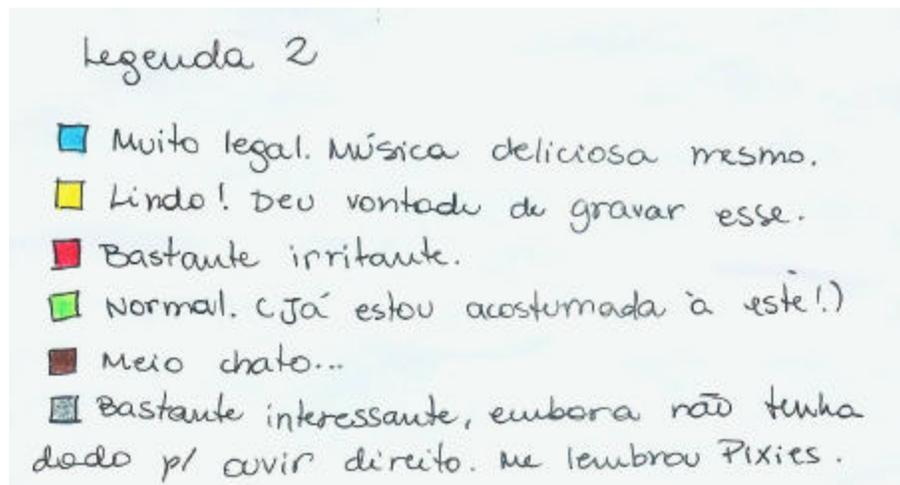


<sup>3</sup> Sinais “são sons destacados, ouvidos conscientemente”, geralmente funcionando como “avisos acústicos”, envolvendo um sentido de alerta, tais como: sinos, apitos, buzinas e sirenes.” (Schafer, 2001, pp. 26-7).



### Legenda 1

- Som contínuo, baixo. Uma cantora de MPB.
- Som contínuo, quase alto, frenético. Uma espécie de "Zium" ou "Zuim"
- Som Alto, dissonante, vocal.
- Som médio, lento, vocal.
- Som alto e repetitivo, parecido com um "tec".
- Som baixo, mas distinto. contínuo. Algo com um zumbido, sussurro. Sei lá.



Outros alunos, embora citem sons fundamentais como importantes em suas pesquisas, trazem outras questões interessantes. Irma, por exemplo, pesquisou dois lugares diferentes: o centro do Rio de Janeiro (Av. Passos) aproximadamente ao meio-dia e uma rua de São Gonçalo no horário de 8 às 9h30 da manhã. Na primeira rua, Irma destacou:

“sirene de ambulância, motor acelerado (dos ônibus), vozes de pessoas que passam, ataque de pivete a um pedestre (gritaria), pombos batendo asas, motocicleta, vozes de camelô (apregando suas mercadorias), badalar de sinos (na igreja), celulares que tocam, buzina de carros ( e muito mais que não deu tempo de anotar)”

Na segunda rua, aparecem os sons de:

“buzina de caminhão (como se fosse um apito de navio), freada de um automóvel, carro de polícia (com a sirene ligada), pedestres que falam (...), barulho de britadeira, trator e homens falando ( esta rua está em obra). Carro de som anunciando promoções de uma loja de móveis, carros que passam com o som do rádio muito alto, telefone das casas ( da rua mapeada) e o acontecimento diário - o apito do trem de passageiros)”

Ambos os trabalhos trazem o cenário de uma “paisagem sonora” que Schafer (2001) denomina *lo-fi* (*low-fidelity*), ou seja, uma paisagem que não pode ser completamente clara à escuta pela profusão de ruídos que se apresentam ao ambiente sonoro. Esta paisagem nada tem em comum com um sistema *hi-fi* (*high fidelity*). Aliás, estes dois cenários sonoros se contrapõem. Enquanto a “paisagem sonora” *hi-fi* “possui uma razão sinal/ruído favorável”, “em que os sons separados podem ser claramente ouvidos em razão do baixo nível de ruído ambiental” (p.71), a paisagem *lo-fi* caracteriza-se pela “superlotação de

sons” que acarreta a perda da noção de “perspectiva sonora”, impedindo que se exercitem outros modos de escuta do *soundscape*, visto que o som pode ser “mascarado pela ampla faixa de ruído”. Enquanto a paisagem *hi-fi* predomina no campo, a *lo-fi* invade, cada dia mais, as grandes cidades. Nelas, há “fala cruzada em todos os canais” (p.72), o que acarreta como consequência inevitável um aumento da intensidade dos sons, para que estes sejam ouvidos.

A paisagem sonora *lo-fi* toma impulso a partir da industrialização e da invenção da eletricidade, introduzindo novos elementos na paisagem sonora. Alguns destes elementos são trazidos nos trabalhos de Irma, como, por exemplo, o intenso tráfego de veículos - uma paisagem ensurdecidora na sua redundância e intensidade, que provoca

“um ruído de fundo, contínuo, estabelecendo uma espécie de baixo *ostinato* na orquestração da cidade do final do século XX. Sendo assim, a descontinuidade só pode ser experimentada em breves períodos de tempo durante a madrugada – na *calada* da noite (...)” (Valente, 1999, p.35)

Talvez a “*calada* da noite” esteja com seus dias contados, pois o “baixo *ostinato*” produzido pelo intenso tráfego de veículos durante o dia, vem sendo gradativamente substituído pelos aparelhos de ar-condicionado, pelas gotas de chuva que neles caem continuamente, irritando as almas mais pacientes, ou ainda, pelos aparelhos de som e seus hábitos “esquizofônicos” (Schafer) que amplificam as músicas que não escolhemos ouvir, fazendo-nos desejar ter nascido com “pálpebras auditivas” (Schafer, 2001, p.29).

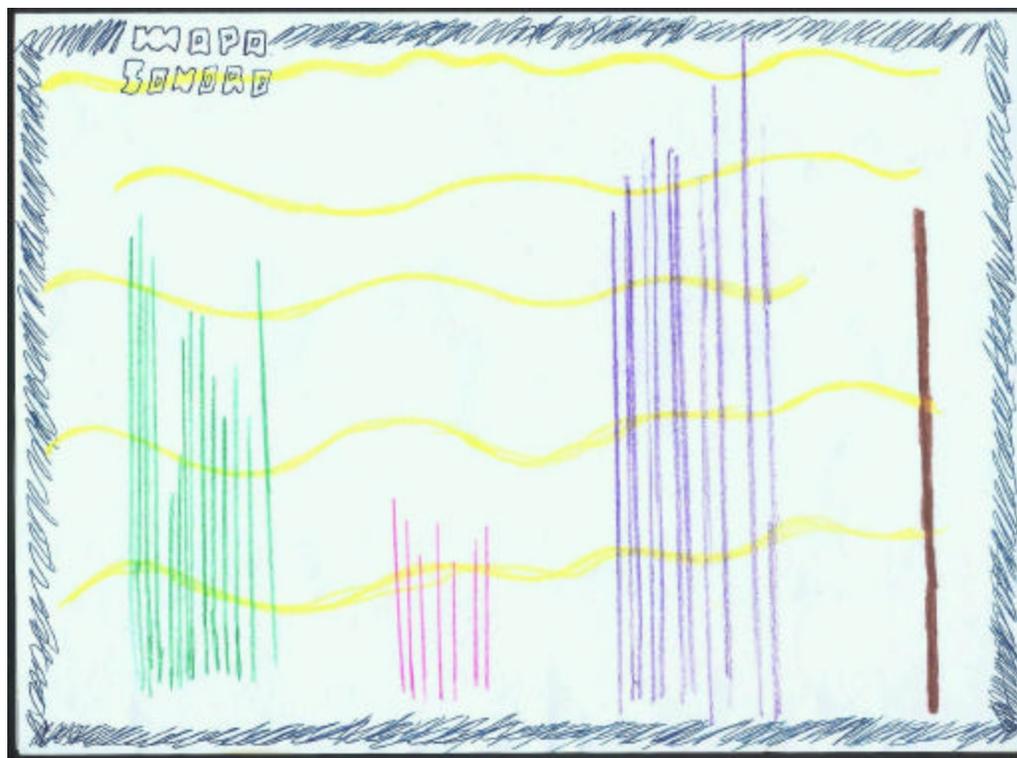
Nesta confusão ruidosa da cidade moderna, as intervenções sonoras dos sons cotidianos passam despercebidas, restando aos sons que desejam ser ouvidos, o aumento de sua intensidade. Uma competição ensurdecidora se dá entre os sons das máquinas e os sons produzidos pelo homem por meio de sua voz. Esta competição é revelada claramente nas ruas pesquisadas por Irma. Enquanto na primeira rua pesquisada Irma escuta “vozes de camelô (apregoando suas mercadorias)”, na segunda rua, passa por ela um “carro de som anunciando promoções de uma loja de móveis”. Nos dois exemplos trazidos pela aluna, torna-se claro o chamado “efeito Lombard” explicado por Valente (*op. cit.*).<sup>4</sup> Trata-se de uma “elevação automática da intensidade na presença de ruído mascarante” (p.37).

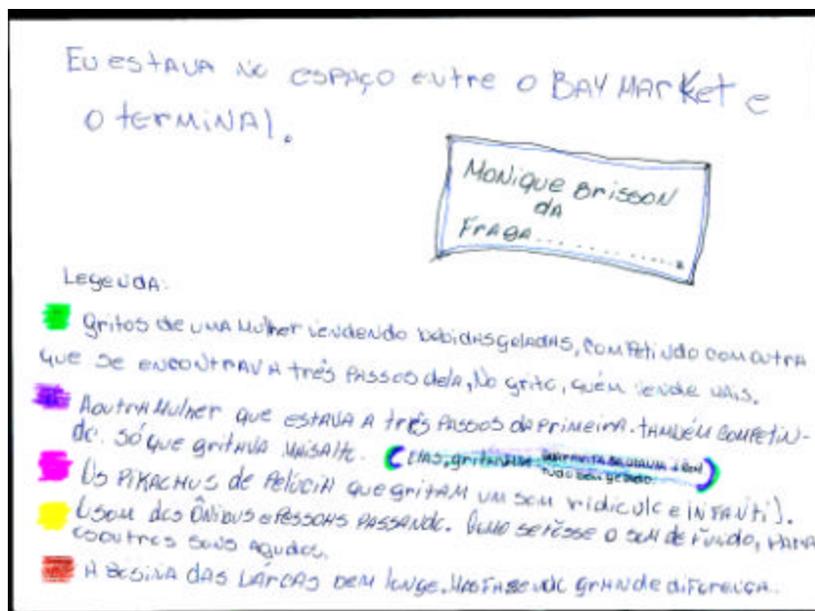
---

<sup>4</sup> Esta elevação pode ser vocal ou não-vocal, ou seja, tanto o sujeito que possui audição considerada normal passa a falar mais alto, forçando e tensionando suas pregas vocais, quanto as máquinas passam também a competir em seu volume, a fim de serem ouvidas.

Também o trabalho de Monique revela o “efeito Lombard”. Pesquisando no centro de Niterói, Monique percebeu a competição sonora entre camelôs, a buzina das barcas e o “som de fundo dos ônibus e das pessoas passando”, acrescentando um interessante gráfico em que a buzina é representada por um único traço espesso na cor marrom, enquanto que o baixo ostinato produzido pelo “fundo sonoro” **atravessa** todo o mapa sonoro.

Finalmente, Monique traz os três camelôs e destaca duas mulheres que vendem Guaravita, disputando, no grito, “quem vende mais”.





As anotações de Monique reforçam a importância de se realizar uma pesquisa sobre os pregões existentes no cenário sonoro *lo-fi* da cidade, pois que não se pode continuar a investir numa educação musical que congela um determinado “modo de escuta” se a cada segundo as paisagens sonoras citadinas se reconfiguram. Neste sentido, o professor tem a importante tarefa de “ensinar a perguntar”, sendo perguntar, neste contexto, “viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade” (Freire e Faundez, 1985, p.46). Entretanto, estas perguntas devem partir da cotidianidade, do vivido, do experienciado e foi pensando nestas perguntas que propus uma discussão dos mapas sonoros na turma, solicitando aos grupos que reconstruíssem, a partir de uma encenação, a cidade e seus sons.<sup>5</sup>

A encenação resultou numa paisagem ao mesmo tempo ruidosa e musical, com características da paisagem sonora *lo-fi*. Tanto os pregões como o som contínuo e repetitivo do fundo sonoro do tráfego diário de veículos destacaram-se nas encenações. Nas fotos abaixo, podemos notar os momentos em que os vendedores ambulantes eram reconstituídos

<sup>5</sup> Os materiais utilizados pelos alunos foram retirados de um “lixão” da escola. No lixão, apelidado pela aluna Irma de “antiquário”, os alunos pegaram uma imensa panela, caixotes, garrafas e latas vazias, caixas de papelão, entre outros materiais, para complementarem a parte visual da encenação e também para servirem de instrumentos musicais.

pelos alunos-atores, momento este captado pelo meu olhar pesquisador, sem dúvida, direcionado.



Se a mudança da paisagem sonora implica em mudança nos modos de escuta, então, é importante refletir sobre as conseqüências deste cenário *lo-fi* no processo contínuo de alfabetização musical de nossos alunos. Ainda, é fundamental incorporarmos estas “músicas” das ruas trazidas pelos alunos, como conteúdos musicais. Finalmente, penso que

desta forma, é possível incorporar o *soundscape* da cidade como uma contribuição importante para a formação de uma “escuta pensante” na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 3.ed. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1993, vol.1.

BOFF, Leonardo. *A água e a galinha*. 31.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTRO, Antônio Jardim de. *A produção musical e o ensino de música – um estudo filosófico*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Conservatório Brasileiro de Música.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1996.

CYRULNIK, Boris. *Os alimentos do afeto*. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo, FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

QUINTANA, Mário. *A cor do invisível*. 4.ed. São Paulo: Globo, 1997.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. Música das ruas: o exercício de uma “escuta nômade”. *Revista eletrônica Opus*, n.7, Publicação Eletrônica, Outubro, 2000.

SCHAFER, R. Murray. *Hacia una educación Sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas, 1994.

\_\_\_\_\_. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Os cantos da voz – entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume, 1999.

## **Processos de ensino/aprendizagem musical na escola de samba Pena Branca e no bloco Rato Seco em Diamantina**

*Cibele Lauria Silva*  
*Universidade do Estado de Minas Gerais*  
*cibelels@bol.com.br*

No ano de 2001, o convite de amigos para desfilar na Escola de Samba Pena Branca (ESPB), em Diamantina<sup>1</sup>, se transformou na minha monografia de conclusão do curso de Especialização em Educação Musical pela UFMG, defendida em 2002. O objetivo principal da pesquisa foi o de registrar processos de ensino/aprendizagem musical, no contexto extra-escolar, ampliando assim as minhas experiências pedagógicas e musicais que, em sua maioria, são escolares. O presente relato possui o objetivo de sintetizar os dados da monografia.

Atraída pela riqueza histórico-artístico-musical de Diamantina, enquanto educadora musical, fui instigada a verificar quais as motivações que os integrantes de grupos carnavalescos escolhidos, Escola de Samba Pena Branca e Bloco Rato Seco (BRS), encontraram para aprender e para se manifestar tocando, cantando e dançando durante o carnaval. Quais as características desta aprendizagem? E como se processa o ensino/aprendizagem musical no contexto extra-escolar?

Como apoio teórico utilizei as literaturas especializadas em Educação Musical e/ou Etnomusicologia, no contexto preferencialmente brasileiro<sup>2</sup>, tendo sido central a tese de doutorado de Margareth Arroyo - *Representações sociais sobre práticas de Ensino e Aprendizagem musical: Um Estudo Etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música* - que fez uma interface entre Educação Musical e Etnomusicologia nos grupos de Congado e no conservatório de música em Uberlândia, MG.

Na pesquisa de campo utilizei o recurso da etnografia, metodologia que se caracteriza pela imersão do pesquisador no campo, através da observação participante e dos relatos

---

<sup>1</sup> Diamantina, ou Arraial do Tijuco, está situada ao norte do Estado, numa região rochosa, era rica pelo ouro e pelo diamante faiscado. Cidade do ex-presidente Juscelino Kubitschek conseguiu o título de Patrimônio Cultural da Humanidade em 1999. É sede dos Festivais de Inverno da UFMG.

<sup>2</sup> Ver ARROYO, 1999 LUCAS, 1999, SANTOS 1986; e CARDOSO, 2001.

posteriores sobre os dados colhidos e analisados, considerando o contexto cultural e também as perspectivas analíticas dos atores pesquisados. (Ver ARROYO, 1999; SILVA, 1996). A pesquisa de campo ocorreu principalmente em Diamantina e envolveu a minha observação, participação nos ensaios e desfiles, a realização de entrevistas semi-estruturadas e conversas informais, além de registros em áudio, vídeo e fotografias. Foi nesta segunda fase, após assistir a programação carnavalesca da cidade, que incluí na pesquisa, o Bloco infanto-juvenil Rato Seco com 150 integrantes na bateria. Eles me impressionaram pela sua performance e organização.

A fase principal do trabalho de campo ocorreu durante o período carnavalesco em 2001, acrescida de mais algumas visitas realizadas posteriormente.

Foi importante para o estabelecimento de um sentimento de confiança e entrosamento entre as partes, procurar me inteirar dos limites de minha atuação como pesquisadora durante as suas manifestações, de forma que eu não invadissem a evolução dos ensaios e desfiles. Os participantes de ambos os grupos foram atenciosos e facilitaram o acesso às informações necessárias. Esse trabalho foi essencial para provocar em mim uma mudança no meu olhar e nas minhas percepções

### **Os Grupos Pesquisados**

“Vou pr’o arraial de baixo, sambar  
Sou Pena Branca quem quiser pode chegar!”<sup>3</sup>

A Escola de Samba Pena Branca nasceu na década de 50, com o nome de Jamelão. Ela se mantém com doações e ajudas da prefeitura<sup>4</sup>. No ano de 2001 ela desfilou com 150 integrantes, sendo que da bateria participaram 45. A sua formação foi parecida com a das escolas de samba do Rio de Janeiro<sup>5</sup>. O mestre de bateria, Marcelo Vinícius, acredita na função social de uma escola de samba para a sua comunidade, gerando o respeito pela sua cultura e sua cidade.

### **Os Blocos Infantis**

---

<sup>3</sup> MANDRUVÁ, 2000. Trecho do samba enredo da ESPB.

<sup>4</sup> No ano de 2002 e 2003 a ESPB infelizmente não desfilou por falta de recursos financeiros.

Os blocos infanto-juvenis, Os Peninhas e o Rato Seco, representam uma proposta de continuidade das tradições carnavalescas diamantinenses. A história dos dois blocos é parecida, mas eles possuem caminhos musicais diferenciados em termos rítmicos e performáticos.

O Bloco “Os Peninhas”, bloco mirim da Escola de Samba Pena Branca, é composto pelas crianças da comunidade do Bairro da Consolação. Segundo Sr. José Martins, mestre de bateria do bloco, ele foi criado “pelos próprios meninos que quiseram desfilarem”.

“Juntamo os menino prá podê formá o bloco! ...Eu peguei uma frigideira e comecei a tocar! Então a gente tinha mais ou meno o ouvido, então a gente ficava escutando como é que os outros faziam e ficava copiando”.

Nesta fala, o mestre da bateria mirim explicita o aprendizado por imitação, através da convivência com o meio.

O seu desfile se caracterizou pela batucada com o ritmo que a Escola de Samba Pena Branca fazia, além do ritmo de marchinha, andando pelas principais ruas da cidade. Composto de 15 a 20 crianças, ele arrastou foliões e espectadores às nove horas da manhã.

O Bloco Rato Seco começou em 1967 e segundo Nô Maynard e Leonardo<sup>6</sup>, é formado por crianças<sup>7</sup> e adolescentes que possuem entre 03 e 19 anos de idade. No ano de 2001 eles desfilaram com 150 integrantes.

As crianças contam com a ajuda de quatro coordenadores responsáveis pelas regências dos ritmos. Estes são codificados em números e mostrados com as mãos e apitos para as evoluções.

As funções dos ritmos eram de ‘deslocamento’- aqueles que eram tocados enquanto se deslocavam pelas ruas da cidade: o “Samba” (ritmo 6) e o “Olodum”(ritmo1)<sup>8</sup>.

E os de ‘evolução’- “Funk-2, Pula pula-3, Bomba-4 e Não tem nome-5” ficavam por conta da demonstração de coreografias e variações rítmicas, em pontos estratégicos (a praça

---

<sup>5</sup> Em Diamantina, os Blocos desfilam dois dias intercalados

<sup>6</sup> Nô é o presidente fundador do bloco; Leonardo, seu irmão, coordena os ensaios da bateria. Toda a sua família é envolvida nos ensaios e desfile do bloco, a sede fica na rua Burgalhau, a mais antiga da cidade.

<sup>7</sup> Dos 35 anos de existência, nos últimos seis anos é que contam com a participação de meninas e adolescentes.

<sup>8</sup> Todos os nomes e números dos ritmos foram dados pelos coordenadores e integrantes do BRS durante os ensaios.

da matriz, a praça da rodoviária, a praça do mercado). Eles tocaram durante o ano de 2001, seis ritmos ensaiados, sendo que ainda possuem introduções para cada ritmo. A cada ano os ritmos vêm aumentando, assim como o número de integrantes do bloco.

### **Contextos de Ensino/Aprendizagem**

Ao pesquisar as manifestações musicais carnavalescas identifiquei a presença de aprendizados específicos no “fazer musical”. Estes possuem significados inerentes, que são as “representações sociais” referentes àquela “cultura”.

“Os estudos socioculturais do fazer musical têm desvelado não serem neutras as organizações sonoras e sim, investidas de uma rede de significados – estes dão sentido ao fazer musical e parecem constituir-se no estímulo básico para a própria aprendizagem.” (ARROYO, 1999, p. 341).

Cada integrante possui condições específicas, dentro dos grupos, gerando assim, motivações diversificadas: Se ela nasceu ali, se ela está tocando pela primeira vez, se ela assumiu um instrumento novo, se vai cantar o samba enredo, etc, cada uma destas funções estimula perspectivas e aprendizados diferenciados. Classifiquei-os assim em três contextos principais: Primeiramente, os aprendizados livres que ocorrem em função da imersão das pessoas presentes no contexto geral carnavalesco, sem pertencer diretamente a um grupo. Este aprendizado não está formalizado no tempo e no espaço, e se caracteriza por ser holístico. E acontece através da observação, imitação e criação a partir do que está presenciando.

Em segundo lugar, há a perspectiva de quem está dentro do grupo. Os integrantes aprendem habilidades específicas como os ritmos, lugares dentro do bloco, a responsabilidade com horários, com suas funções e instrumento que estão carregando e com a performance do desfile.

E uma terceira perspectiva de aprendizado acontece no ato do desfile. Esse é o grande momento esperado e almejado por todos que ensaiam e pela comunidade a que pertencem. Além do envolvimento e da participação na bateria, é também o momento de compartilhar a performance da alegria, das fantasias e das evoluções coreográficas, dançando e carregando a bandeira e a tradição do seu grupo. E é somente durante o desfile que podemos ter a idéia

de todo o funcionamento da Escola de Samba e dos Blocos infantis, com suas fantasias e suas cores, fazendo “um desfile bonito pra agradar o público”<sup>9</sup>.

Estes aprendizados acontecem principalmente pelas vias intuitivas e não verbais, processos estes menos valorizados pelas academias, que tendem a privilegiar os conhecimentos racionais.

Pude observar que o momento dos intervalos dos ensaios e desfiles, que normalmente representariam um tempo ocioso, foram momentos de integração entre as crianças do bloco e as de fora do bloco. Elas tocavam os instrumentos dos colegas, fazendo brincadeiras de acertar os ritmos, imitando e criando. Esta imagem, que era antes para mim uma situação caótica, foi se desvelando numa das situações mais ricas de aprendizagem. As crianças se comprometiam a aprender, possuindo assim, um comportamento que eu identifiquei como ativo-criativo. Ali percebi olhos brilhantes, corpos dançantes e sons de brincadeiras e sorrisos. Elas pulavam, soltavam os braços, se juntavam a outras crianças e treinavam os passinhos nos pés descalços, pegavam os tambores e tocavam concentradas.

É nesta teia de relações que se desenvolve o aprendizado no contexto carnavalesco musical, assim como em outras tradições da oralidade, num comportamento ativo, que se processa de maneira “auditiva, visual e tátil”. (ARROYO, 1999, p. 178)

### **As Minhas Vivências: As Ruas Como Partituras**

Nas minhas vivências durante a pesquisa de campo pude identificar dois papéis a partir das perspectivas acima: um de pesquisadora-participante, por trás das câmaras, das anotações e entrevistas; e outro como integrante-pesquisadora, onde eu possuía funções no grupo. Estes dois papéis diferenciados eram, no entanto, vinculados entre si.

Ao filmar os grupos, eu tinha um comportamento livre, podia me deslocar de acordo com a minha atenção. Já como integrante, eu tinha de seguir um roteiro de acordo com o grupo: por exemplo, andar tocando ou sambar nas ruas em ladeiras, pavimentadas com pedras irregulares, o que dá um ritmo todo particular aos passos do samba. Essa participação representou uma experiência importante no sentido de melhor perceber as competências envolvidas no aprendizado.

---

<sup>9</sup> Presidente da Escola de Samba Pena Branca, Sr Nelito, em julho de 2001.

Como integrante dos grupos, e principalmente no desfile do Bloco Rato Seco, comecei a relacionar as ruas e as casas como referenciais para se tocar determinados ritmos. Assim, a cidade virou uma grande partitura. Com um desfile longo pelas ruas da cidade e paradas em principais praças, eu passei a ver que havia uma associação entre os ritmos e as casas e os lugares em que passávamos.

### **A Festa da Aprendizagem**

“Vai chegando a época de carnaval, você começa a ficar com aquele negócio na cabeça, aquele ritmo.”<sup>10</sup>

A festa da aprendizagem acontece de forma holística no canto, no toque dos instrumentos, na dança, na fantasia, na convivência familiar e social, através da imitação e da criação. As crianças, desde muito novas, ficam inseridas neste contexto até o momento em que elas passam a integrar os grupos, pelo próprio desejo de pertencer a eles.

“Pisar na avenida” junto com uma escola de samba ou um bloco é uma responsabilidade que exige o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, envolvimento, precisão, evolução, carisma, boa coordenação, bom preparo físico. É uma doação, uma troca de energias que acontece entre os integrantes da Escola e o público. Além disso, é carregar toda uma tradição.

Faço uma relação destas vivências descritas acima às experiências que temos com quadros de visões tridimensionais. Para enxergar as figuras em alto relevo, é necessário treinar o olhar, concentrado na figura. Pequenos esboços vão se formando, até que de repente salta aos nossos olhos uma imagem diferente da que estávamos habituados a ver, no mesmo contexto, no mesmo desenho, causando-nos as sensações de perplexidade.<sup>11</sup> È a prática de “exercícios antropológicos” (ARROYO, 2000; p. 18) através da qual posso descobrir novas ‘figuras em alto relevo’ a cada vez que eu retorno a campo, levando à ampliação e ao mesmo tempo ao afinamento da percepção.

---

<sup>10</sup> Entrevista coletiva com Sr. Nelito, presidente da ESPB.

<sup>11</sup> “Depois de descobrir o Olho Mágico, você nunca mais terá dúvidas de que, não importa o que estiver vendo, sempre haverá algo mais a ser revelado.” (N. E. Thing Enterprises, 1994)

A Educação Musical vem descobrindo, assim, nas manifestações extra-escolares, suas peculiaridades que conseqüentemente, levam a diferentes formas de aprendizados, ampliando o espaço escolar.

“A escola de samba vem de raízes. Meu pai tocava no Jamelão (Nome antigo da Escola de Samba Pena Branca), tantos anos. A gente pega o gosto. A gente se sente confortável. Igual foi este ano. Eu senti um alívio.

A gente também tem chateação! Muito borrecimento, mas a recompensa vem depois. Todo mundo te apraudindo, todo mundo elogiando.

A gente somos humildes mas fizemo alguma coisa interessante, prá agradá o público.

É uma cultura, igual tem caboclinho, pastorinhas, tem carnaval, é educação.”<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Entrevista coletiva em julho de 2001. Sr. Nelito, um dos presidentes da ESPB.

**Ensinar e aprender pela pesquisa: uma experiência com a pedagogia por projetos na disciplina projeto integrado do curso de educação artística habilitação em música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)**

*Cíntia Thais Morato*  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*cintia@triang.com.br*

**Resumo.** Este texto consiste num relato de experiência de ensino através da pesquisa em uma das disciplinas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música, da Universidade Federal de Uberlândia – MG. A experiência fundamenta-se no tema “Educar pela pesquisa” difundido por Demo (1997) e discutido, neste texto, segundo o pensamento de Ramos (2000). Metodologicamente, a experiência foi construída pautando-se na Pedagogia por Projetos de Hernández e Ventura (1998). A intenção de divulgar a experiência neste fórum nacional de discussão do campo científico da Educação Musical consiste em disponibilizá-la como um exemplo para outros professores que se interessarem em construir uma ação pedagógica voltada para (re)construção do conhecimento através do esforço coletivo.

**Palavras-chave:** Educar pela pesquisa, Pedagogia por projetos, (Re)construção do conhecimento.

Antes de descrever a experiência proposta pelo título deste relato, conheçamos inicialmente, alguns princípios do tema “Educar pela Pesquisa”.

Segundo Ramos (2000), o ensino pela pesquisa tem a função de contribuir para a construção do conhecimento de um modo significativo para a vida dos alunos, além de proporcionar o desenvolvimento da autonomia que os transforma e emancipa, e oportunizar, através do questionamento dos conhecimentos e das experiências prévias, a tomada de consciência sobre a realidade vivida pelos mesmos.

Podemos dizer, baseando no mesmo autor, que ensinar pela pesquisa constitui uma ação pedagógica caracterizada por um movimento dinâmico, nunca linear e de seqüência quase sempre imprevisível das quatro seguintes operações:

- 1) Conscientizar-se de uma realidade: consiste na tomada de consciência acerca das coisas do mundo da vida. Isto implica em conhecer o discurso já constituído acerca desse mundo e, não menos importante, estar ciente do conhecimento prévio que cada um possui sobre ele. Para perceber esse mundo, é preciso observar criticamente a realidade.

- 2) Questionar a realidade: significa problematizar, tentar ver falhas, questionar o que não se aceita pacificamente ou tentar identificar inconsistências do nosso olhar e do nosso discurso sobre a realidade. Quanto mais nos perguntamos sobre a realidade, mais consciência temos dela e mais consistente são os argumentos que construímos.
- 3) Construir argumentos \_ ou (re)construir conhecimentos: para Ramos (2000, p.52), consiste na essência da aprendizagem, ou seja, aprender é um processo de construção de argumentos que consubstanciam um conhecimento útil para a vida. A construção de argumentos pode ocorrer através de várias formas: pela leitura; experimentação; discussão dos resultados experimentais e das leituras; entrevistas na comunidade; exposições do professor e dos colegas; consultas a especialistas; etc.
- 4) Validar os argumentos em uma “comunidade de comunicação” (DEMO apud RAMOS, 2000): no caso da sala de aula, a validação se dá pelos alunos e pelo professor através da discussão fundamentada nos argumentos que vão sendo construídos \_ processo em que todos os participantes devem ter direito a fala para, no caso de contestação quando o conteúdo da comunicação não é aceito ou compreendido, buscar a consensualidade do grupo.

Vista pelo prisma dos princípios da educação pela pesquisa, a concepção de professor passa a ser bem diferente daquela que define professor como o detentor do saber. No contexto acima descrito, o professor passa a exercer o papel de mediador do processo pedagógico e, como tal, torna-se também um aprendiz. Por isto, passemos então a encarar o processo de se “ensinar pela pesquisa” como “ensinar e aprender pela pesquisa”.

De acordo com Ramos (2000), existem cinco maneiras do professor exercer o seu papel de mediador do processo de se ensinar e aprender pela pesquisa:

- 1) O professor que pesquisa o conhecimento que ensina constrói e avança no conhecimento de sua área específica, através de sua ação mediante diálogo com a reflexão, e do auxílio de seus alunos iniciados na vida científica.
- 2) O professor que pesquisa sua prática por meio da reflexão sobre a ação dialoga com a sua ação docente problematizando a realidade da sua sala de aula. Coleta informações que contribuem para a construção de argumentos acerca das questões sob investigação observando seus alunos, analisando os resultados da aprendizagem, submetendo a sua prática à avaliação pelos mesmos e transformando a sua sala de aula em

experimentação. Valida o conhecimento (re)construído discutindo as suas análises com seus alunos e com outros professores.

- 3) O professor que propõe atividades de pesquisa aos seus alunos, instrumentaliza-os a “desenhar” problemas; propor e testar alternativas de soluções; organizar instrumentos de medida ou de coleta de informações; analisar resultados; considerar os limites da pesquisa; divulgar, como forma de socialização, o trabalho em sala de aula bem como em salões de iniciação científica. Exercendo esta função, este professor caracteriza-se como co-investigador pois também (re)constrói o seu conhecimento através das experiências de seus alunos.
- 4) O professor que aplica em seu cotidiano escolar os princípios e as atitudes da pesquisa não repete conteúdo pois parte do questionamento reconstrutivo dos conhecimentos prévios de seus alunos e, mediante a problematização deste discurso já constituído, mostra-lhes as inconsistências, instaurando-lhes conflitos a serem resolvidos. Para resolvê-los, instiga-os à construção de novos argumentos. Sendo assim, caracteriza-se por não se sentir dono da verdade, afinal, “a verdade não é verdade, mas apenas pretensão que pode ser questionada a qualquer momento por qualquer membro do grupo, desde que tenha argumentos consistentes” (RAMOS, 2000, p. 49); por não avaliar somente através de provas pois, mais que o produto, procura acompanhar o processo de produção dos alunos como meio de lhes desenvolver a capacidade de argumentar; por dividir a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem com seus alunos a fim de lhes desenvolver a autonomia, ou seja, ensinar-lhes aprender a aprender. O conhecimento (re)construído é validado pelo o próprio grupo em sala de aula.
- 5) O professor que faz tudo isto!

Tente descobrir o seu modo de ser professor(a) pesquisador(a)! Na experiência que passo a relatar, o modo que venho construindo com meus alunos de Projeto Integrado, no Curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música da UFU, tem sido o de aplicar os princípios e as atitudes da pesquisa.

A disciplina Projeto Integrado é uma disciplina do último ano do curso; no atual currículo<sup>1</sup> é um dos poucos momentos de interdisciplinaridade e, como tal, pressupõe como dinâmica, a interação \_ mediante atitude crítico-reflexiva \_ de conhecimentos e conteúdos que compõem o quadro de disciplinas pedagógicas do curso, no sentido de organizá-los através da interação de professores, alunos e demais profissionais ligados à área para realização de projetos conjuntos.

A partir desta ementa, estabeleci como objetivos gerais da disciplina: compartilhar com os alunos a concepção de ensino-aprendizagem através da pesquisa como pressuposto fundamental para a (re)construção do conhecimento, bem como, do pensamento crítico, reflexivo e autônomo; instrumentalizá-los à busca de informações através da interação das disciplinas musicais, músico-pedagógicas, pedagógicas e de iniciação à pesquisa \_ já cursadas na universidade; estimulá-los ao exercício da responsabilidade e da autonomia sobre a própria aprendizagem através da escolha do tema a ser estudado, do agrupamento com colegas que tenham maior afinidade e/ou que interessam pelo mesmo tema, da elaboração de registros escritos que materializem a (re)construção do conhecimento sobre o tema estudado, e da definição dos critérios de avaliação.

Para alcançar estas metas, propus os seguintes objetivos específicos:

- elaborar um “índice”<sup>2</sup> de programação do estudo do tema escolhido;
- levantar bibliografia e demais fontes de pesquisa sobre os temas selecionados: realizar leituras críticas; promover seminários e debates entre os colegas; organizar visitas e momentos de interação com profissionais em seus locais de trabalho; convidar profissionais para visitarem nosso curso e trazerem sua contribuição sobre os temas em estudo através de palestras, bate-papos, entrevistas, exposições, etc.;
- elaborar registros escritos periódicos para organização e sistematização das informações investigadas em cada procedimento do estudo;

---

<sup>1</sup>Atualmente, o curso está em fase de reforma curricular mediante a construção do novo Projeto Político-Pedagógico \_ processo pelo qual todos os cursos de formação de professores da UFU estão se reconstituindo conforme as Diretrizes para Formação de Professores \_ Resolução CNE/CP 1/2002, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

<sup>2</sup> instrumento que especifica os aspectos que se vai trabalhar no projeto de estudo. O “índice” ajuda a planejar o tempo e as atividades, estabelece as previsões sobre os diferentes aspectos do projeto, prevê o envolvimento dos membros do grupo (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.72).

- elaborar um registro (escrito ou via mídia CD/vídeo) de conclusão do conhecimento (re)construído durante o estudo;
- organizar um portfólio do grupo para documentação, organização e sistematização do conhecimento (re)construído através dos registros.

Como colocar tudo isto em prática? Venho procedendo da seguinte forma: no intuito de compartilhar com os alunos a concepção do estudo-aprendizagem através da pesquisa, orientei-os à leitura e discussão de literatura pertinente (MORAES, 2000; HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 61-84).

Durante a fase de seleção do tema e formação dos grupos de estudo promovi rodadas coletivas para sondagem e discussão sobre os temas de interesse e as afinidades pessoais dos alunos.

Promovi rodadas coletivas também para discussão e definição dos critérios de avaliação da disciplina \_ que constituiu uma boa forma de exercitar a responsabilidade sobre a própria aprendizagem.

Ordenei e orientei a elaboração dos seguintes itens para estruturação do “índice”:

- 1) Argumentação: explicar a necessidade, a relevância e o interesse pela aprendizagem do tema selecionado \_ “aprender a apresentar razões para escolher o tema” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 95);
- 2) Meta: saber o que se quer atingir com o tema \_ “cada projeto tem um nexu condutor” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.119);
- 3) Lista do que se quer saber para atingir a meta: elaborar as questões de pesquisa;
- 4) Lista do que já se sabe sobre o tema: coletar fontes de informação que irão compor um “portfólio de apresentação” e elaborar um texto a partir do conhecimento prévio que dê conta de responder a questões de pesquisa;
- 5) Nova lista do que se quer saber: depois de um estudo prévio e exploratório, realizado através da “lista do que já se sabe sobre o tema”, novos questionamentos podem surgir demandando a ordenação e categorização de possíveis subtemas de estudo;
- 6) Lista de tarefas (procedimentos): decidir como o grupo vai trabalhar, dividindo as tarefas em função das fontes e procedimentos de investigação.

Depois de elaborar o “índice inicial”<sup>3</sup> do estudo, passamos a (re)construir o conhecimento através da elaboração de registros escritos periódicos para organização e sistematização das informações investigadas em cada fonte ou conforme cada procedimento de estudo: relatórios dos encontros do grupo, síntese de textos, relatórios de observações ou entrevistas, sinopse de vídeos ou filmes, etc. Foi prevista também a elaboração de um registro (escrito ou via mídia CD/vídeo) de conclusão do conhecimento (re)construído durante o estudo. Todos os registros estarão documentados e organizados em um portfólio do grupo.

Lembrando a necessidade de validação do conhecimento (re)construído, como atesta Ramos (2000), para a socialização em sala de aula dos temas estudados, foram programados seminários semanais de apresentação dos grupos de estudo e debates entre os colegas; visitas de profissionais para trazerem sua contribuição sobre os temas em estudo; e, no final do semestre, a organização de uma *feira de exposição* dos conhecimentos (re)construídos pelos grupos para visitação dos demais colegas de curso, no mesmo local e horário da aula.

Os temas selecionados para estudo foram:

- 1) “Informática e Educação Musical – Meta: realizar um levantamento bibliográfico dos diversos *softwares* utilizados no processo de ensino-aprendizagem em Educação Musical, elaborando, ao final do trabalho, uma lista com os mesmos, enumerando os objetivos de cada programa”.
- 2) “Música e Informática: iniciação aos *softers* Finale e Sonar” – Meta: construir um conhecimento básico para atuação nos *softers* Finale e Sonar.
- 3) “Música e Sociedade” – Meta: levantar, em Uberlândia - MG, os espaços sociais (exceto escolas) onde há atuação sistemática de profissionais da música (sem preocupação específica com o processo ensino-aprendizagem) e estudar, em uma

---

<sup>3</sup> Na verdade, de acordo com Hernández & Ventura (1998), o “índice” vai se modificando e se completando à medida que o estudo vai sendo efetuado. Os autores sugerem “três índices para organizar os diferentes momentos do tratamento da informação” (p.79): o “índice inicial” serve para situar-se frente ao tema; o segundo, mais completo que o primeiro, serve para decidir-se sobre o que estudar; e o terceiro, denominado “dossiê [ou portfólio] de aprendizagem” serve para organizar e recapitular o conhecimento (re)construído durante o estudo. Assim, a “nova lista do que se saber”, funciona como o questionamento que impulsiona a continuação da investigação \_ já que a (re)construção do conhecimento não tem fim.

amostra destes espaços, os princípios teóricos e metodológicos que orientam a atuação destes profissionais.

- 4) “Música na Escola: conscientização da importância música aos dirigentes escolares” – Meta: elaborar um oficina/palestra que possa promover a conscientização de dirigentes escolares de Ituiutaba - MG sobre o valor do conhecimento musical no contexto escolar, bem como sobre o papel da educação musical nesse processo.

Depois de inflamada discussão sobre os critérios de avaliação, ficou acordado que os alunos serão avaliados através:

- da apreciação do Portfólio do Grupo que deverá conter: o “índice” (planejamento, programação inicial); os registros periódicos dos conhecimentos organizados e (re)construídos durante o estudo fora da sala de aula; os registros do conhecimento organizado e sistematizado a partir das apresentações de socialização dos resultados parciais do estudo, em sala de aula; o registro conclusivo de todo o conhecimento (re)construído durante o estudo.
- da produção individual de um texto, sem consulta, que explore o todo o conhecimento (re)construído dentro do próprio grupo e por um dos demais grupos de estudo da sala.
- da observação, pela professora e pelos alunos, das apresentações de socialização dos resultados parciais do estudo, bem como, da participação nas discussões suscitadas pelas mesmas.
- da auto-avaliação efetuada individualmente e pelo grupo.

Exercitando o princípio de respeitar os modos próprios de cada aluno elaborar o seu conhecimento, tenho refletido sobre o fato dos “índices” não alcançarem o nível de elaboração que gostaria. Porém, o importante é que os mesmos têm consolidado uma forma do grupo se organizar para programar o estudo do seu tema.

A título de conclusão, sei que nada há de original neste relato de experiência; ressalto, porém, a intenção de disponibilizá-lo para outros professores que precisarem de um exemplo de ação pedagógica construída com esforço coletivo.

## **Referências**

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça Souza. Por uma pedagogia de projetos na escola infantil. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, v. 2, n. 7, nov. 1998- jan 1999.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. 5.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. In: *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-33.

MORAES, Roque. Produção numa sala de aula com pesquisa: superando limites e construindo possibilidades. *Educação*, Porto Alegre, v. 23, n. 40, p.9-38, 2000.

RAMOS, Maurivan Güntzel. Os significados da pesquisa na ação docente e a qualidade no ensino. *Educação*, Porto Alegre, v.23, n.40, p.39-56, 2000.

## **Tocar e cantar: uma experiência compartilhada**

*Cláudia Ribeiro Bellochio*

*Universidade Federal de Santa Maria  
claubell@zaz.com.br*

*Eliane da Costa Cunha*

*Universidade Federal de Santa Maria  
Helena Marques Pimenta*

*Universidade Federal de Santa Maria  
gregapimenta@bol.com.br*

**Resumo.** A necessidade de realizar um trabalho compartilhado nos cursos de formação de professores, sobretudo em sua formação musical inicial, sejam eles professores não especialistas em música, ou especialistas, tem sido preocupação de alguns docentes e acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música da UFSM. Buscando desenvolver ações musicais e pedagógicas compartilhadas entre os cursos supracitados, teve início no primeiro semestre de 2002 o ensino de flauta doce na disciplina de Metodologia do Ensino de Música para alunas do Curso de Pedagogia – Series Iniciais. O trabalho ampliou-se no segundo semestre de 2002 com a formação de um grupo vocal. Em 2003, com oficinas de violão e percussão. Seguindo a orientação da investigação-ação, essas práticas têm se constituído na possibilidade de investigar o próprio trabalho, refletindo sobre ele e reestruturando-o a cada aula. Os resultados têm sido significativos na formação inicial dos acadêmicos, por estar despertando uma nova concepção do ensino de música na escola.

**Palavras-chave:** Formação musical inicial; práticas educativas; práticas instrumentais.

### **a) Introdução:**

A formação de professores e suas práticas educativas, tem se constituído foco de reflexões e pesquisas entre educadores e especialistas. Os resultados destas reflexões e pesquisas vem resultando iniciativas e práticas importantes. No que diz respeito a Educação Musical, a Universidade Federal de Santa Maria vem desenvolvendo um trabalho compartilhado entre os Cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música buscando subsidiar e enriquecer o trabalho do futuro professor não especialista e especialista, pois, como diz Bellochio (2001)

[...] reenfatizo a necessidade de ampliação dos conhecimentos musicais do professor que atua nos anos iniciais de escolarização, juntamente com construção de uma identidade de formação profissional que tenha a docência como base e a produção e construção do conhecimento educacional como guia. É preciso que o professor acredite e invista em suas capacidades e potencialidades de

desenvolvimento musical. Isso poderá lhe trazer um maior suporte de conhecimentos educacionais e conduzir o desenvolvimento artístico e educacional, sensível e estético. Em se tratando da formação musical dos professores unidocentes, as vivências musicais junto ao curso são relevantes, pois abrem a possibilidade concreta de entender que não são amusicais (Bellochio, 2001, p. 21).

Este trabalho tem demonstrado a realidade dessas afirmações, pois existe um despertar da consciência de que os futuros professores unidocentes podem desenvolver suas capacidades e potencialidades musicais, para um trabalho mais eficiente em suas práticas educativas.

Como objetivos, nos propusemos: desenvolver ações musicais e pedagógicas compartilhadas entre o CAL, Curso de Licenciatura em Música e o CE, Curso de Pedagogia; estudar métodos e realizar atividades práticas de trabalho de ensino de Música que favoreçam o aprendizado musical nas modalidades de: flauta, violão, grupo vocal e percussão; propiciar e ampliar a formação musical da comunidade universitária da UFSM, sobretudo vinculada ao Centro de Educação; desenvolver repertório musical condizente com as possibilidades e necessidades específicas de cada modalidade e viabilizar o encontro musical das diferentes modalidades.

#### **b) Orientações metodológicas:**

Este projeto tem como enfoque a investigação-ação educacional, tratando-se de investigar o próprio trabalho como um “processo sistemático que segue uma evolução sistemática, e troca tanto o investigador como as situações nas quais esse atua”. (Kemmis; McTaggart, 1988, p. 30).

As atividades tiveram início no primeiro semestre de 2002 com o ensino de flauta doce na disciplina de Metodologia do Ensino de Música para alunas do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais. O trabalho ampliou-se no segundo semestre de 2002 com a formação de um grupo vocal, e no primeiro semestre de 2003, com oficinas de violão e percussão.

As práticas musicais são monitoradas por sete acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música e orientados por quatro professores. São realizadas aulas semanais com a duração de 1h e 15min, no Laboratório de Educação Musical do Centro de Educação

(LEM/CE). O contato com um instrumento, notação musical, técnicas de execução do instrumento e as discussões feitas sobre as práticas entre os acadêmicos de ambos os cursos e os orientadores, tem aberto caminhos para um trabalho onde a Educação Musical vem se tornando mais concreta para os futuros profissionais da educação, tanto da Pedagogia como da Educação Musical. O processo tem se constituído por planejamentos, ações, observações, reflexões e replanejamentos por meio de reuniões e estudos.

### **c) Licenciatura em Música e Pedagogia: compartilhando espaços na formação inicial**

O trabalho compartilhado entre os cursos de Licenciatura em Música e Pedagogia, buscando integrar conhecimentos e ações musicais na formação do futuro professor, expandiu-se através da efetivação do programa LEM – tocar e cantar. O programa está organizado em quatro grupos de práticas musicais. O projeto 1: a voz como instrumento de aprendizagem musical na formação de professores (grupo vocal ce-canta), tem como objetivo, organizar e dinamizar atividades vocais, a partir de repertório musical variado, junto a acadêmicos do curso de pedagogia e outros acadêmicos interessados. As atividades são desenvolvidas durante uma hora e quinze minutos semanais em ensaios que priorizam aquecimento vocal, relaxamento e desenvolvimento de repertório. Deste, participam 36 alunos. O projeto 2 : a flauta como instrumento de aprendizagem musical na formação de professores, busca proporcionar aos alunos do Centro de Educação o estudo e conhecimento da flauta-doce, subsidiando musicalmente o futuro educador para futuras atividades no campo da educação musical escolar. No projeto da flauta existem dois grupos, sendo um em fase de iniciação, com 26 alunos, e outro de 13, no 3º semestre de prática do instrumento. O projeto 3 : o violão como instrumento de aprendizagem musical na formação de professores, quer contribuir com o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas de grupo na área de música, utilizando o violão como um instrumento de formação musical para alunos dos cursos de música e pedagogia. Neste participam 18 alunos. E por fim o projeto 4 : a percussão como instrumento de aprendizagem musical na formação de professores, visa possibilitar que os alunos e alunas do Centro de Educação possam construir uma prática musical através do aprendizado e realização prática musical com instrumentos de percussão. Estão envolvidas no último projeto, 23 alunas.

Por meio deste trabalho está sendo possível verificar um estreitamento entre atividades musicais e pedagógicas no processo de formação inicial de professores que, em

sua ação pedagógica futura, utilizarão a música em suas práticas educativas de docência. Nesse sentido,

[...] é preciso discutir o conhecimento musical na formação e ação do professor em bases concretas e repropor a prática educativa em música na escola regular, refletindo amplamente sobre o grau de participação dos professores atuantes nos anos iniciais de escolarização nesse processo de elaboração e mediação de significados e conhecimentos na área (Bellochio, 2001, p. 19).

Este trabalho compartilhado tem permitido refletir sobre os valores e concepções da Educação Musical, pois,

Ao se repensar a situação em que se encontra a mínima ou inexistente prática de Educação Musical, faz-se necessário considerar que em toda a prática educacional estão refletidos os valores e crenças de seus agentes. Neste sentido, se estes valores e crenças não estiverem fundamentados, eles poderão facilmente ser transformados e subjugados a pressões externas. A convicção e clareza com que determinados valores são estabelecidos e assumidos, são de fundamental importância pois, com base neles, de modo consciente ou inconsciente, as práticas educacionais serão efetivadas (Hentschke 1991, p. 56).

Como profissionais da Educação Musical, estamos contribuindo para que essa área do conhecimento seja valorizada e reconhecida.

O fato desses futuros profissionais estarem fazendo música durante a sua formação inicial conduz a esta consciência e a necessidade da inserção desta área do conhecimento em suas práticas educativas.

Para os alunos do Curso de Licenciatura em Música, é significativo o fato de estarem compartilhando saberes pedagógicos e musicais, ampliando suas vivências e conhecimentos teóricos.

#### **d) Conclusão:**

Embora este trabalho esteja em andamento, podemos constatar a realização dos objetivos aos quais nos propusemos. Estão sendo desenvolvidas ações musicais e pedagógicas compartilhadas, propiciando e ampliando a formação musical da comunidade

universitária da UFSM, sobretudo, vinculada ao Centro de Educação. Os estudos estão favorecendo o aprendizado musical nas modalidades propostas, sendo realizados encontros musicais entre essas modalidades por se estar trabalhando com repertório musical condizente com as possibilidades e necessidades específicas de cada grupo. Cabe continuarmos desenvolvendo alternativas similares para que a Educação Musical esteja presente no espaço escolar em todos os níveis, sendo trabalhada de forma consciente e significativa.

## REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *O espaço da música nos cursos de Pedagogia: demandas na formação do educador*. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Associação Brasileira de Educação Musical, 2001.

HENTSCHKE, Liane. *A Educação Musical: um desafio para a Educação*. In Educação em Revista, Revista da Faculdade de Educação da UFMG, nº 13, p. 55-61, 1991.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1988.

## **Oficinas de percussão: uma proposta músico-pedagógica**

*Cláudia Motta Passos Karam*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*aaclaudiapassos@hotmail.com*

**Resumo.** As Oficinas de Percussão do Programa NEM - Núcleo de Educação Musical, visam propiciar a crianças e adolescentes da comunidade de Florianópolis, conhecer as diferentes possibilidades rítmicas das diversas regiões do País, bem como explorar a riqueza de timbres, alturas e dinâmicas dos vários instrumentos - convencionais e não convencionais- através da prática coletiva. A criação, execução, apreciação e a improvisação fazem parte do trabalho, valorizando a participação individual dentro do grupo. É priorizada a oralidade enquanto recurso metodológico, abrindo espaço para novas formas de grafia, símbolos e gestos muitas vezes elaborados pelos próprios alunos. O Projeto das Oficinas de Percussão vem preencher uma lacuna na área de Educação Musical, resgatando a potencialidade e a diversidade de recursos dessa prática na formação do futuro Educador Musical - os alunos bolsistas e estagiários do curso de Licenciatura em Música da UDESC, que atuam pedagogicamente nessas oficinas.

As Oficinas de Percussão que se realizam no Departamento de Música da UDESC, para crianças e adolescentes da comunidade de Florianópolis, e as Oficinas de Percussão de caráter extra-curricular na Escola Estadual Simão Hess, integram as ações do Programa NEM - Núcleo de Educação Musical, cujo objetivo é criar espaços para o desenvolvimento de ações concretas de Educação Musical, de forma a construir alternativas para a sua inserção no contexto escolar, tanto a nível curricular como extra-curricular.

Criadas em agosto de 2002, na forma de projeto de extensão permanente do Programa NEM, as Oficinas de Percussão oportunizam o contato dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Música com as escolas, através da prática de ensino orientada, antecipando sua inserção no processo de construção e aplicação de propostas práticas de ensino da música.

As Oficinas são divididas por faixa etária e atendem a crianças a partir de oito anos, adolescentes e adultos. Atualmente, cerca de trinta e cinco alunos participam das Oficinas que são distribuídas em quatro horários vespertinos com uma hora de duração. A equipe de

trabalho é composta por um bolsista e dois estagiários graduandos de disciplina curricular, todos orientados pela coordenação das Oficinas de Percussão.

Além de contribuir na formação e preparação dos licenciandos para o mercado de trabalho, a atividade pedagógica com percussão também propicia aos participantes – crianças e adolescentes da comunidade – conhecer as diferentes possibilidades rítmicas das diversas regiões do país – como *Côco*, *Capoeira*, *Ciranda* e *Maracatu*, entre outros - bem como explorar a riqueza de timbres, alturas e dinâmicas dos vários instrumentos - convencionais e não convencionais- através da prática coletiva. A criação, execução, apreciação e a improvisação fazem parte do trabalho, valorizando a participação individual dentro do grupo. Especificamente, com os alunos, busca-se desenvolver, através das atividades de percussão, tanto as habilidades específicas para o seu manuseio, como o gosto pelo instrumento; o conhecimento das suas possibilidades de expressão musical e o acesso a músicas dos mais variados estilos e gêneros, a partir da valorização da performance musical. Além disso, pretende-se desenvolver as habilidades técnicas, interpretativas, de crítica, compreensão, análise e leitura/escrita musical dos alunos participantes da Oficina.

A metodologia utilizada baseia-se principalmente na experiência musical, ou seja, prioriza-se a prática instrumental como recurso didático fundamental no processo da aprendizagem. O recurso da oralidade aparece como um fator de união entre a prática e a teoria; entre os saberes formais e informais<sup>1</sup>, abrindo espaço para novas formas de grafia, símbolos ou gestos muitas vezes elaborados pelos próprios alunos. Leitura e escrita convencionais, ainda que não exigidas efetivamente, podem ser trabalhadas posteriormente à nível de conhecimentos já apreendidos na prática. Em relação às vivências e aos aspectos técnicos da música, Souza analisa:

Existem diferentes maneiras de vivenciar a música. Dançar, ouvir, apreciar, recordar, ver imagens, emocionar-se ou relembrar fatos são algumas dessas formas. A experiência de ouvir música é talvez a mais democrática delas: todos nós podemos fazê-la, se não com os ouvidos pelo menos com o corpo. E realmente, todos nós ouvimos música diariamente e de diversos modos, com diferentes intenções, mesmo que não saibamos ler e escrever música.

---

<sup>1</sup> Em relação aos termos “formal” e “informal” aplicados à educação musical, a distinção entre eles estaria na formalização legal; assim, aquilo que está registrado, escrito, é formal (Wille, 2003).

Da mesma forma, nós podemos tocar um instrumento ou cantar sem, necessariamente, utilizarmos da leitura e da escrita. Ou seja, existem outros procedimentos, não menos complexos, que levam à aprendizagem Musical, como, por exemplo, em tradições musicais transmitidas oralmente (Souza, 1998, p.206).

Além do ritmo, obviamente freqüente no que tange à percussão, os elementos melódicos e harmônicos se fazem presentes nas Oficinas através das diversas possibilidades de alturas, timbres e texturas experimentados pelos alunos com o material disponível. Atividades como explorar ritmos e sonoridades corporalmente também são propostas para uma maior conscientização do corpo enquanto gerador dos movimentos necessários à performance musical. Sob este aspecto, também são trabalhados os recursos expressivos, onde se orienta os alunos em relação a maior ou menor energia, economia ou amplitude de movimentos para conquistar determinados efeitos de dinâmica.

A interação do grupo com a comunidade acadêmica se faz presente nas apresentações, onde se oportuniza aos alunos o “tocar junto” com instrumentistas, enriquecendo e estimulando o fazer musical.

## **REFERÊNCIAS**

SOUZA, Jusamara Vieira. *Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música*. In: *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 1998.

WILLE, Regiana Blank. *As vivências formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. PPG-Música-Mestrado e Doutorado – UFRGS. Porto alegre, 2003.

## **Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional**

*Cláudia Ribeiro Bellochio*  
*Universidade Federal de Santa Maria*  
*claubell@zaz.com.br*

**Resumo.** O presente trabalho apresenta um projeto de pesquisa em desenvolvimento na cidade de Santa Maria/RS. Objetiva-se investigar, por meio de pesquisa qualitativa e com a utilização de entrevista semi-estruturada, quais são os saberes docentes referidos pelo educador musical e considerados importantes quando ele exerce suas práticas profissionais, seja em escolas de educação básica ou em escolas de música. Para tanto, apontam-se algumas questões: Qual é a formação do professor de música que atua na educação básica e em escolas de música de Santa Maria? O que é ser professor de música para esse sujeito? O que constitui sua atividade docente e quais saberes são considerados importantes para ensinar música? Que referências básicas, em música e em educação, o professor acredita serem relevantes para sua prática docente? Com alguns resultados já levantados evidencia-se que, a maioria dos professores não são licenciados em música e a relação que mantém com o ensino decorre de uma didática alicerçada na construção da própria prática profissional.

**Palavras-chave:** educador musical; saberes docentes; prática profissional

### **O foco da pesquisa**

A pesquisa está relacionada com a necessidade de se conhecer parte da situação do profissional atuante com educação musical em Santa Maria, verificando sua formação e quais os saberes docentes que alicerçam sua prática educativa. No conjunto, pretendemos analisar o que significa ‘ser professor’ para esse educador musical, da escola básica e da escola de música; buscando compreender a relação que ele estabelece entre os conhecimentos musicais e os conhecimentos pedagógicos e suas articulações na prática educativa. Com a investigação procuramos dados significativos e reais sobre os saberes docentes do educador musical, a partir das lógicas que expressam utilizar quando exercem a docência como profissão.

## **Saberes docentes e profissão professor**

Os estudos sobre os saberes docentes e sobre profissão professor têm se ampliado no conjunto dos trabalhos de pesquisa sobre formação de professores (Gauthier et al. 1998; Tardif, 2002). No Brasil, os maiores avanços resultam de pesquisas na área da educação. No campo da educação musical, alguns estudos têm sido apontados nesse sentido, dentre esses, o de Requião (2002), que focaliza os saberes e competências do músico-professor a partir da formação profissional do músico, e o de Santos (2001) que salienta “como se define ‘saber ser professor/educador?’ (p.44), partindo da discussão sobre a formação profissional para múltiplos espaços da educação musical. Na educação, as temáticas enfocam os saberes necessários à prática docente, o estatuto profissional do professor, os saberes práticos, a relação teoria e prática no trabalho educativo, dentre outros. No entanto, ainda são carentes as pesquisas que “direcionem seu foco de análise mais diretamente sobre a relação dos professores com os saberes que ensinam, tarefa essa que, certamente, demanda um esforço de especialistas de diferentes áreas de conhecimento específico” (Monteiro, 2001, p.123).

Para o trabalho de pesquisa em questão, tomamos algumas referências teóricas: a formação inicial de professores e sua ação profissional (Nóvoa, 1997); os saberes profissionais (Gauthier et al., 1998; Tardif, 2002) o conhecimento dos professores (Pacheco, 1995) e a profissionalização de professores (Sacristán, 1997; Ramalho, Nuñez, 2000; Imbernón 2001). Na educação musical e no recorte da formação e prática educativa de professores, destacamos os trabalhos de Marques (1999), Beineke (2000, 2001), Del Ben (2001a, 2001b).

São muitas as questões que envolvem a complexidade da temática da formação e da prática dos profissionais da educação, o que acaba por inserir-se na definição de profissão e profissionalidade do professor. Sacristán (1997) comenta que “a discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de *desempenho* e de *conhecimentos específicos* da profissão docente” (p. 65). Para o mesmo autor, “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico

concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. (p. 5)

Focalizamos assim o trabalho do professor como uma atividade profissional que exige saberes específicos, saberes docentes construídos e reconstruídos na tempo da formação e da prática profissional da docência. Isso implica na necessidade de que o professor seja um profissional competente no campo de um determinado conhecimento, dominando um máximo de saberes necessários para o exercício de sua profissão.

Nesse contexto, é importante que estudos possam evidenciar com mais clareza a realidade de trabalho profissional dos educadores musicais. Como coloca Del Ben (2001)

Poucos são os dados disponíveis sobre a ‘realidade do ensino de música na escola. Isso torna-se problemático à medida que, sem conhecer e compreender o que acontece nessa ‘realidade’ talvez não seja possível superar os problemas tão freqüentemente apontados pela literatura da área, como a desvalorização da Música como disciplina curricular, as condições precárias para a realização do ensino de música nas escolas, sua falta de sistematização e fundamentação teórica ou aqueles referentes à formação de professores de Música. (Del Ben, 2001, p. 1-2)

Gauthier e sua equipe (1998) apontam uma tipologia dos saberes docentes. Para eles o professor quando ensina mobiliza saberes de natureza diversificadas: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica; saberes experienciais e saberes da ação pedagógica. Trata-se de uma significativa contribuição para uma melhor compreensão dos saberes docentes. Ao relacionarem a questão da formação com a profissionalização do professor, têm defendido a idéia de que não podemos mais nos centrar em “dois erros que são o de um ofício sem saberes e o de saberes sem ofício” (p. 28) Para eles, o professor mobiliza diversos saberes quando ensina. O professor possui um “repertório de conhecimentos” retirados do que denomina de “reservatório de saberes”. Conceitualmente os autores assim os definem: (Gauthier et al., 1998)

Saber disciplinar: refere-se aos conhecimentos já sistematizados em diferentes área, validados cientificamente e organizados na forma de disciplinas científicas.

Saber curricular: refere-se a organização dos conteúdos científicos em matérias de ensino.

Saber das ciências da educação: refere-se aos conhecimentos sobre educação, específicos do professor e que o permitem refletir sobre várias faces de sua profissão. “É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica”. (ibid, p. 31)

Saber da tradição pedagógica: refere-se a tradição pedagógica, aos diferentes modos de se compreender a presença da escola na organização dos espaços sociais. Assim, “será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica” (ibid, p. 32)

Saber experiencial: refere-se aos saberes produzidos no exercício docente do professor.

Saber da ação pedagógica: refere-se aos saberes validados publicamente, ao serem “testados através das pesquisas realizadas em sala de aula” (ibid, p.33) Esses saberes “são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino”. (ibid, p.34)

Os estudos que compreendem a formação de professores e suas práticas educativas, referem-se as dinâmicas sócio-educacionais implicadas no como o professor aprende, ensina e aprende *para* e *na* sua profissão. Revelam-se através da compreensão dos saberes da docência, conjunto de conhecimentos que sustentam a profissão do professor.

### **Encaminhamentos metodológicos**

Decorrente dos estudos sobre os saberes docentes e sobretudo de investigações em desenvolvimento<sup>1</sup>, propomos a realização de uma pesquisa que tem como foco os saberes mobilizados pelo professor que atua com o ensino de música em Santa Maria/RS, buscando compreender como se dá a relação desse profissional<sup>2</sup> com o ensino de música. A coleta de

---

<sup>1</sup> Ver referências dos relatórios PIBIC e FAPERGS nas referências bibliográficas.

<sup>2</sup> Serão tomados como professores de música os profissionais que atuam no espaço escolar com a área, independente de terem formação acadêmica.

dados está sendo desenvolvida em dois espaços: a) o espaço da escola básica; b) o espaço da escola de música.

A pesquisa está sendo realizada através da realização de entrevistas semi-estruturadas com enfoque qualitativo. Segundo Taylor & Bogdan (1986) a pesquisa qualitativa possibilita flexibilidade em sua realização; coloca os pesquisadores diretamente no campo de trabalho interagindo com os pesquisados, numa relação dinâmica e natural; todas as perspectivas que emergem no contexto da pesquisa tornam-se importantes.

Isto não significa dizer que os investigadores qualitativos não estão preocupados com a precisão de seus dados. Um estudo qualitativo não é uma análise impressionista, informal, baseada em um olhar superficial de um cenário ou pessoa. É uma peça de investigação sistemática conduzida com procedimentos rigorosos, ainda que não necessariamente estandarizados. (Ibid., p. 22)

Como referem Lüdke & André (1986) “o estudo qualitativo, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (p.18).

Para a realização da entrevista semi-estruturada, organizamos uma matriz com base em categorias norteadoras do processo de diálogo entre entrevistador e entrevistado. A saber: formação de professores, educador musical/professor de música, concepções e práticas musicais. Cada categoria aponta focos para o diálogo que remetem a um aspecto em específico mas se complementam no todo da entrevista.

Participam da investigação dez professores de música que atuam na educação básica e escolas de música de Santa Maria. Os sujeitos e as escolas foram selecionados pela disponibilidade de participação no processo de pesquisa. No entanto, foi critério, para a seleção dos educadores musicais, que eles já tivessem experiência como professores, ou seja, experiência direta com docência, há no mínimo dois anos. Todas as entrevistas estão sendo gravadas em fita cassete, transcritas integralmente e, posteriormente, vão gerar quadros com pautas descritivas dos principais pontos apontados pelos entrevistados.

### **Alguns resultados parciais**

Até o momento, foram entrevistados seis professores, dois em escola básica e quatro em escolas de música, todos com formação superior, concluída ou em andamento. No final

de junho teremos concluído as entrevistas. Dos professores entrevistados, apenas dois possuem formação em Licenciatura em Música. Na escola básica, dois professores não atuam especificamente com Música. Um trabalha com educação infantil (bacharel) e outro com anos iniciais do ensino fundamental (bacharel e pedagogo). Os outros quatro são egressos de cursos de bacharelado e estão atuando como professores em escolas de música. A predominância das falas dos já entrevistados é centrada na preocupação com o saber disciplinar de música. A diferença, está na fala da professora Heloísa<sup>3</sup>, formada em Pedagogia e Bacharel em Música, atuante numa turma de 3ª série do ensino fundamental: “meu trabalho é globalizado com as outras áreas, eu não faço nada separado [...] você percebe que pode trabalhar a música tranquilamente com outras matérias, mas sem deixar de estar trabalhando com música em si.” Provavelmente, pela sua formação, essa professora entende a importância de trabalhar de modo mais integrado, mobilizando saberes diversificados quando exerce sua profissão. Já o professor Antônio reconhece que, por possuir bacharelado, o que lhe falta é “um melhor casamento entre os conteúdos e métodos musicais e as formas de melhor ensinar aos alunos”. De modo geral os bacharéis tornam-se professores por necessidade de trabalho. Edson, que também é bacharel, expressou: “um dia um colega perguntou: - Por quê tu não dá aula em creches, não tem ninguém, tão sempre procurando gente? Eu entrei numa creche pra dar aula de música, três meses depois eu tinha onze creches”. No decorrer da entrevista o mesmo professor acrescenta: “nunca tinha pensado que ia seguir, eu nunca quis ou disse que ia ser professor de música, só que as coisas foram andando, foram acontecendo”. O relato desse professor revela o quanto os saberes experienciais são marcantes na atividade de docência. No entanto é preciso reconhecer que “o profissional não recorre somente aos saberes experienciais, ele traz consigo toda uma bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional, bagagem certamente incompleta mas cujo peso não se pode desprezar”. (Gauthier et al., 1998, p. 302-3). Com alguns dados já refletidos, verificamos a importância do reconhecimento da prática pedagógica como atividade mobilizadora de saberes de diferentes tipos. Em seu exercício profissional, o professor toma decisões e atitudes que são próprias da prática educativa, não estando essas escritas ou anunciadas em nenhuma literatura sobre a docência. Com isso, não descarta-se a importância de uma sólida formação profissional que

---

<sup>3</sup> Nome fictício.

possibilite atitudes profissionais coerentes com as necessidades do momento da atividade do professor com o seu aluno.

Esperamos que o trabalho de pesquisa em construção possibilite revelar os saberes docentes que o educador musical articula quando exerce sua prática educativa e que, de certa forma, sinalizam sobre como um sujeito se constitui professor, apesar de não ter formação pedagógica, o que em nosso ponto de vista, é bastante problemático, mas tem sido realidade em várias áreas, dentre essas, a Música. Estudos como esses podem contribuir com a reflexão das propostas de formação dos cursos de Música, na medida em que apontam sobre o trabalho profissional real que tem sido desenvolvido pelos seus egressos.

## Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro et. al. *Pensar e realizar em educação musical: desafios cotidianos do professor*. Relatório CNPQ/PIBIC, 2002.

BEINEKE, Viviane. O conhecimento do professor de música: uma questão teórica ou prática? In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria/Rio Grande do Sul. *Anais...* Santa Maria, Associação Nacional de Educação Musical, 2001, p. 64-77.

\_\_\_\_\_. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. 2000. Dissertação. (Programa de pós graduação em Música) PPGEMUS/Instituto de Artes.

DEL BEN, Luciana et.al. Aprendendo com os professores: reflexões sobre a formação do educador musical a partir das concepções e ações de uma professora de música. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 2001, Santa Maria/Rio Grande do Sul. *Anais...* Santa Maria, Associação Nacional de Educação Musical, 2001a, p. 78-77.

DEL BEN, Luciana Marta. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Porto Alegre: UFRGS, 2001b. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. *Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de licenciatura em música, em Salvador, Bahia*. Salvador, 1999. (Mestrado em Música), CPGM/UFBA.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade* "Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação". Campinas: CEDES, ano XXII, n.74, pp. 121-142, 2001.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.) *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

PACHECO, José Augusto. *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga : Instituto de Educação e Psicologia, Universidade de Minho, 1995

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑES, Isauro. *Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada*. In: 23º Reunião da ANPED. GT Formação de professores, 2000. (texto digitado)

\_\_\_\_\_. *O desafio da profissionalização docente: mudanças no trabalho educacional do professor*. Palestra proferida em Santa Maria/RS, 2002. (texto digitado)

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. *Revista da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, , n.07, pp. 59-68, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Coord.) *Profissão Professor*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. P. 65- 89.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia/Minas Gerais. *Anais...* Marca Visual, Associação Nacional de Educação Musical, 2001, p. 41-66.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, n. 13, p. 5-13, jan/fev/mar/abr. 2000.

\_\_\_\_\_. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2002.

TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. la búsqueda de significados. Buenos Aires : Paidós, 1986.

## **A brincadeira de roda e a música folclórica infantil na Creche Escola Aprendendo a Crescer (CEAC)**

*Conceição de Maria Cunha  
Maria Angélica Rodrigues Ellery  
Creche Escola Aprendendo a Crescer  
luisneline@ig.com.br*

**Resumo.** A pesquisa aqui resumida está sendo desenvolvida a partir das vivências observadas em uma escola particular que funciona em regime escola/creche. Tendo em vista esse regime, muitas crianças que ali estudam, recebem muitas informações dentro da escola e poucas vivências fora da escola, a música folclórica infantil é um exemplo dessa aprendizagem. Essa música apresenta importantes contribuições sociais na formação da criança como: vivência em grupo, partilhar, perder e ganhar além do desenvolvimento rítmico, motor, auditivo entre outros. Através de leituras bibliográficas, entrevistas, fotografias e muitas brincadeiras realizadas na escola creche, pretendem gerar reflexões em estudantes e educadores musicais sobre a importância da música folclórica infantil no desenvolvimento educacional da criança, despertando interesses pela aprendizagem e valorização das artes.

### **1. Introdução**

A música folclórica infantil desempenha um importante papel na formação da criança e, conseqüentemente, da sociedade. Se encararmos a criança como uma cidadã, que, agora, já prediz um futuro, tanto no modo de pensar como agir. Ela é, também, uma das fontes geradoras dos movimentos de nossa sociedade e por sua ação participativa como aprendiz, já é fator de mobilidade social. No livro da professora Maria da Glória Gonh (1999, 108/109) aborda essas fontes geradoras dos movimentos sociais, suas diferenças e divergências, no seu livro:

“A cultura de participação exige, para o seu desenvolvimento, que não haja condicionantes ou imperativos externos. A liberdade é a sua categoria central. A participação dos indivíduos deveria ser feita objetivando não obter apenas um material imediato, ainda que extremamente necessário, mas também o crescimento daquele ser enquanto indivíduo, estimulando o desabrochar de seu potencial humano, de sua individualidade, aspirações e desejos. (...), o coletivo deve ser o cenário, o espaço de construção das vontades, através do pluralismo das idéias, de seus confrontos, e da formação de linhas comuns que possibilitem a canalização

das vontades individuais em vontades coletivas. O coletivo deve ser, portanto, o campo por excelência de ações culturais pluralistas”.

Em vista desta perspectiva, os projetos de educação tomam dimensão de relevância social, como agentes formadores da cultura de participação. E o ensino da arte, em especial a musicalização (através dos brinquedos populares), amplia as possibilidades educativas, abrindo caminhos para a formação integral da criança. Mesmo com todas as aprendizagens múltiplas que a criança tem hoje: escola, televisão, internet, etc. como explicar a aprendizagem que “não aprendemos na escola” como as parlendas, por exemplo? Essas aprendizagens concebidas com as convivências e os saberes, de acordo com Brandão (1983: 65), *consistem no mistério do processo pelo qual o saber se transmite em meio a gestos, falas que aparentemente submergem o trabalho de ensinar na prática de outros trabalhos, aqueles a qual afinal serve o ensino que ali se faz.*

É através desses saberes que venho fazendo esse elo, entre a música folclórica infantil que, para muitos é “desconhecida<sup>1</sup>” e a música que eles realizam, fazendo comparações, permitindo que os alunos reflitam e questionem as vivências “aprendidas”.

Quando essas brincadeiras e canções são a tônica da ação pedagógica na sala de aula, acontecem evoluções no desempenho infantil, onde a criança valoriza a sua individualidade e a de seus colegas, aprende a ouvir, respeitar e valorizar aquilo que lhe é oferecido. Sendo assim, com essas atividades citadas, a criança pode desenvolver a percepção, no sentido da dimensão individual e coletiva na qual está sendo socializada.

Esse projeto traz uma proposta especulativa: como a música, através das brincadeiras de roda e das canções ditas folclóricas podem despertar o interesse da criança para a aprendizagem musical e sistematizar reflexões sobre esses conteúdos lúdicos na sua formação.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVO GERAL**

Sistematizar reflexões em estudantes e educadores musicais sobre a importância da música folclórica infantil e a brincadeira de roda no desenvolvimento educacional e no interesse pela aprendizagem musical da criança.

## **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Escolher a Creche Escola Aprendendo a Crescer como local da realização das investigações de campo;
- Catalogar e analisar as músicas folclóricas infantis (letra e melodia) que facilitam o processo de musicalização escolar;
- Observar como se processa a aprendizagem musical através da música folclórica infantil, o interesse por nossas raízes culturais, o desenvolvimento da coordenação rítmica e melódica através do brinquedo popular;
- Registrar, fotograficamente, as experiências observadas;
- Realizar estudo comparativo por meio de revisão bibliográfica.

## **3. JUSTIFICATIVA**

---

<sup>1</sup> Quando trabalhamos com a música folclórica infantil as crianças, que até então não conheciam essas músicas, cantam e brincam como se estas fossem já familiares. Estaria, ela, no subconsciente?

Brincar, criar, improvisar e fantasiar são algumas das ações mais realizadas por qualquer criança. Brincar na rua, na escola, no “play ground” de um condomínio, na favela onde é obrigado a viver, não importa onde, o que prevalece é o brincar.

Voltando um pouco no tempo, anos 70 e 80, a brincadeira das crianças era basicamente na rua, brincar de roda. Durante a brincadeira todos se olhavam, pegavam nas mãos dos colegas, faziam encenações de acordo com a música e a brincadeira de roda, na fila, em cordões, enfim, brincávamos de acordo com o sentido da brincadeira, o meio e as condições do momento.

Essas vivências eram divertidas, mas não davam tanta importância ao seu conteúdo lúdico. Hoje não vemos, com frequência, essas brincadeiras. Câmara Cascudo no Dicionário do Folclore Brasileiro, (1954, 188/190) no verbete brinquedo e brincadeira, diz que *“as brincadeiras dificilmente desaparecem e são das mais admiráveis constantes sociais, transmitidas oralmente, abandonadas em cada geração e reerguidas pela outra(...).”*

Este aprendizado foi muito importante para a formação daquelas crianças e, conseqüentemente, influenciou o desenvolvimento da adolescência e, atualmente, na fase adulta, dando-lhes uma identidade cultural tornando-se, assim, consciente de estar integrando uma sociedade que tem raízes culturais.

Quando nos referimos a raízes culturais não estamos dizendo que as crianças de hoje não as tem, pois todos, com exceção do recém-nascido que ainda não sofreu o processo de endoculturação têm cultura. Refiro-me a cultura cearense como: danças, brincadeiras, expressões populares, comidas, elementos que me identifica enquanto cearense.

Atualmente trabalhamos em duas instituições com realidades bem diferentes, **Creche Escola Aprendendo a Crescer** (particular) e no **CIP – Centro de Iniciação Profissional** – (ONG). Percebemos que, em ambas, a brincadeira de roda e a brincadeira de rua estão desaparecendo, apesar de, na periferia, ainda se fazer presente, porém sem muita frequência. No Centro de Iniciação Profissional, trabalhamos com crianças e adolescentes com faixa etária de 9 a 17 anos. Na Escola Creche trabalhamos somente com crianças com faixa etária de 3 a 10 anos onde a música folclórica infantil tem uma melhor aceitação.

Nas aulas de musicalização que ministramos procuramos dar maior ênfase às músicas e brincadeiras de roda, compreendendo que essas atividades proporcionam as crianças um melhor comportamento em sala de aula e uma forma de aprender brincando. O que nos deixa reflexivos com esse processo é que as crianças, na grande maioria, não conheciam as músicas e as brincadeiras que ensinamos. Não conheciam e até demonstravam desinteresse, mas integravam-se a todas as proposta, dançando e cantando, demonstrando familiaridade, aprendendo sem dificuldade, como se tudo já fosse parte de suas memórias. A tarefa de ensinar, longe de ser um trabalho fatigante, tornava-se um movimento de integração e prazer: as crianças mudavam.

Com base nessas argumentações é que iremos desenvolver uma pesquisa com a música folclórica infantil e as brincadeiras de roda, acreditando que essas músicas e brincadeiras despertam o interesse da criança pela aprendizagem musical, dá-lhes uma identidade cultural e contribui para um melhor convívio social.

#### **4. PROBLEMA**

Durante as aulas de musicalização na **Creche Escola Aprendendo a Crescer**, pudemos observar a falta de coordenação rítmica e de interesse pelas aulas de musicalização das crianças que ali estudam. As músicas que conheciam eram da mídia, músicas da torcidas organizadas de futebol e poucas recordações das músicas folclóricas infantis.

As crianças, quando estão em casa, quase não saem para brincar com seus colegas na rua ou no pátio do prédio, por várias questões sociais. Estão quase sempre vendo TV, brincando com jogos eletrônicos ou nos shopping's. Na Escola estão sempre ocupadas com as tarefas das disciplinas obrigatórias e com outras atividades extras. Que horas têm para brincar? Quando estão no intervalo de aula, procuram logo por uma bola ou vão para o parquinho. Por que não brincam de roda? Por que não brincam de “jogos de rua?” Não conhecem essas brincadeiras?

Outro fator que nos chama a atenção, enquanto educadora musical, é a constante presença de músicas infantis de outras regiões e músicas, ditas infantis, cantadas por apresentadores de programas infantis. Não me oponho ao conciliar as músicas que as crianças estão habituadas a ouvir na TV, mas, a nossa música folclórica infantil, onde está? Os professores polivalentes têm consciência do valor cultural e musical dessas músicas?

Como objetivos centrais dos relevantes projetos educativos voltados para a formação integral da criança, diríamos que comprovar a qualidade do processo educativo desenvolvido na CEAC, que põe em relevo a importância pedagógica da vivência do brinquedo popular e da brincadeira de roda como facilitador na construção do conhecimento e no incentivo à aprendizagem das aulas de educação musical, é fundamental, podendo vir a contribuir positivamente como referência teórico-conceitual a partir de uma prática vitoriosa.

## **5. HIPÓTESES**

As perspectivas do mundo moderno, num país como o nosso, herança de grandes dificuldades sociais; necessidade histórica de cidadãos abertos ao entendimento e comprometimento com a participação das lutas por melhorias, os projetos de educação tomam dimensão de relevância social, como agentes formadores da cultura de participação. E o ensino da arte, em especial a musicalização, através dos brinquedos populares, amplia as possibilidades educativas, ao ensejar e abrir caminhos para a formação integral da cidadã criança: percepção auditiva e melódica, vivência em grupo, desenvolvimento do raciocínio, coordenação motora, sensibilidade artística, seja vivência de uma consciência de espaço, tempo e movimento.

Com o brinquedo popular a criança tem uma melhor socialização no grupo que participa, identifica-se com as raízes culturais e desperta interesse pelas artes.

## **6. METODOLOGIA**

Durante a pesquisa serão realizados:

- Questionários semiestruturados com professores e alunos da escola;
- Entrevistas com alunos e professoras com uso de gravações em fitas cassette;
- Fotografias;
- Brincadeiras de roda;
- Pesquisa bibliográfica;
- Análises das músicas folclóricas trabalhadas e do desempenho dos alunos com relação ao desenvolvimento das atividades musicais e de relacionamento em grupo.

Em sala de aula as atividades serão direcionadas para a brincadeira e canções folclóricas infantis, como caminho para compreensão de alguns conhecimentos musicais e a reflexão das músicas “infantis” que as crianças cantam e dançam hoje.

No decorrer da pesquisa tentaremos não criticar de maneira que o aluno recrimine as músicas que escutam no momento, mas despertar nas crianças críticas construtivas com relações a estas e assim tirarem o melhor proveito do que hoje lhes é oferecido.

## **7. CRONOGRAMA**

MÊS - 2003	ATIVIDADES
Dezembro.	Entrega do projeto de pesquisa (disciplina de metodologia do trabalho científico).
Janeiro.	Devolução do projeto e correção. Seleção das músicas e brincadeiras de roda.
Fevereiro.	Análise do orientador. Início das aulas de educação musical da escola(CEAC).
Março.	Leitura bibliográfica.
Abril.	Questionários semi-estruturados com os professores. Leitura bibliográfica.
Maió.	Questionários semi-estruturados com os alunos. Leitura bibliográfica. Fotografias.
Junho.	Análises dos dados obtidos. Leitura bibliográfica.
Julho.	Entrevistas com os alunos e funcionários da CEAC. Análises das brincadeiras e músicas apresentadas. Releitura de fontes bibliográficas.
Agosto.	Redação final
Setembro.	Defesa do projeto pesquisado.

Obs. As brincadeiras de roda são sempre brincadas no final de cada aula.

## 8. REFERÊNCIAS

- Anais da ABEM. **X Encontro Anual da Associação Brasileira de Música**. Uberlândia, MG: ABEM, 2001
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola**. SP. Ed. Papirus. Campinas. 1993.
- CASCUDO, Luís de Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. RJ. Ministério da Educação e Cultura, 1954.
- COLARES, Edite e outros. **Ensino da arte e Educação**. Fortaleza. Ed. Brasil Tropical, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários a prática educativa**. RJ. Ed. Paz e Terra S/A. 11ª edição, 1999.

- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. SP. Ed. Sammus, 1988.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. SP. Ed. Cortez, 1999.
- MARCONI, Marina de Andrade e Zélia Maria Neves Presotto. **Antropologia: uma introdução**. SP. Ed. Atlas. 4ª edição, 1998.
- MATHIAS, Nelson. **Coral, um canto apaixonante**. Brasília. Ed. Musimed, 1986.
- MOURA, Ângela . **Ensaio da Criatividade**. RJ. Ed. Copyright, 1992.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. SP. 21ª ed. ver. e ampl. Ed. Cortez, 2000.
- SOUZA, Maria Cecília de, e outros. **Pesquisa Social – teoria, método e criatividade**. RJ. Ed. Vozes, 1994.
- VISCONTI, Márcia e Maria Zei Biagioni. **Guia para Educação Musical em Escolas**. SP. Ed. ABEMÚSICA, 2002.

## Os currículos dos cursos de música da UFU sob a óptica dos alunos

*Cristiane Maria Carvalho Melo Ferreira*  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*cristianemaria.ferreira@bol.com.br*  
*Sônia Tereza da Silva Ribeiro*  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*sonia@ufu.br*

**Resumo.** O presente trabalho refere-se a uma pesquisa em andamento, cujo objetivo geral é desvelar importantes questionamentos dos alunos acerca dos atuais currículos dos Cursos de Música da Universidade Federal de Uberlândia. Para tanto, estão sendo levantados aspectos específicos destes questionamentos relacionando-os à três dimensões: a primeira, quanto à grade curricular (disciplinas obrigatórias; disciplinas optativas; disciplinas pedagógicas; carga horária e duração do curso). A segunda, quanto às opções de modalidade dos cursos: Bacharelado e Licenciatura e a terceira, quanto às expectativas dos alunos em relação ao curso. Inicialmente esta comunicação apresentará a introdução sublinhando o foco da pesquisa. Na seqüência será caracterizada a metodologia da investigação. Posteriormente, serão destacados a fundamentação teórica e os resultados parciais dos dados coletados. Por fim, serão colocadas as considerações parciais conclusivas destacando a importância deste trabalho como um subsídio mais concreto para fundamentar o processo atual de reforma curricular dos cursos de Música na Universidade Federal de Uberlândia.

**Palavras-chave:** currículos de música; reforma curricular; ensino superior

### 1. Introdução

O interesse pelo tema “Os Currículos dos Cursos de Música da Universidade Federal de Uberlândia sob a óptica dos alunos” surgiu de um lado, a partir de considerações e conversas com os estudantes, ouvindo seus questionamentos, dúvidas, sugestões, necessidades e anseios. Por outro, tendo em vista o atual momento estar caracterizado por importantes discussões sobre as reformas curriculares nos cursos superiores.

Pensando em como desvelar as considerações dos estudantes sobre os referidos cursos, elaboramos um questionário (ver anexo 1) com perguntas objetivas e subjetivas, com ênfase nos Currículos dos Cursos de Música da UFU. As questões se delimitaram em três dimensões: quanto à carga horária das disciplinas obrigatórias, optativas e pedagógicas; quanto às modalidades de opções do curso, se Bacharelado ou Licenciatura e quanto às expectativas dos alunos em relação aos cursos.

Este questionário foi aplicado em novembro de 2002 e posteriormente recolhido para ser objeto de estudo da disciplina Pesquisa em Música 2 ainda em andamento no Curso de Educação Artística – Habilitação em Música da UFU.

Partimos da fundamentação de que a visão dos alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música, é de suma importância para a elaboração de um novo currículo, pois proporcionará condições de se estabelecer um diálogo entre eles e seus professores, de modo a buscar algumas diretrizes tanto políticas quanto pedagógicas para os cursos.

Consideramos que o processo de reforma curricular hoje é um exercício dinâmico que necessita entender a área da Educação Musical sob semelhantes aspectos. Compreendemos que os cursos passam por processos de transformações sendo necessário considerar o debate, nem sempre de consenso, entre professores, estudantes e técnicos bem como conhecer suas expectativas e propostas de mudanças.

Por fim, lembramos que o MEC já divulgou as Diretrizes Curriculares Nacionais, cujo documento também está subsidiando os estudos em andamento acerca das reformas dos Currículos dos Cursos de Música da UFU. Este novo currículo está previsto para entrar em vigor a partir do 1º Semestre de 2004.

## **2. Metodologia da pesquisa**

A proposta metodológica do trabalho se identificou dentro da Pesquisa Qualitativa, por compreender que a mesma preocupa-se com os diferentes “significados dos fenômenos e processos sociais” (Pádua, 1998, p.31).

A investigação está sendo realizada em diferentes etapas. A primeira, se desenvolveu na forma de pesquisa bibliográfica, reunindo importantes considerações teóricas e práticas acerca da literatura específica sobre reformas de currículos.

A segunda foi marcada pela seleção dos procedimentos de coleta de dados, optando-se pelo questionário. Importante destacar que o processo de elaboração do questionário foi resultado de leituras técnicas acerca de sua construção (Mateiro, 1998; Pádua, 1998) bem como de diálogos com estudante dos Cursos de Música além de observações teóricas dos estudos da fase bibliográfica.

O questionário (ver anexo 1), foi aplicado no ano de 2002 para os alunos dos cursos a partir do 3º período com vistas a obter informações dos estudantes sobre o currículo.

Segundo Chizzotti, os dados qualitativos “fundamentam-se em dados coligidos nas interações pessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos” (Chizzotti, 1991, p. 52).

Após o recebimento do questionário preenchido com as respostas dos alunos, realizamos a leitura, compilação e tabulação dos dados obtidos. A compilação destes foi feita a partir das questões objetivas e subjetivas. A tabulação das respostas se deu posteriormente a partir da caracterização das mesmas em porcentagens.

Finalmente a interpretação dos dados coletados, ainda em andamento, está sendo fundamentada com base na revisão bibliográfica.

### **3. Fundamentos teóricos da pesquisa**

Os fundamentos teóricos da pesquisa se relacionaram a diferentes aspectos de avaliações subsidiadas por importantes autores que estudaram ou ainda estudam a temática do desenvolvimento curricular na perspectiva das reformas coletivas.

Consideramos como pressuposto desta investigação que o tratamento das reformas curriculares de um determinado projeto político e pedagógico institucional, se relaciona a um dos diferentes aspectos da formação escolar como fenômeno histórico, social, educativo-musical, cultural, entre outros. Este princípio refere-se a estudos específicos sobre os diferentes contornos acerca de abordagens científicas e culturais as quais envolvem o debate sobre a reorganização curricular como um projeto dinâmico e socialmente construído.

Esta maneira de entender o processo de reforma curricular se fundamentou nas considerações registradas por Connell (1995) em que o autor mostrou a importante tarefa da reforma curricular se referir às práticas coletivas e concretas da instituição escolar contextualizada com os aspectos históricos e culturais da sociedade na qual insere esta comunidade.

Para o autor, o currículo não é estático e nem neutro. Precisa envolver a participação de professores e estudantes tanto nas ações políticas quanto de conteúdo tendo em vista ser ao

mesmo tempo “um reordenamento do conhecimento no sentido de se fazer uma seleção diferente de conteúdo ou uma seqüência diferente de aprendizagem.”(Connell, 1995, p. 32)

Estas análises, estão em conformidade com os estudos de Giroux (1997) as quais permitem sugerir para o âmbito da área de música, o entendimento crítico do currículo inserido no conjunto músico-educacional, político, histórico, cultural e ideológico da realidade. Sobretudo apontam para a importância de desenvolver um processo de organização curricular no âmbito da elaboração coletiva de significados sobre a produção social do conhecimento musical.

Neste sentido, as considerações teóricas anteriormente colocadas mostram a relevância da pesquisa em abordar aspectos das concepções dos alunos dos cursos de graduação em Música da UFU sobre importantes considerações do currículo do qual participam.

Segundo Louro (1995) a leitura que os estudantes fazem sobre os modos como eles aprendem, se relaciona a uma consideração importante no contexto das observações acerca das reformas curriculares. Para a autora é preciso subsidiar as práticas diárias, os livros-textos bem como os referenciais teóricos.

Problematizar o currículo e as práticas significa perguntar como indica também Tomaz Tadeu da Silva, quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo e de que forma eles estão descritos; (...) significa tanto em questionar o que é cotidianamente feito, quanto, ao mesmo tempo, reconhecer a possibilidade de fazer de outro modo, de alterar e subverter práticas. (Louro, 1995, p. 181)

Assim sendo acreditamos que um processo de reforma curricular quando parte de indicações teóricas e práticas como acima relatadas apontam para o fato de que estudantes e professores são sujeitos ativos e por isso não devem receber modelos padronizados de currículos.

Finalmente, torna-se indispensável reconhecer que na instituição, tanto professores quanto técnicos e estudantes possuem um potencial político e pedagógico para colaborar com as reformas curriculares. No que diz respeito à visão dos estudantes de música sobre o currículo atual, a seguir apresentaremos os resultados parciais da investigação.

#### **4. Resultado parcial dos dados**

O total de alunos matriculados nos cursos de música a partir do terceiro período é de 116. Deste universo foram respondidos e devolvidos 81 questionários. Verificamos então que 69,83% dos alunos matriculados participaram desta investigação.

Os resultados parciais obtidos na coleta de dados serão mostrados mediante as três dimensões determinadas nos objetivos específicos do trabalho: quanto à grade curricular, quanto à opção de curso e quanto às expectativas dos alunos.

#### 4.1. Quanto à grade curricular (ver anexo 2 - tabelas 1; 2; 3; e 4):

Em relação à carga horária das disciplinas obrigatórias dos Cursos, 58% dos alunos responderam que *não são suficientes* e 40,74% afirmaram que *são suficientes*. Quanto às disciplinas optativas, 59,26% dos alunos consideram *satisfatória* a carga horária e 38,27% consideram *insatisfatória*.

Ao serem perguntados se gostariam de sugerir outras disciplinas para a grade curricular, 83,95% dos alunos responderam *sim* e apenas 11,11% responderam *não*.

A respeito das disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura, 59,26% dos alunos responderam que estas *apenas contribuem com os alunos do curso que já atuam como docentes* e 29,63% afirmam que *são suficientes para preparar o aluno como docente*.

#### 4.2. Quanto à opção de curso (ver anexo 2 - tabelas 5 e 6):

Dos alunos que responderam ao questionário, 76,54% fizeram a opção para a *Licenciatura*, 19,25% para o *Bacharelado* e 3,70% cursam *as duas opções*. Dentre eles, apenas 16,17% mudaram a sua opção depois de seu ingresso na UFU. Portanto, a grande maioria dos alunos dos cursos de música estão na modalidade da Licenciatura.

#### 4.3. Quanto às expectativas dos alunos (ver anexo 2 - tabelas 7 e 8):

Em relação às opções de curso e ao currículo, 63% dos alunos responderam que o Curso de Música *não está atendendo suas expectativas desde o seu ingresso na UFU*, e 37,04% responderam que *sim, estão sendo atendidas*.

Relativo às propostas de mudanças no currículo, 75,3% dos alunos fizeram sugestões que vão desde a mudança na carga horária das disciplinas à pedidos para um currículo com maior enfoque às necessidades do mercado de trabalho.

Em suma, os dados mostraram uma efetiva participação dos alunos com sugestões de variadas mudanças para os cursos de Música da UFU.

## 5. Considerações parciais conclusivas

Quanto à dimensão relacionada à grade curricular, concluímos parcialmente que no que se refere às disciplinas obrigatórias, os alunos gostariam que *aquelas que são eixo do curso* (Práticas Instrumentais; História da Música; Percepção; LEM – Linguagem e Estruturações Musicais; Pesquisa em Música), tivessem um *aumento em sua carga horária*.

Quanto às disciplinas optativas, houve um grande número de comentários considerando *a carga horária excessiva* e sugerindo que outras disciplinas optativas mais relacionadas à área de música fossem disponibilizadas aos alunos.

Relativo às sugestões dos alunos quanto à outras disciplinas dentro da grade curricular, observamos um grande número de pedidos de conteúdos relacionados à música popular brasileira, *como harmonia popular (arranjo, composição, análise, etc.), instrumento popular, história da música popular brasileira*, além de disciplinas como: *informática musical, musicoterapia, técnicas de gravação (estúdio)*, dentre outras.

Em relação às disciplinas pedagógicas e à preparação dos alunos como docentes, verificamos que as respostas dadas destacaram que o curso está mais voltado para a complementação da formação do aluno que já atua como docente. A justificativa mencionada foi a de que estes alunos são a maioria no Curso de Música da UFU (tabelas 1; 2; 3; 4 e 9).

Das considerações encontradas quanto às opções de curso, os alunos afirmaram em sua maioria, que escolheram Bacharelado *por amor ao instrumento e à performance* e os que se decidiram pela Licenciatura, *para estarem habilitados a dar aulas, por ter maior segurança de emprego ou por já trabalhar na área e ter necessidade do diploma*. Estes registraram ainda que não quiseram fazer mudança de opção de curso *por já estarem determinados a atuar como docentes* (tabelas 5 e 6).

Quanto às expectativas sobre os cursos, concluímos que na visão dos alunos estas não estão sendo satisfatórias no que tange às necessidades de uma melhor preparação para enfrentar as reais necessidades do mercado de trabalho. Segundo as considerações feitas, o mercado exige profissionais com conhecimentos tecnológicos e que tenham uma melhor formação ligada aos diversos aspectos da música popular como arranjo, composição, entre outras.

Portanto, observamos que um grande número de alunos reafirmou a necessidade do aumento da carga horária das disciplinas-eixo do curso, bem como da diminuição das que são optativas, lembrando que estas deveriam ser oferecidas dando enfoque à área de música (tabelas 7 e 8).

Após o exposto queremos registrar que a interpretação parcial dos dados já mostram resultados que se relacionam a uma rica contribuição dos estudantes para com o debate institucional. Todavia a continuidade do trabalho possibilitará apontar novas e importantes considerações dos estudantes sobre a visão que têm acerca dos atuais currículos dos Cursos de Música.

Finalmente este trabalho ajudará a ampliar a discussão do currículo para além dos modelos padronizados das reformas, tendo em vista o caráter coletivo e social da construção do projeto político-pedagógico tanto dos Cursos de Música quanto da Universidade Federal de Uberlândia.

## 6. Referências

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, p. 51 – 55;. 75 – 85.

CONNELL, R.W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. (trad. Tomaz Tadeu da Silva). In: SILVA, L.H; AZEVEDO, J.C. (org). *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 11-35.

ESPERIDIÃO, N. . Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes. In: XIII CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Abril, 2001, Escola de música da UFMG. Belo Horizonte. *Anais... Música no século XXI: Tendências, Perspectivas e Paradigmas*. Belo Horizonte, v.2. abril, 2001. p. 408 - 413.

FREIRE, V.L.B.. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *REVISTA DA ABEM*. Nº 6. SET. 2001. p. 69 - 72.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

LOURO, A. L. M.. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de bacharelado em música. In: *Fundamentos da Educação Musical*. Série Fundamentos 4. Out. 1998. p.106 - 109.

LOURO, G. L. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, L.H; AZEVEDO,J.C. (org).*Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 172-182.

LUCAS,M. L. Sobre o significado da pesquisa em música na universidade. *PORTO ARTE*. Porto Alegre, v.2, n.4, Nov. 1991, p.51 - 55.

MATEIRO,T. A. N.; SOUZA, J. V.; HENTSCHE, L.. A relação da escola com a aula de música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis – SC. In: *Fundamentos da Educação Musical*. Série Fundamentos 4. Out. 1998. p. 68 - 72.

PÁDUA,E. M. M. de. O Trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, Mª. C. M. de. *Metodologia Científica: fundamentos e técnicas*. Construindo o saber.7ed. Campinas. Papirus, 1998, p. 147 - 175.

PALHEIROS,G.M.B. Audição Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico. In: *Fundamentos da Educação Musical*. Série Fundamentos 4. Out. 1998. p. 26 - 33.

RIBEIRO, S.T.S. Currículo Oficial e os modelos das Licenciaturas em Música. In: *Licenciatura em música: Elementos da cultura e da ideologia para repensar o currículo*. Araraquara: Universidade Estadual Paulista. UNESP. 1999, p. 79 - 115. (Tese de Doutorado).

RIBEIRO, S.T.S. Elementos da Ideologia e da Cultura articulados ao conhecimento curricular. In: *Licenciatura em música: Elementos da cultura e da ideologia para repensar o currículo*. Araraquara: Universidade Estadual Paulista. UNESP. 1999, p. 39 - 78. (Tese de Doutorado).

RIBEIRO, S.T.S. Estudos sobre o Currículo. In: *Licenciatura em música: Elementos da cultura e da ideologia para repensar o currículo*. Araraquara: Universidade Estadual Paulista. UNESP. 1999, p. 11 - 33. (Tese de Doutorado).

RIBEIRO, S.T.S.. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar conhecimento curricular em música. *REVISTA DA ABEM*. Nº 5. set. 2000. p. 59 - 65

**ANEXO 01**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FAFCS/DEMAC/UFU**

**Questionário para aluno(as) dos Cursos de Música**

**2º Semestre de 2002**

**Prezado(a) aluno(a)**

*Estamos solicitando que responda às questões abaixo. O objetivo do questionário é colaborar com a reformulação curricular dos nossos cursos. Agradecemos dizendo que este trabalho é parte do projeto de pesquisa da aluna Cristiane Maria Carvalho de Melo Ferreira e profª Sônia Ribeiro, com o apoio da coordenação dos Cursos de Música, profª Margarete Arroyo.*

**Gênero:**       Masculino                       Feminino

1) Por que você escolheu cursar música?

---

---

2) Qual o período que está cursando? \_\_\_\_\_

3) Qual é o seu instrumento de estudo? \_\_\_\_\_

4) Qual a sua faixa etária?  até 20 anos       21 a 25       26 a 30       acima de 30 anos

5) Atua como professor de música?  Sim                       Não

6) Atua profissionalmente em outra área de música?  Sim                       Não  
Qual?

---

7) Se você exerce alguma outra atividade remunerada, que não esteja relacionada à área de música, explique qual:

---

8) De quanto tempo de estudo você dispõe, por semana, para o instrumento e outras disciplinas?

Menos de 4 horas/semana                       Entre 8 e 12 horas/semana

Entre 4 e 8 horas/semana                       Mais de 12 horas/semana

9) Por que escolheu a UFU?

Mora em Uberlândia                       Mora na região                       Conseguiu ser aprovado na UFU

Outro:

---

10) Qual a sua opção de curso?       Bacharelado       Licenciatura  
Por que?

---

11) Você mudou esta opção depois de seu ingresso no curso de música?  Sim       Não  
Por que?

---

12) Você encontra dificuldades para concluir o curso?       Sim       Não  
Se sim, quais?  
 Profissionais       Econômicas       Motivação  
 Outra:

---

13) Na sua opinião, a carga horária para as disciplinas obrigatórias do curso é suficiente?  
 Sim       Não  
Comente:

---

14) Em relação às disciplinas optativas a carga horária de 790h/aula, nos cursos de Licenciatura, é satisfatória?  
 Sim       Não  
Comente:

---

15) Você encontra dificuldades para cursar as disciplinas optativas?  
 Sim       Não  
Comente:

---

16) Você gostaria que houvesse outras disciplinas dentro da grade curricular do curso de música da UFU? comente quais.  
 Sim       Não

Se sim, comente quais:

---

---

17) A respeito das disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura: Estrutura de Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus, Didática Geral, Psicologia da Educação, Práticas de Ensino, Metodologia do Instrumento e Metodologias da Educação Musical, você poderia dizer:

*ÿ que são suficientes para preparar o aluno para a atuação como docente.*

*ÿ que apenas contribuem com aqueles que já atuam como docentes.*

*ÿ outro:*

---

---

18) A respeito dos eixos disciplinares: Percepção – LEM – Instrumentos – História da Música – Pesquisa em Música, você poderia dizer:

*ÿ que são suficientes para preparar o aluno do Bacharelado e Licenciatura.*

*ÿ que são insuficientes para preparar o aluno do Bacharelado e Licenciatura.*

**Comente sobre a importância de cada eixo disciplinar no sentido de desenvolver competências e habilidades dos futuros profissionais da nossa área.**

*Percepção:* \_\_\_\_\_

---

*LEM:* \_\_\_\_\_

---

*Instrumentos:* \_\_\_\_\_

---

*História da Música:* \_\_\_\_\_

---

*Pesquisa:* \_\_\_\_\_

---

19) Em relação à sua opção de curso ( bacharelado ou licenciatura ) e ao currículo ( disciplinas obrigatórias e optativas ), atualmente o curso de música está atendendo as suas expectativas, desde o momento de seu ingresso na UFU?

*ÿ Sim*      *ÿ Não*      Por quê?

---

---

---

20) Você gostaria de sugerir, comentar, acrescentar ou propor alguma mudança no curso, referente às disciplinas, carga horária e políticas de ensino/pesquisa/extensão? Se sim, aproveite este espaço.

---

---

---

---

---

---

---

## ANEXO 02

TABELA 01

<b>Questão 13:</b> <i>Na sua opinião, a carga horária para as disciplinas obrigatórias do curso são suficientes? Comente.</i>		
<b>Total de respostas SIM: 33</b>		<b>Total de respostas NÃO: 47</b>
<b>Não responderam: 01</b>		<b>Não quiseram dar justificativas: 18</b>
<b>Justificativas encontradas</b>	<b>Nº de respostas SIM</b>	<b>Nº de respostas NÃO</b>
A carga horária está bem distribuída	02	
É mais que suficiente pois as optativas acabam se tornando obrigatórias.	01	
A carga horária é suficiente (satisfatória).	07	
Deveria ter um enfoque maior em composição.	01	
Deve-se repensar nos conteúdos.	01	01
Cobre as necessidades.	01	
O curso deveria ser mais prático.	01	
A carga horária da Licenciatura é muito pesada (extensa).	01	01
O problema é a falta de disciplinas mais interessantes.	02	02
Deve-se distribuir melhor a carga horária.	02	04
Não saberia dizer ao certo.	02	
A carga horária da PRÁTICA INSTRUMENTAL deveria ser maior.	04	11
A carga horária de LEM deveria ser maior.	01	17
A carga horária de PERCEPÇÃO deveria ser maior.	01	16
A carga horária de HISTÓRIA DA MÚSICA deveria ser maior.		16
A carga horária da PESQUISA deveria ser maior.	01	01
A carga horária de REGÊNCIA deveria ser maior.		02
A carga horária da LITERATURA DO INSTRUMENTO deveria ser maior e obrigatória para todos.		03
A carga horária da METODOLOGIA DO INSTRUMENTO deveria ser maior.		01

A carga horária de matérias básicas e específicas da área deveria ser maior, estando presentes em todo o curso.		03
A carga horária de disciplinas que envolvam a prática musical deveria ser maior.		01
Faltam disciplinas na área da informática musical.		03
Faltam disciplinas na área da harmonia e música popular.		03
Faltam disciplinas na área de orquestração.		01
A ênfase deveria ser maior no “tocar” do que no “educar”.		01
Não se aproveita alguns horários e dias da semana para as disciplinas obrigatórias.		01
Deveria haver um aumento da carga horária de disciplinas obrigatórias e uma diminuição das optativas.		02
Algumas disciplinas optativas, deveriam ser obrigatórias, e algumas obrigatórias, deveriam ser optativa.		01
Disciplinas básicas trabalhadas superficialmente.		01
As disciplinas obrigatórias deveriam estar mais interligadas, especialmente o instrumento.		01

TABELA 02

<b>Questão 14:</b> <i>Em relação às disciplinas optativas, a carga horária de 790h/aula é satisfatória? Comente.</i>		
<i>Total de respostas SIM: 48</i>	<i>Total de respostas NÃO: 31</i>	
<i>Não responderam: 02</i>	<i>Não quiseram dar justificativas: 14</i>	
<b>Justificativas encontradas</b>	<b>Nº de respostas SIM</b>	<b>Nº de respostas NÃO</b>
Esta carga horária demanda um tempo excessivo dos alunos (além do necessário).	09	09
Falta um maior número de disciplinas optativas para completar essa C.H.*	06	07
Faltam disciplinas optativas relacionadas à música (com enfoque em música).	07	13
A C.H. das disciplinas optativas deveria diminuir e das obrigatórias aumentar.	01	12

Ter que requerer uma vaga em disciplinas de outros cursos é sempre difícil.	06	06
A C.H. dessas disciplinas é satisfatória (suficiente).	06	01
Nem sempre as disciplinas optativas dos outros cursos são do interesse do aluno de música.		04
A C.H. das disciplinas optativas do curso de música normalmente é pequena, de 15 ou 30 horas.		02
Deveria ter um maior número de disciplinas obrigatórias do interesse do aluno.		02
A C.H. das disciplinas optativas prejudica o cumprimento das disciplinas obrigatórias.		02
As disciplinas optativas acabam sendo obrigatórias quando não se têm muita opção de escolha.		02
Muitas disciplinas teóricas e pouca prática.	01	01
É necessário reestruturar o conteúdo das disciplinas optativas do curso de música.	01	01
Existem disciplinas em outros cursos e que são do interesse do aluno de música.		01
A C.H. é inviável para a realidade do curso.		01
Faltam disciplinas, como por exemplo: anatomia (para os alunos de canto).		01
Disciplinas que não condizem com a realidade do aluno.		01
A quantidade pode ser satisfatória, mas a qualidade também deveria ser.		01
A falta do “Pré-requisito” no início do curso, impede a matrícula em disciplinas optativas.	01	
Algumas disciplinas optativas como “Princípios da Composição”, deveriam ser obrigatórias.	01	
A C.H. é excessiva, perdendo-se tempo, dinheiro e sabedoria.	01	
Oportuniza a múltipla escolha.	01	
A C.H. para a disciplina “Música de Câmara é insuficiente”.	01	

\*C.H. Carga Horária

OBS 1: Um aluno questionou nesta questão, a carga horária das disciplinas optativas para o curso do Bacharelado, não respondendo então a pergunta sobre a carga horária das disciplinas optativas da Licenciatura..

OBS 2: A maioria dos alunos que responderam SIM nesta questão, entenderam que a pergunta estava relacionada à quantidade de carga horária das disciplinas optativas e não à qualidade das mesmas. Contudo, é interessante observar que mesmo com a resposta SIM, fizeram comentários que demonstravam alguma insatisfação. Somente 02 alunos realmente demonstraram através de seus comentários que a carga horária das disciplinas optativas da Licenciatura são satisfatórias. Quanto aos alunos que se abstiveram de fazer comentários (sendo que 12 responderam sim e apenas 1 respondeu não), não é possível interpretar se houve ou não uma compreensão da questão apenas de forma quantitativa.

TABELA 03

<b>Questão 16:</b> <i>Você gostaria que houvessem outras disciplinas dentro da grade curricular do Curso de Música da UFU? Se sim, comente quais.</i>		
<i>Total de respostas SIM: 68</i>		<i>Total de respostas NÃO: 09</i>
<i>Não responderam: 04</i>		<i>Não quiseram dar justificativas: 09</i>
<b>Justificativas encontradas</b>	<b>Nº de respostas SIM</b>	<b>Nº de respostas NÃO</b>
Maior carga horária de FISILOGIA DA VOZ (teórico e prático).	01	
Maior carga horária de HARMONIA FUNCIONAL.	03	
Maior carga horária de HISTÓRIA DA MÚSICA.	04	
Maior carga horária de LEM.	05	01
Maior carga horária de MÚSICA DE CÂMARA.	02	
Maior carga horária de PRÁTICA INSTRUMENTAL (Licenciatura).	03	
Maior carga horária de PERCEPÇÃO.	04	02
Maior carga horária de REGÊNCIA.	05	01
Disciplina: ANÁLISE CRÍTICA DE PERFORMANCE.	02	
Disciplina: APRECIÇÃO MUSICAL.	03	
Disciplina: ARRANJO.	05	
Disciplina: CANTO POPULAR	01	
Disciplina: COMPOSIÇÃO.	06	
Disciplina: DIDÁTICA DO INSTRUMENTO.	02	

Disciplina: EDUCAÇÃO INFANTIL.	02	
Disciplina: ESTÉTICA MUSICAL	01	
Disciplina: Introdução às técnicas de gravação (ESTÚDIO).	08	
Disciplina: estudo prático de ETNOMUSICOLOGIA.	03	
Disciplina: FÍSICA ACÚSTICA.	04	
Disciplina: HARMONIA POPULAR (Arranjo, Composição, Análise, etc).	18	
Disciplina: HISTÓRIA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA.	06	
Disciplina: IMPROVISACÃO.	04	
Disciplina: INFORMÁTICA aplicada à música.	10	
Disciplina: INSTRUMENTO POPULAR.	07	
Disciplina: INTRODUÇÃO AO INSTRUMENTO (canto, etc.).	02	
Disciplina: MERCADO MUSICAL.	02	
Disciplina: MÚSICA FOLCLÓRICA.	01	
Disciplina: MÚSICA CONTEMPORÂNEA	03	
Disciplina: MÚSICA E TECNOLOGIA.	01	
Disciplinas relacionadas à MÚSICA POPULAR.	17	
Disciplina: MUSICOTERAPIA.	06	
Disciplina: PIANO (ACOMPANHAENTO), como instrumento complementar.	01	
Disciplina: PRÁTICA DE ORQUESTRA.	04	
Disciplina: PRÁTICA DE CONJUNTO.	03	
Disciplina: PSICOACÚSTICA.	01	
Disciplina relacionada à <i>prática de jazz e estilos de música popular.</i>	02	
Disciplina relacionada à <i>Educação Musical para portadores de necessidades especiais.</i>	05	
Disciplina relacionada à <i>performance no palco (tocar, cantar e falar).</i>	02	
Disciplina relacionada à <i>filmagens.</i>	01	
Disciplina relacionada ao uso do corpo como: <i>fisiologia; cinesiologia; expressão corporal; prevenção de LER.</i>	04	
Disciplina relacionada à <i>marcação cênica para Ópera.</i>	01	
Disciplinas mais úteis à <i>realidade musical.</i>	01	
Disciplinas que proponham maior contato com os alunos e o público.	01	

Arranjo de peças antigas.	01	
Cursos com músicos de renome.	01	
Disciplinas que melhor preparem o aluno para projetos e recital.	01	
Integração entre CANTO e CÊNICAS.	02	
Línguas estrangeiras: Inglês, Espanhol, Alemão, Italiano e Francês.	02	
Mais disciplinas relacionadas especificamente ao instrumento.	01	
Mais disciplinas optativas relacionadas à área de música.	07	
Mais oportunidade para a iniciação Científica.	02	
Não sabe dizer Quais disciplinas ainda faltam.	01	
Outras opções de instrumentos complementares (Clarinete, Saxofone, etc.).	03	
Programa popular para os instrumentos.	04	

OBS. 1: Os alunos que responderam não e justificaram (apenas 2), também gostariam que houvesse um aumento na carga horária das disciplinas obrigatórias que são eixos disciplinares.

OBS. 2: Os dois horários de instrumento para a Licenciatura, seria, como sugestão, um horário para técnica e outro para o programa.

OBS. 3: Algumas sugestões de disciplinas, na verdade, poderiam ser conteúdos a serem acrescentados em disciplinas que já existem, como por exemplo: Música Folclórica.

TABELA 04

<b>Questão 17:</b> <i>A respeito de disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura: Estrutura de Funcionamento de Ensino de 1º e 2º graus, Didática Geral, Psicologia da Educação, Práticas de Ensino, Metodologia do instrumento e Metodologias da Educação Musical, você poderia dizer:</i>	
<i>Não responderam:</i> <b>09</b>	<i>Não quiseram dar justificativas:</i> <b>46</b>
<i>Que são suficientes para preparar o aluno como docente:</i> <b>24</b>	<i>Que apenas contribuem com aqueles que já atuam como docentes:</i> <b>48</b>
<b>Outras justificativas encontradas</b>	<b>Nº de respostas</b>
As disciplinas cumprem o seu papel, cabe ao profissional continuar se aperfeiçoando.	01
Tem mais proveito o aluno que já atua como professor.	02

São suficientes, mas antes de tudo o aluno deve dominar a música.	01
Deve-se reestruturar as disciplinas voltando-as mais para a música e para o instrumento.	02
Precisa de mais compromisso por parte dos alunos.	01
O enfoque deveria ser a música e a carga horária excessiva dessas disciplinas atrapalham.	01
Apenas contribuem com quem já atua como professor, pois o aluno ainda está imaturo ao se formar.	01
O conteúdo precisa ser melhorado, de acordo com a realidade.	03
A Prática de Ensino, Didática Geral e Psicologia são satisfatórias.	04
Os alunos acabam adquirindo experiência na sua atuação como docente e não nestas disciplinas.	03
Apenas estas disciplinas dão uma base geral.	02
Poderiam contribuir mais.	02
Contribui com quem ainda não atua como docente.	02
Falta compromisso dos alunos.	02
Algumas disciplinas são abordadas superficialmente.	01
Nem todos os professores são competentes.	01
Os conteúdos deveriam estar mais voltados à nossa realidade.	01
Deveria abordar melhor a Educação Básica.	01
Falta maior integração entre professor e aluno.	01
Falta uma abordagem à Educação Musical relacionada à portadores de necessidades especiais.	01

OBS.1: Dentre os alunos que responderam que as disciplinas acima citadas *apenas contribuem com aqueles que já atuam como docentes*, 17 marcaram a opção: **outro**, contudo, em suas justificativas o comentário se adequou à resposta assinalada anteriormente sendo acrescentados à mesma.

TABELA 05

<b>Questão 10:</b> <i>Qual a sua opção de curso? Por quê?</i>		
<b>LICENCIATURA</b> <i>Nº de respostas: 62</i>	<b>BACHARELADO</b> <i>Nº de respostas: 16</i>	<b>LICENCIATURA E BACHARELADO</b> <i>Nº de respostas: 03</i>
<i>Não quiseram dar justificativas: 08</i>		
<b>Justificativas encontradas</b>	<b>Número de respostas: Licenciatura</b>	<b>Número de respostas: Bacharelado</b>
Por amor ao instrumento e à performance.	01	06
Por ter maior carga horária no instrumento.		04
Para tocar bem o instrumento.		02
Porque já cursou outras Licenciaturas.		02
Para ser concertista.		01
Por formar em menor tempo.		01
Pelo direcionamento das disciplinas.		01
Por querer dedicar mais tempo a mim do que aos outros.		01
Por corresponder ao que pretendo ser.		01
Por Ter maior realização pessoal tocando do que ensinando.		01
Por ter maiores possibilidades de aprendizado.	02	02
Por ter opção de fazer os dois cursos e atuar nas duas áreas.	02	02
Para me habilitar à dar aulas.	26	
Por ter uma melhor segurança de emprego.	18	
Por trabalhar na área de ensino e ter a necessidade do diploma.	10	

Por gostar da área educacional.	03	
Por ser um curso mais completo.	03	
Por causa da realidade social e cultural brasileira.	03	
Por ser bom fazer parte do processo ensino - aprendizagem.	02	
Por ser bom participar do crescimento dos alunos.	02	
Por já ter cursado o bacharelado.	02	
A prova de habilidade específica é mais fácil.	02	
Por não conhecer as diferenças entre Licenciatura e Bacharelado.	02	
Porque o Bacharelado em flauta doce não é reconhecido.	01	
Porque o Bacharelado não é reconhecido.	01	
Pretende ainda cursar os dois.	02	
Por faltar tempo para dedicar ao instrumento.	01	

TABELA 06

<b>Questão 11:</b> <i>Você já mudou a sua opção depois de seu ingresso no curso de música? Por quê?</i>		
<i>Total de respostas SIM: 12</i>		<i>Total de respostas NÃO: 67</i>
<i>Não responderam: 02</i>		<i>Não quiseram dar justificativas: 42</i>
<b>Justificativas encontradas</b>	<b>Nº de respostas SIM</b>	<b>Nº de respostas NÃO</b>
Por precisar do diploma.		01
Por perceber a necessidade de Ter os dois cursos.	01	
Por causa do mercado de trabalho.	02	01
Por gostar da opção escolhida.		01
Por já estar quase no fim do curso.		01

Por já estar determinado a dar aulas.		07
Por não estar preparado para prestar a prova específica do bacharelado, mudou de opção depois.	02	
Já estava decidido quanto ao que queria.		04
Gostaria de ter mudado.		03
Por receber uma boa base profissional		02
Por já estar decidido a ser bacharel.	02	
Porque o curso está correspondendo aos meus objetivos.		01
Por não haver necessidade.		01
Por querer trabalhar com Educação Musical.		03
Por pretender cursar Licenciatura e depois o Bacharelado.	03	02
O Bacharelado do meu instrumento não foi reconhecido.	01	01
Por não ter intenção de tocar publicamente.		01
Por perceber que para ser concertista, precisaria de tempo para dedicar ao estudo e não às disciplinas pedagógicas.	01	
Por não estar preparado para dar aulas.	01	
Por formar mais rápido.	01	
Por causa do grau de exigência, mudei para Licenciatura.	01	
Não formalmente.	01	

TABELA 07

<b>Questão 19:</b> <i>Em relação à sua opção de curso (Bacharelado ou Licenciatura) e ao currículo (disciplinas obrigatórias e optativas), atualmente o Curso de Música está atendendo às suas expectativas, desde o momento de seu ingresso na UFU?</i>		
<i>Total de respostas SIM: 30</i>	<i>Total de respostas NÃO: 51</i>	
<i>Não responderam: 00</i>	<i>Não quiseram dar justificativas: 21</i>	
<b>Justificativas encontradas</b>	<b>Nº de respostas SIM</b>	<b>Nº de respostas NÃO</b>
Deveria apenas diminuir a carga horária de disciplinas optativas.	02	04
Deveria aumentar a carga horária das disciplinas obrigatórias que são eixo do curso.	02	06
As disciplinas eixo acabam sendo dadas muito superficialmente devido a carga horária.		06

Deveria haver mais tempo para o instrumento e disciplinas relacionados ao mesmo.		03
Faltam opções de disciplinas optativas.		03
Faltam as disciplinas respondidas na questão 16.		03
O mercado de trabalho atual exige profissionais com conhecimentos tecnológicos (estúdio).		04
As necessidades do mercado de trabalho estão relacionadas à música popular. A música erudita está em Segundo plano na nossa realidade.		04
Disciplinas que não interagem com nossa realidade.		05
Falta um trabalho no campo da música popular, tanto da harmonia Quanto do instrumento popular.		08
Necessita-se de outras disciplinas para completar o conhecimento adquirido.		03
Faltam disciplinas ligadas à informática musical e estúdio.		02
Possibilidades de haver cursos e oficinas na UFU.		01
O horário das disciplinas optativas muitas vezes coincide com o das obrigatórias.		02
Melhorar a quantidade e a qualidade das disciplinas.		02
Deveria ser um curso mais sério.		01
Fica-se com a sensação que deveria haver algo mais.		02
Muitas disciplinas não são oferecidas com a devida importância, o que causa desestímulo.		01
Falta um maior preparo por parte dos alunos, antes de seu ingresso na UFU.		03
Falta um comprometimento e um preparo maior por parte de alguns professores.		07
A contínua troca de professores, principalmente na área de canto, impede uma continuidade no trabalho.		01
Os professores de uma mesma área deveriam estar mais interligados e trabalharem com a mesma meta.		02
O Curso musicalmente deixa a desejar.		04
Faltam aulas individuais de instrumento.		01

Falta uma seqüência mais lógica entre as disciplinas.		01
A experiência de quem já atua como professor prepara mais do que o Curso.		01
As disciplinas pedagógicas não têm sido ministradas de modo a proporcionar segurança ao aluno que não atua como docente.		02
As disciplinas pedagógicas estão muito distante do curso.		01
Algumas necessidades na área musical parecem que só serão atendidas fora da Universidade.		01
Alunos que só estão interessados em um diploma, atrapalham o desenvolvimento do Curso.		01
A política de contratação de professores também atrapalha o desenvolvimento do Curso.		01
Falta um bom meio musical em Uberlândia.		02
Era esperado do curso coisas bem diferentes.		01
Disciplinas obrigatórias que são desnecessárias.		01
Música de Câmara e Línguas estrangeiras deveriam ser obrigatórias no Curso.		02
Necessita-se de uma mudança na nomenclatura do Curso, com urgência.		02
O Curso não está nos habilitando como profissionais no instrumento que cursamos.		02
Algumas disciplinas não têm atendido as expectativas dos alunos.		01
Faltam matérias mais práticas e um maior aprofundamento de conteúdos.	01	01
As ressalvas estão nas respostas anteriores.	01	01
O Curso é um referencial que poderá ser ampliado após o seu término.	01	
O Curso permite um crescimento profissional e pessoal.	02	
O curso proporciona um conhecimento e uma bagagem musical suficientes para se exercer a profissão de educador.	01	
É o caminho para conhecer o mundo da música.	01	
Permite uma conscientização da profissão.	01	
Permite um aumento de conhecimentos.	01	01
O curso está satisfatório.	01	

Apenas faltam maiores condições de produção e empenho por parte do aluno.	01	
Ótima qualidade do sistema de ensino e de professores.	01	
O curso, a partir do quinto período, mostra melhor a relação entre a prática e a teoria.	01	
A flexibilidade existente, permite ao aluno direcionar o curso de modo a atender suas expectativas.	01	
Proporciona um embasamento adequado à formação do aluno.	01	
As disciplinas pedagógicas são interessantes e bem ministradas.	01	

OBS: De acordo com as respostas dos alunos, observa-se que é necessário pensar num curso mais prático, que atenda às expectativas do aluno quanto ao mercado de trabalho, observando-se as necessidades de atualização relacionadas à música brasileira, principalmente a popular e a questão da informática musical e suas tecnologias como o trabalho realizado em estúdio.

TABELA 08

<b>Questão 20:</b> <i>Você gostaria de sugerir, comentar, acrescentar ou propor alguma mudança no curso, referente às disciplinas, carga horária e políticas de ensino/pesquisa/extensão? Se sim, aproveite este espaço.</i>	
<i>Não responderam: 20</i>	
<b>Justificativas encontradas</b>	<b>Nº de respostas</b>
Necessidade “urgente” de um Mestrado em nossa área em Uberlândia.	04
O Curso deveria ser mais aberto para a música popular (e instrumento popular).	08
O Curso não está dando enfoque às reais necessidades do mercado de trabalho musical.	06
Deveria preparar o aluno para atuar com estúdio e tecnologias nesta área.	06
Necessitamos de um estúdio e laboratório de informática.	06
Aumento da carga horária de Harmonia Funcional e Tradicional.	02
Maior carga horária de instrumento.	06

Aumento na carga horária das disciplinas obrigatórias que são eixo do Curso.	13
Diminuir a carga horária das disciplinas optativas.	14
Disciplinas optativas relacionadas à área de música.	10
Conteúdos melhor ministrados, tanto em disciplinas obrigatórias quanto optativas.	03
Que as disciplinas optativas não sejam obrigatórias.	02
Disciplinas optativas são cursadas apenas por causa de sua carga horária e não por causa do interesse do aluno.	02
As disciplinas relacionadas à Pesquisa possuem uma carga horária muito pequena, deveria ser iniciada nos períodos iniciais.	03
Divulgação maior de vagas em Pesquisas.	02
Ter um convênio com escolas regulares onde os alunos atuariam através das Práticas de Ensino, ou uma escola de música ligada à UFU.	03
Focalizar cada uma das práticas de Ensino em áreas diferentes de atuação (Educação Infantil, Educação Musical para a terceira idade, etc.).	01
Maior prioridade de estágios relacionados ao instrumento nas Práticas de Ensino.	04
Disciplinas como Licenciatura do Instrumento deveria fazer parte do nosso currículo.	01
Faltam disciplinas relacionadas à Musicoterapia.	01
Falta a disciplina História da Música Brasileira (especialmente a popular).	03
Falta a disciplina: Apreciação Musical.	02
Disciplinas como História da Arte, Filosofia da Música e Estética, deveriam estar relacionadas à música.	03
Mais controle e paciência por parte da coordenação.	02
Descaso por parte da Coordenação do Curso e da PROEX em oferecer cursos de extensão.	01
Opção de instrumento complementar: bateria.	01

Outras opções de instrumentos para o Curso ( como por exemplo: oboé, clarinete, saxofone, fagote, etc.).	02
Reconhecimento do Bacharelado de Flauta Transversal.	01
Proporcionar condições ao aluno que quiser cursar a outra opção (Bacharelado ou Licenciatura), de ingressar na UFU como portador de diploma .	02
Maior diferença entre os Cursos de Bacharelado e Licenciatura.	01
É muito extensa a carga horária do Curso de Licenciatura.	01
Maior incentivo e apoio aos alunos do Bacharelado.	01
O Bacharelado é desacreditado até pelos professores.	02
Maior e melhor seleção de candidatos ao Curso.	01
Alunos com potencial desistem ou não se esforçam o suficiente.	01
Cursos, oficinas e concursos na UFU para incentivar os alunos.	02
Criar um ambiente musical maior.	02
Mais eventos para os alunos de música se apresentarem no Campus.	03
Incentivar mais a participação dos alunos em cursos e festivais fora da cidade.	01
Os alunos precisam “fazer” mais música e tocar mais, para depois sugerir mudanças.	02
Melhor preparação para os alunos cursarem LEM e Percepção.	03
Exigir maior envolvimento dos professores contratados e maior comprometimento.	01
Oportunidade de se realizar uma avaliação dos professores ao término das disciplinas.	02
Preparar professores para o ensino de música para portadores de necessidades especiais.	03
Os professores deveriam atender o aluno nos horários previstos. Isto fica às vezes só no papel.	02
Excelentes professores como por exemplo: Maurício Orosco, Viviane Taliberti, Margarete Arroyo, Sônia Ribeiro e Vânia Lovaglio	02

Necessidade de mais professores de instrumento.	01
Maior integração do Curso de Canto com o Curso de Cênicas.	01
Maior integração das áreas de instrumentos com as outras áreas.	02
Deveria haver convênios com estúdios e gravadoras.	02
Maior interação entre o curso e os meios de comunicação de massa.	01
Necessita-se de um intercâmbio com outras Universidades.	01
Os alunos deveriam criar uma comissão para levar suas propostas de mudança à coordenação.	01
Deveria haver a Semana da Música.	01
Mudança no nome do Curso de acordo com as necessidades atuais.	02
Maior valorização da cultura popular brasileira.	01
É necessário elevar o nível do Curso.	01
A participação em festivais e cursos fora da cidade, muitas vezes ensina mais que um semestre na UFU.	01
Melhores instrumentos na Instrumentoteca.	02
Pianos afinados em 440hz.	01
Maior ênfase na Performance.	01
Já foi respondido nas questões anteriores.	03
Agradecimentos ao carinho e atenção dos professores, cujo relacionamento com os alunos promove crescimento e aprendizagem	01
Agradecimentos por ter sido possível expor pensamentos e opiniões através desta pesquisa.	04

TABELA 09

<b>Questão 05</b> <i>Atua como professor de música?</i>	Sim	Não
<b>Nº de respostas</b>	61	20

## **Curso de Música da UFPE: enquanto a reforma não vem**

*Cristiane Maria Galdino de Almeida  
Universidade Federal de Pernambuco/  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
cmgabr@yahoo.com.br*

**Resumo.** Este trabalho pretende relatar a reforma parcial realizada nos currículos dos cursos de Graduação em Música, da Universidade Federal de Pernambuco. O processo iniciado em 1998, envolveu alunos, professores e funcionários do Departamento de Música. Ao ser concluído em 2000, alterou particularmente a estrutura curricular - no que se refere a flexibilização da grade curricular e a prática docente - em relação ao planejamento integrado, aos projetos de extensão associados ao ensino e à pesquisa e à busca pela qualificação profissional.

**Palavras-chave:** música, currículo, ensino superior.

Um dos brinquedos cantados da minha infância consistia em eleger um dos participantes para representar o lobo e, enquanto as crianças cantavam em roda: “Vou passear na floresta enquanto seu lobo não vem”, ele ficava do lado de fora se aprontando. Seguia-se, então, a pergunta: “Está pronto, seu lobo?” A resposta do lobo sempre partia de um NÃO que iria se repetir até que ele vestisse, uma a uma, todas as peças da roupa, concluindo o ciclo do jogo. A brincadeira se tornava mais interessante à medida que nos aproximávamos mais do lobo.

A floresta e o lobo são encontrados em diversas histórias infantis e povoam o nosso imaginário como representações do desconhecido e do perigo associado a esse desconhecimento. A sedução, porém, supera o medo e nos motiva a uma aproximação cada vez maior.

Consideraremos neste relato o currículo como “lugar, espaço, território” (Silva, 1999, p. 150). Uma ‘floresta’ com vários caminhos. Para percorrê-la, os cursos de Licenciatura em Música, Bacharelado em Instrumento e Bacharelado em Canto, da UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, escolheram a trilha segura dos modelos tradicionais,

centrada nos conteúdos que, por sua vez, são distribuídos em disciplinas com fronteiras bem demarcadas.

Entenderemos melhor essa escolha se nos voltarmos para a origem dos cursos e vemos que eles refletem a política educacional da época. O curso de Licenciatura em Música foi criado em 1972, recebeu a autorização para funcionamento em 1978 e foi reconhecido em 25 de agosto do mesmo ano. Os cursos de Bacharelado em Canto e Bacharelado em Instrumento têm um percurso maior. Foram criados em 1957, com início de funcionamento em 1960 e reconhecidos somente em 31 de agosto de 1978.

Assim como acontecia no jogo, deparamo-nos com o ‘lobo’ da reforma curricular várias vezes. Em alguns momentos, vestido de documentos e prazos estabelecidos por nossa instituição e pelo MEC. Podemos citar, por exemplo, a alteração da disciplina Educação Física, que se tornou opcional e o acréscimo da carga horária da disciplina Prática de Ensino. Em outros, vestia-se das reivindicações dos alunos, que nos indicavam novos caminhos.

Os alunos nos apontaram também as lacunas do currículo e elas não diferiam das tendências dos currículos do curso de Licenciatura em Música, apresentadas por Jusamara Souza, no I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil, como podemos observar no texto abaixo:

- a) “a carga horária obrigatória é muito alta deixando espaço reduzido para as disciplinas opcionais” (Souza, 1997, p. 15). No nosso caso, todas as disciplinas eram obrigatórias. O aluno estava completamente preso à grade curricular.
- b) “a relação entre as disciplinas teóricas e práticas não é equilibrada. A tendência observada é a de que os cursos preparam em primeiro lugar o músico e não o professor” (Ibid, p. 15). O sistema de créditos adotado pela UFPE fortalecia esse desequilíbrio pois a maioria dos alunos de licenciatura cursavam primeiro as disciplinas de ‘música’ e deixavam para o último ano as disciplinas pedagógicas.
- c) “as disciplinas são dispostas aditivamente, sem a preocupação de articulação entre elas” (Ibid, p. 15). Em casos mais graves, havia até superposição de conteúdos.

d) “a cultura musical brasileira e outras culturas musicais fora da européia (por exemplo latino-americana) são oferecidas com carga horária mínima” (Ibid, p. 15). Das disciplinas do currículo, apenas História da Música Brasileira, com 30 horas semestrais, e cujo foco era a música erudita. “Da mesma forma, outras áreas como Midi-tecnologia, Prática instrumental em grupo para escola, Arranjos para a prática escolar, etc. continuam pouco representadas” (Ibid, p. 16). Essas áreas eram totalmente inexistentes nos nossos cursos.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, a avaliação dos cursos através do PAIUB – Programa de Avaliação das Instituições Universitárias Brasileiras, e as discussões que, posteriormente, ocorreram no Fórum das Licenciaturas da UFPE, ForGrad – Fórum dos Pró-Reitores de Graduação e na ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, entre outros, deram indícios sobre a reforma curricular e nos mostraram caminhos novos. Adotá-los exigiria romper com o modelo instituído e ousar nas propostas.

A ‘aproximação’ aconteceu de forma sistemática a partir de 1998, quando o Colegiado dos Cursos de Graduação em Música, em reuniões ampliadas (alunos, professores e funcionários) iniciou uma discussão sobre o curso e sobre o perfil do profissional nele formado.

As discussões continuaram e tivemos momentos de recuo. Algumas vezes como resistência à mudanças ou por defendermos concepções diferentes sobre currículo e educação. Em outras, pela indefinição dos órgãos institucionais em relação à documentação pertinente à elaboração do projeto pedagógico.

Apesar disso, conseguimos concluir e aprovar uma reforma parcial em 2000, com o intuito de atender às solicitações dos alunos, contemplando também a flexibilização curricular e a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

As alterações foram mais evidentes na estrutura curricular e na prática docente. No primeiro caso, a mudança ocorreu com a retirada de pré e co-requisitos de vinte disciplinas

e a inclusão das disciplinas eletivas: Tecnologia Musical 1, Sequenciamento MIDI, Editoração Musical e Técnica de Gravação 1 e Técnica de Gravação 2.

Além disso, as disciplinas institucionais Projeto de Iniciação à Docência, Projeto de Extensão, Projeto de Iniciação Científica e Projeto de Monitoria reconheciam a participação do aluno em projetos aprovados, na integralização da carga horária.

As disciplinas Canto Coral 1 e Canto Coral 2, agora entendidas como atividades, não têm mais como *locus* a sala de aula, com número limitado de alunos. Esse espaço foi deslocado para os coros do Departamento – Coro Universitário, Schola Cantorum Padre Jaime Diniz, Canto da Boca e Contracantos. Passaram a ser oferecidas como disciplina eletiva para outros cursos da UFPE, como disciplina isolada para diplomados e alunos de outras instituições e como atividade de extensão para aqueles que não se enquadravam nas categorias mencionadas acima. Dessa forma, solucionamos os problemas relacionados ao número de alunos matriculados por vozes e de repertório que atendesse a grupos tão diversos a cada semestre.

Prática de Conjunto 1, Prática de Conjunto 2 e Prática de Conjunto 3 seguiram a mesma diretriz: formação de novos grupos musicais e participação nos já existentes, tornando o fazer música com os colegas mais significativo.

Em relação à prática docente, as modificações consistiram, principalmente, na construção de um planejamento integrado, envolvendo também os alunos – principalmente nas disciplinas práticas, Canto Coral e Prática de Conjunto, por exemplo, e teórico-práticas, como Iniciação Musical. Outro aspecto detectado foi o diálogo estabelecido com a comunidade através dos projetos de extensão articulados com o ensino e a pesquisa. Entre eles, “Criação de bandas de música” e “Coral e instrumental infanto-juvenil do Bom Pastor”, destinado a crianças carentes do bairro de Santo Amaro e do Bom Pastor, respectivamente. E, por último, a busca pela qualificação profissional, em programas de Pós- Graduação, no Brasil e no exterior. Em 1998, tínhamos 02 doutores e 06 mestres, atualmente, contamos com 04 doutores, 11 mestres, duas doutorandas e uma mestranda.

Ainda trilharemos alguns caminhos até definirmos qual subsidiará a reforma total. Nessa caminhada, o diálogo deve ser priorizado. Diálogos entre os que integram o Departamento de Música. Diálogos com cursos que já concluíram o processo, como o da UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais (ver Barbeitas, 2002). Diálogos com aqueles que vivenciaram experiências diferenciadas, como o Curso de Música da UEL - Universidade Estadual de Londrina, que desenvolveu um projeto piloto de um currículo construído através de “temas” (ver UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2000).

A partir daí, a ‘floresta’ já não será mais tão misteriosa, nem o ‘lobo’ tão feroz. Descobriremos que, como no jogo, poderemos recomeçar.

## **REFERÊNCIAS**

BARBEITAS, Flávio T. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *Revista da ABEM*, n. 7, p. 75-81, set. 2002.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em Música nos cursos de Licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: 1997, p. 13-20.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Relatório Final do Projeto de Ensino: Estudo sobre a Implantação e Evolução do curso de Música e adequações necessárias para a reformulação curricular*. Londrina, 2000, mimeo.

## **La participación en conciertos escolares y su incidencia en las actitudes del alumnado de Educación Primaria**

*Cristina Arriaga Sanz*  
*Universidad Del País Vasco (España)*  
*Aintzane Camara Izagirre*  
*Universidad Del País Vasco (España)*  
*tamparsac@lg.ehu.es*

**Resumo.** El presente trabajo analiza los diferentes elementos que intervienen en la realización de conciertos escolares en los que se llevan a cabo actividades de canto y su incidencia en las actitudes del alumnado participante en las mismas. Los instrumentos que se han utilizado en la investigación han sido la entrevista al profesorado que interviene en estas actividades y el cuestionario dirigido al alumnado que ha participado en las actuaciones. De estas conversaciones y encuestas se ha extraído información sobre distintos aspectos de la experiencia: influencia que ha tenido en la percepción del alumnado sobre la clase de música, sobre su propio aprendizaje de la música, especialmente en el incremento de los conocimientos musicales y de las habilidades para cantar, actitud hacia la interpretación en grupo, lo que supone para ellos y ellas cantar ante otras personas y percepciones sobre el resultado final de su propia actuación y sobre la actuación de los demás.

**Palavras-chave:** concierto, actitudes, canto escolar

### **INTRODUCCIÓN**

La participación en actuaciones musicales escolares se entiende como una de las actividades más estimulantes para los niños en edad escolar. Además de desarrollar capacidades del ámbito de la educación musical, contribuye en el desarrollo de otras capacidades disciplinarias, así como en las propias de desarrollo emocional-afectivo, social, cognitivo y de otro tipo de habilidades del niño. Partiendo de esta premisa, el presente trabajo analiza los diferentes elementos que intervienen en la realización de experiencias de este tipo y su incidencia en las actitudes del alumnado participante hacia las mismas. Para ello, se recaba toda la información que se estima pertinente a través de entrevistas al profesorado responsable de las actividades y se elabora una encuesta que va dirigida a los niños y niñas de Primaria, que han participado en dicha experiencia, de diferentes colegios de Bilbao.

A menudo este tipo de actividades representa uno de los grandes retos del profesorado de música de la Enseñanza General. Sin embargo, el restringido horario que

se destina a la música, así como otros condicionantes que conlleva la tarea del especialista de música, hacen difíciles abordar iniciativas de este tipo. Por ello, se ha aprovechado para la realización del trabajo la convocatoria del Departamento de Educación del Gobierno Vasco por la cual se conceden ayudas para actividades escolares de refuerzo de la expresión oral destinadas a impulsar un ambiente que favorezca el uso de la lengua vasca (*euskera*) dentro del ámbito escolar, en las que se incluyen actividades relacionados con el canto.

Además, las bases de la convocatoria, en lo que a las actividades de canto se refiere, recogen la preparación y realización de sencillas actuaciones en las que se interpretarán canciones en *euskara*, que se llevarán a cabo en el propio centro o en otros con los que se acuerde previamente un intercambio de experiencias. Este requerimiento ha sido determinante para la elaboración del proyecto, ya que se considera que las actividades de canto que se proponen pueden resultar, a su vez, de gran valor educativo para el aprendizaje de la música en la Enseñanza General Obligatoria, aunque el objetivo de dichas ayudas vaya dirigido a estimular la utilización de la lengua vasca y su uso correcto.

## **OBJETIVOS**

Dentro del marco común que explicita la convocatoria, las características específicas de los centros y del alumnado de la muestra que se ha utilizado, así como las diferentes maneras de proceder del profesorado en la organización y desarrollo de las actividades arriba mencionadas, constituirán uno de los objetos de estudio de la investigación. De esta manera, se pretende conocer el tipo de centros, los cursos que participan, los criterios de selección del repertorio, las estrategias metodológicas y recursos utilizados para la preparación de las actuaciones, y la organización de estas y su representación.

La necesidad de presentar este escenario subyace en el objetivo de conocer la actitud de los niños ante este tipo de actividades en los diferentes contextos en los que se van a desarrollar. Para estudiar qué tipo de actitudes despierta en los niños la participación en actuaciones de canto, se establecen una serie de categorías que van dirigidas a analizar desde la propia percepción del niño acerca de la contribución que ha

supuesto su participación en el desarrollo de tareas relacionadas con contenidos del currículo musical, hasta el grado de aceptación y disfrute de la experiencia en su globalidad.

## **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Para este estudio se han utilizado entrevistas y cuestionarios. La razón por la que se han utilizado los dos se debe, fundamentalmente, a que el empleo de múltiples métodos puede conducir a explicaciones más sólidas. De esta manera, se ha intentado complementar dos tipos de enfoque en la investigación, a través de un análisis interpretativo de los datos recogidos en los distintos centros durante las entrevistas con el profesorado y de la cuantificación de las respuestas obtenidas en los cuestionarios presentados al alumnado.

Durante una primera fase se realizaron visitas a distintos centros implicados en la experiencia, realizando una entrevista al profesorado, con objeto de conocer datos acerca del contexto donde se realiza: tipo de colegio, recursos con que cuenta, profesorado, cursos en los que se realiza y cómo se lleva cabo. Se ha utilizado el formato de la entrevista abierta (no-estructurada), con objeto de estimular y profundizar la conversación con preguntas adicionales para concretar determinados puntos, explicar o ampliar las preguntas o para reconducir el contexto hacia los objetivos de la investigación, etc. Igualmente se presentó al profesorado el cuestionario piloto elaborado para recoger información sobre las actitudes y vivencias del alumnado durante esta experiencia.

En una segunda fase se elaboró un cuestionario con preguntas acerca de las actitudes del alumnado ante la experiencia. En la elaboración de este cuestionario se tuvieron en cuenta las entrevistas realizadas al profesorado, principalmente en lo referente a los cursos en que se ha realizado la experiencia, con objeto de adaptar el carácter de los diferentes *items* a la muestra.

En una Tercera fase se procederá al análisis de datos y extracción de conclusiones a partir del conocimiento obtenido del estudio de las entrevistas realizadas al profesorado y de los resultados de los distintos cuestionarios realizados al alumnado.

## CONCLUSIONES

Optamos por la investigación a través de cuestionarios o encuestas por considerarla una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada y que nos permite, además, recoger datos sobre un número amplio de personas. En estos cuestionarios los distintos *items* nos han permitido obtener información sobre distintos aspectos de la experiencia: influencia que ha tenido en la percepción del alumnado sobre la clase de música, sobre su propio aprendizaje de la música, especialmente en el incremento de los conocimientos musicales y de las habilidades para cantar, actitud hacia la interpretación en grupo, lo que supone para ellos y ellas cantar ante otras personas y percepciones sobre el resultado final de su propia actuación y sobre la actuación de los demás.

Hasta el momento se han analizado las entrevistas realizadas al profesorado y se está procediendo a la realización de los cuestionarios dirigidos al alumnado, con objeto de analizar las respuestas posteriormente.

## **Intercambio musical escolar como experiencia en el practicum – proyecto de colaboración universidad-escuela primaria**

*Cristina Arriaga Sanz*  
*Universidad Del País Vasco (España)*  
*Aintzane Camara Izagirre*  
*Universidad Del País Vasco (España)*  
*tamparsac@lg.ehu.es*

**Resumo.** Este proyecto de trabajo se propone establecer una serie de pautas de colaboración entre la Escuela Primaria y la Universidad, a través de la puesta en marcha de un plan de actividades musicales durante el periodo de prácticas del alumnado de Formación de Profesorado, en la especialidad de Educación Musical. Esto implica la integración del plan en las programaciones de aula, así como un seguimiento y una coordinación constantes de quienes intervienen en dicho proyecto: alumnos de prácticas, profesores de música de la Escuela Primaria y profesores de Educación Musical de la Universidad. La planificación de las actividades va encaminada a la preparación de un concierto que se llevará cabo en el propio centro o en otro con el que se intercambien este tipo de actuaciones. Además, estas experiencias serán objeto de debate y análisis en seminarios con otros alumnos de prácticas que no hayan participado en el proyecto.

**Palavras-chave:** practicum, coordinación universidad-escuela, actividades musicales

### **INTRODUCCIÓN**

El periodo de prácticas del alumnado de Educación Musical de los estudios de Formación de Profesorado constituye una excelente oportunidad para establecer estrechas relaciones entre el mundo académico en el que se forman los futuros maestros de música y la realidad en la que éstos deben de poner en práctica los conocimientos adquiridos. Estas relaciones, a su vez, generan vínculos entre los agentes que toman parte a lo largo del proceso que comprende la realización del Practicum. Además, las prácticas permiten *que el futuro maestro desarrolle sus capacidades expresivas partiendo de proyectos que están encaminados tanto hacia una práctica activa como sensibilización al mundo sonoro en general, como hacia una actividad musical motivadora que interrelaciona las distintas actividades que integran la actividad musical* (Palomeros, 2001).

El presente proyecto toma como punto de partida el trabajo realizado por las autoras el pasado curso escolar, en el que se tomó como objeto de estudio la realización de conciertos escolares en una serie de colegios y su incidencia en las actitudes de los

niños y niñas hacia la experiencia. En este contexto surge la propuesta de una intervención del alumnado de Prácticas de Música en la preparación de actividades musicales encaminadas a la realización de conciertos en el propio centro y/u otro con el que se acuerda previamente un intercambio. Se trata, pues, de un plan de actividades que se va a desarrollar durante el periodo de prácticas, lo que implica su integración en las programaciones de aula y un seguimiento y una coordinación constante de quienes intervienen en dicho proyecto.

Para la puesta en marcha del proyecto, que se desarrollará en el segundo semestre del presente curso 2003/04, se requiere de la colaboración del profesorado de música de los centros seleccionados, alumnado de prácticas de los estudios de Educación Musical y sus profesoras tutoras de la especialidad de Educación Musical de la Universidad del País Vasco.

## **OBJETIVOS**

-fomentar la colaboración entre los centros escolares y el departamento de Didáctica de la Música de la Universidad a través de los alumnos y alumnas de Prácticas

-establecer pautas de cooperación en la elaboración de un plan de actividades a desarrollar en el periodo de prácticas.

-impulsar el intercambio de actividades musicales entre centros

### Profesoras tutoras de Universidad

-dinamizar desde los seminarios el intercambio de ideas y propuestas, para favorecer la puesta en común de las experiencias de los alumnos de prácticas

-orientar en la planificación de las actividades musicales sirviendo de guías en la formulación de criterios para la selección de repertorio, así como proponiendo estrategias metodológicas para el desarrollo de las actividades.

### Profesoras tutoras de Primaria

-brindar la oportunidad de participar al alumnado de prácticas durante la fase de observación y, a su vez, prestarle su ayuda cuando éste lleve a cabo su intervención.

## Alumnado de Prácticas

-adquirir autonomía y confianza en la toma de decisiones en el diseño de la planificación del trabajo en el aula, así como en la actuación educativa.

### **METODOLOGÍA**

Con la llegada al centro de nuestro alumnado comienza una fase de observación, cuyo objeto es obtener información sobre el contexto en el que se va a desarrollar su trabajo. De acuerdo con Colás (1992), para que la observación se pueda considerar como método de investigación ha de ser intencional, para lo cual se debe partir de una delimitación previa de lo que se va a observar; estructurada, es decir, vinculada a teorías e hipótesis; y controlada, por lo que se llevará a cabo a través de procedimientos lo más objetivos posibles.

Por lo tanto, en los primeros seminarios que mantenemos con el alumnado de *Practicum* que participará en este estudio, se le ha facilitado una ficha de observación en la que recogerán datos acerca de los siguientes aspectos relacionados con la práctica educativa: tipo de actividad, material, nivel de conocimientos en cuanto a contenidos musicales, tipo de repertorio, características de la presentación de la actividad, preguntas y respuestas, mensajes, retroalimentación del profesorado, tipos de intervención del alumnado. Igualmente, se propone registrar todo lo que les haya parecido de interés. Posteriormente, estos datos serán comentados y debatidos durante los seminarios de *Practicum* con objeto de compartir la experiencia con el resto de compañeros y compañeras y reflexionar sobre ella.

En una *segunda fase* se procederá a la selección y programación de los contenidos y las actividades que va a llevar a cabo cada alumno o alumna. En esta fase, junto con la labor de los seminarios de *Practicum* es importante el entendimiento con el profesorado que les tutoriza en cada centro, ya que es el que mejor conoce las características de su propio alumnado. Se proponen como criterios los siguientes:

-adaptar la longitud del texto a la edad en que se va a trabajar

-estilo cercano al alumnado

-especial atención a los contenidos musicales.

En este sentido, debe permitir realizar una fácil instrumentación, la conclusión de movimiento en algunas partes de la canción. Igualmente, tendremos en cuenta la estructura musical, con objeto de introducir improvisación o creación de esquemas rítmicos y/o melódicos y/o armónicos, siempre adecuados al nivel de contenidos que estaban trabajando cuando se inició la experiencia.

## CONCLUSIONES

Asimismo, los datos recogidos en la observación inicial y debatidos posteriormente, habrán permitido la utilización de unas estrategias metodológicas adecuadas fruto de la estrecha colaboración entre el profesorado de Primaria, Universidad y alumnado de prácticas. La selección y programación de actividades propiciará la integración de las diferentes actividades musicales en las que participe el alumnado de Primaria, aunque los niveles de conocimientos y capacidades musicales sean distintos. Por último, se procederá al intercambio de las actividades, ofreciendo representaciones en los centros que han participado en la experiencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- COLÁS, M.P. (1992): "Los métodos descriptivos." En BUENDÍA, L. y COLÁS. M.P. *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- GOLDEN LIEBHABER, B.: "The student teacher in your classroom". *Teaching Music*, Oct. 2000 v8 i2, p. 54
- PALOMARES MORAL, J. "Itinerario de formación coral para el profesorado de Educación Musical". *Eufonía: Didáctica de la Música*, n. 23, Julio 2001, pp. 55-65.

## **Projeto Cidadão em Ação**

*Cristina Maria Almuinha Salles*

*Andréa Miranda*

*Rede de Educação Estadual do Rio de Janeiro*

*crisande@novanet.com.br*

O projeto “Cidadão em Ação” traz uma reflexão sobre a questão da cidadania, através de diversos temas a serem desenvolvidos na escola, fundamentados nos Temas Transversais - PCNs e na Constituição Brasileira. Toda a comunidade escolar estará envolvida, participando e interagindo, criando-se um espaço de reflexão coletiva sobre vivências e diferentes pontos de vista, promovendo o crescimento pessoal.

Há algum tempo o tema cidadania passou a ser mais comentado no mundo contemporâneo, inclusive no Brasil. Assim, a cidadania é o assunto de debate e aparece na pauta de diversos movimentos sociais que reivindicam saneamento básico, saúde, educação e o fim da discriminação sexual e racial.

Este projeto está sendo desenvolvido no ano corrido, 2003, tendo suas etapas divididas por trimestre. A Instituição em questão é da rede particular de ensino, abrangendo do infantil ao ensino médio, porém a linguagem artística musical indo do infantil ao primeiro seguimento do fundamental.

A abertura do projeto deu-se no carnaval, com o Samba Enredo “E a paz, desejo da humanidade, se faz com liberdade e igualdade” da Escola de Samba Império Serrano.

Para a formação da bateria, buscamos uma formação ecologicamente correta, pois os instrumentos foram feitos com material reciclado, como latas, caixas, ganzá e o efeito sonoro foi muito gratificante.

Após o carnaval, as nossas aulas tiveram um enfoque voltado para o tema da Campanha da Fraternidade (A escola é confessional, católica), onde o tema foi a situação do idoso no nosso cotidiano. Buscamos então a resgatar as cantigas, histórias contadas e cantadas pelos avós.

O que foi explorado nesse momento? A expressão corporal, o ritmo, o contato com os instrumentos, e para culminar, convidamos os avós para uma aula aberta.

Num terceiro momento do trimestre, trabalhamos a necessidade do som no nosso cotidiano, dinamizando a idéia do respeito a qualidade sonora, falando sobre poluição sonora. As crianças da 3ª serie criaram uma pequena dramatização apenas com som e gestos.

Todos chegaram a conclusão de que o som deve ser bem utilizado, estamos assim criando formadores de opinião que respeitam o uso do mesmo.

O projeto tem previsão de conclusão no mês de outubro/ 2003.

Nosso objetivo é criar futuros jovens, com consciência com o seu papel perante a sociedade, para um mundo melhor.

## **A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul**

*Cristina Mie Ito Cereser*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*cereser@cpovo.net*

**Resumo.** Este trabalho objetivou investigar, sob a ótica dos alunos de licenciatura em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor. Utilizo como referencial teórico, as perspectivas de formação de professores, segundo Pérez Gómez (2000a): *perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social*. Foi realizado um *survey* de pequeno porte com design interseccional, envolvendo quatorze licenciandos de três universidades federais do Estado do RS. A amostragem utilizada foi a não-probabilística com princípio amostragem proposital e como técnica de pesquisa, a entrevista semi-estruturada. Através das vozes dos licenciandos foi possível desvelar que eles percebem a sua formação inserida nas perspectivas: acadêmica, técnica e prática com enfoque tradicional. As perspectivas de formação de professores que eles consideram necessárias para atuar nos espaços pedagógico-musicais se encontram dentro *da perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática e na perspectiva de reconstrução social*.

**Palavras-chave:** formação de professores, formação inicial de professores de música, educação musical.

### **Introdução**

Esta pesquisa teve origem nos questionamentos que me acompanharam desde a minha inserção como professora de música no contexto escolar. Com a formação de bacharel em música, durante esses anos pude perceber, na prática, que apenas “saber sobre música” não era suficiente para atuar nos contextos pedagógico-musicais. Sem preparação pedagógica e com muitas dificuldades, entre erros e acertos, fui aprendendo a complexidade de ser professor de música. Ficava me questionando: se eu tivesse cursado licenciatura em música, seria diferente? Teria menos dificuldades? Que tipo de formação a licenciatura em música proporciona aos indivíduos?

Ao ingressar no curso de mestrado em música esses questionamentos instigaram-me a buscar respostas que pudessem esclarecer o panorama do ensino de música no Brasil quanto à formação de professores. Ao verificar a literatura da Educação Musical, pude perceber que as minhas dificuldades e questionamentos também foram preocupações de estudiosos da área (ver ARROYO, 2000; BEINEKE, 2000; BELLOCHIO, 2000; DEL BEN, 2001;

FIGUEIREDO, 1997, 2001; FREIRE, 1998, 1999; HENTSCHKE, 1995, 2000, 2001; HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000; MARQUES, 1999; MATEIRO, 2000, 2002; OLIVEIRA, 1999, 2000, 2001; PENNA, 2001; SANTOS, 2001; SOUZA, 1997, 1998, 2000; SOUZA; HENTSCHKE; OLIVEIRA; DEL BEN; MATEIRO, 2002; TOURINHO, 1993, 1995).

Para ampliar esse panorama que se refere à formação de professores, busquei subsídios na literatura da Educação, e pude constatar que a formação de professores, o papel do professor e a sua profissionalização, para atuar no mundo contemporâneo com uma nova configuração do contexto escolar, têm recebido atenção de estudiosos, tais como: MARCELO GARCÍA (1995, 1999); NÓVOA (1995a, 1995b); PÉREZ GÓMEZ (2000a, 2000b); GIMENO SACRISTÁN (2000); SCHÖN (1995, 2000); ZEICHNER (1993, 1994, 1995).

Marcelo García (1999) conceitua a formação de professores como uma

[...] área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

O tema discutido em minha investigação foi a formação inicial de professores de música. Para Marcelo García (1999), essa formação ocorre em instituições específicas, onde as aulas são ministradas por professores especializados e o currículo estabelece a seqüência programa. No caso da formação inicial de professores de música esta ocorre nos cursos de licenciatura em música.

Levando em consideração as demandas da sociedade contemporânea, e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais as instituições estão realizando reformulação curricular de seus cursos. Entretanto, Oliveira (2000) salienta a necessidade da instituição realizar um estudo de seu contexto de forma sistemática antes de qualquer reformulação curricular.

Uma das formas de conhecer a realidade dos contextos pedagógico-musicais é questionando os indivíduos que fazem parte daqueles cenários, como alunos, professores, funcionários da administração, entre outros. Entretanto, são poucos os dados sistematizados que revelam a formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos próprios licenciandos, daqueles que “recebem” a formação e, ao mesmo tempo, atuam como professores.

Tendo em vista a falta dessas informações este trabalho teve com objetivo geral:

- Investigar, sob a ótica dos licenciandos em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais da atuação do professor.

Como objetivos específicos:

- Investigar as áreas de atuação nos contextos pedagógico-musicais.
- Identificar em que espaços de ensino os licenciandos estão atuando.
- Analisar sob o ponto de vista dos licenciandos quais as necessidades para atuar nesses espaços.

A importância de trazer a voz do licenciando, foi por considerá-lo um sujeito que pensa e aprende, e não como reprodutor e consumidor de saberes. Além disso, o licenciando, por estar submetido a dois âmbitos, de um lado como aluno na universidade e, de outro, como professor nas escolas em que atua, trará dados de sua experiência nessas realidades.

### **Perspectivas de formação de professores (PÉREZ GÓMEZ, 2000a)**

A importância de identificação de perspectivas na formação de professores se mostra relevante, uma vez que cada modelo de formação de professores objetivará o perfil do professor que se quer formar. Outra relevância está na possibilidade de reflexão sobre diferentes abordagens para a formação de professores. Ao conhecer o que pensam os licenciandos sobre sua formação inicial e a realidade em que atuam será possível identificar perspectivas, modelos ou orientações de formação de professores.

Para fundamentar os meus dados utilizei a classificação de perspectivas de formação de professores, segundo Pérez Gómez (2000a). O autor identificou quatro perspectivas básicas de formação de professores, que possui dentro delas, enfoques e modelos que auxiliam a entendê-las. A seguir farei um breve resumo.

Na *perspectiva acadêmica* o professor é entendido como um especialista nas diferentes disciplinas científicas e culturais, e a sua formação é centrada principalmente no domínio das disciplinas que deve transmitir. Essa perspectiva apresenta dois enfoques: o *enfoque enciclopédico* e o *enfoque compreensivo*.

Na *perspectiva técnica* o professor é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros. Apresenta dois modelos: o *modelo de treinamento* e o *modelo de tomada de decisões*.

Na *perspectiva prática* o professor é concebido como um artesão, artista ou “profissional clínico” que tem de desenvolver sua sabedoria experiencial para enfrentar situações únicas que ocorrem em sala de aula. Apresenta duas correntes bem distintas: *ênfase tradicional* e *ênfase reflexivo sobre a prática*.

Na *perspectiva de reconstrução social* o professor é considerado um profissional autônomo que reflete criticamente sobre a prática cotidiana para compreender tanto as características dos processos de ensino e aprendizagem quanto do contexto em que o ensino ocorre. Apresenta o *ênfase de crítica e reconstrução social* e o *ênfase de investigação-ação*.

### **Metodologia**

Realizei um *survey* de pequeno porte com design interseccional. O *survey* é empregado, atualmente, como um método de coleta de informação de uma amostra de indivíduos. A amostra será apenas uma fração da população investigada (AMERICAN STATISTICAL ASSOCIATION).

Fizeram parte desta pesquisa quatorze licenciandos provenientes de três universidades federais do Rio Grande do Sul. A seleção dos licenciandos foi realizada através da amostragem não-probabilística com princípio de amostragem proposital e os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas. Agrupei os dados em categorias de codificação a partir dos temas que emergiram das entrevistas. Realizei uma análise das entrevistas, compreendendo-as como um todo, pois tive como finalidade comparar os resultados, buscar padrões e determinar relações entre as respostas dos licenciandos. Foram realizadas análise qualitativa e redução quantitativa dos dados.

### **Resultados e Discussões**

Pude constatar, nesta pesquisa, que os licenciandos optam pela licenciatura em música levando em consideração vários motivos e oportunidades que o curso oferece. Isso vem contradizer o senso comum de que a escolha dos indivíduos pela licenciatura, na maioria das

vezes, ocorre por esta ser um curso “mais leve”, “mais fácil para entrar”, entre outros motivos. Os resultados forneceram proporções iguais entre aqueles que optaram pela licenciatura em música, pela prova específica ser menos exigente (57,14%), e aqueles que optaram pelo curso por este prepará-los para serem professores de música.

Apenas 14,28% dos licenciandos entrevistados relataram que a procura por licenciatura se deveu ao fato do curso de bacharelado não oferecer o instrumento desejado. Mais um dado que vem a contradizer outro senso comum de que muitos indivíduos buscam a licenciatura devido à falta de opção de alguns instrumentos musicais no bacharelado

Quando ingressaram no curso de licenciatura em música os licenciandos traziam expectativas de aprender música ou então de ser um bom professor. Os licenciandos relataram também que, ao lerem a grade curricular, suas expectativas aumentaram, pois tiveram a impressão de que poderiam “saber muito mais” do que haviam imaginado. Para alguns licenciandos, a organização do currículo que cursaram se mostrou à primeira vista “atraente”, chegando a “encher os olhos” e fazendo surgir a expectativa de que, aprendendo aquelas disciplinas, poderiam “fazer e acontecer” na música. Essas expectativas surgiram pelo fato de que os licenciandos, na maioria das vezes, desconheciam as disciplinas, principalmente as musicais. Essa expectativa causada pelas disciplinas oferecidas no curso ocorre porque, como afirma Souza (1997, 15), os currículos das licenciaturas em música “reforçam a idéia de formação na licenciatura como músicos e não como professores”.

Quanto às áreas de atuação, 71,42% atuam como professores de instrumento, 50% como regentes e apenas 14,28% como professores de música<sup>1</sup>. Os licenciandos desta pesquisa atuavam em mais de uma área e em mais de um espaço. A diferença entre a atuação como professores de instrumentos (71,42%) e professores de música (14,28%), segundo os licenciandos, ocorre devido à maneira como são preparados nos cursos de licenciatura. Segundo o relato, o curso:

Nos prepara para trabalhar com crianças que gostam de música, que querem música, não que não gostam de música. Que querem aprender a tocar algum instrumento, que querem aprender a cantar que... daí sim. Aí é legal de trabalhar, tu não tens dificuldade nenhuma. Eles já vêm prontos para isso, eles já vêm motivados. Agora quando não estão motivados, aí a faculdade não nos deu [preparação]... aí eu também não sei se eles [os professores formadores] não deram porque eles também não têm [conhecimento da realidade] (trecho retirado da entrevista).

---

<sup>1</sup> Utilizarei esse termo quando me referir a professores de: musicalização, iniciação musical, educação musical, sensibilização musical, entre outros.

Apesar de estarem atuando como professores de instrumentos, apenas uma universidade enfatiza a preparação técnica no instrumento, e ainda assim com pouca ênfase na parte pedagógica do instrumento. Dessa maneira, a formação para atuar como professores de instrumento recebida pelos licenciandos, dessa universidade, está dentro da *perspectiva acadêmica com enfoque enciclopédico*, segundo Pérez Gómez (2000a). Nessa perspectiva o professor é considerado especialista no seu instrumento e não se distingue entre o saber tocar e o saber ensinar.

Os espaços em que atuam: escolas específicas e os conservatórios, seguidos, na mesma proporção (42,85%), de aulas particulares, e 35,71% atuam em escolas regulares. Desses últimos, apenas 40% atuam em sala de aula. Os licenciandos também atuam em igrejas (35,71%), em projetos comunitários (21,42%), e em cursos de extensão (14,28%).

Alguns licenciandos relataram que as disciplinas musicais proporcionam aos licenciandos um desconhecimento da “realidade fora da universidade”. Também ressaltaram que deveriam estar inseridas nos currículos do curso de licenciatura em música disciplinas ligadas à tecnologia, ensino para jovens, adultos, e pessoas com necessidades especiais. Os licenciandos sentiram que essas disciplinas são pouco abordadas nos cursos.

Os licenciandos não se sentiram preparados para atuarem em contextos educacionais diversificados e nem com a realidade dos espaços que atuam. Mas, reconhecem que a universidade não poderia prepará-los para esse amplo leque de opções, tanto de áreas como de espaços, no curto prazo de quatro anos. Vale retomar uma construção das vozes dos licenciandos quanto a esse assunto: a universidade “mostra um caminho”, mas é preciso “buscar as coisas”, “vai ter que depois tentar cavar o teu espaço ou tentar a partir daquilo que você aprendeu”. Esse “caminho” pode ser melhorado “através de cursos extras, de participação em eventos e da parte prática também”.

Quanto à parte prática pedagógico-musical, os licenciandos são unânimes em afirmar que esta deve ocorrer desde o início do curso, seja em espaços escolares e não-escolares. Como exemplo, sugerem práticas em laboratórios com crianças carentes, ou não, em escolas, mas que sejam em contexto real e não “ficar construindo em cima de hipóteses”.

Os licenciandos não só defendem seu território de atuação, como também valorizam a sua formação. O depoimento a seguir demonstra a indignação dos licenciandos quanto à atuação de bacharéis em sala de aula:

Pois é... como eu vejo... bem, cruelmente falando? Estão tirando o nosso espaço [risos]. Cruelmente não, bem objetivamente eu acho que estão tirando o espaço dos professores de música que de alguma forma estão se preparando para isso. E... mas o

que eu vou fazer? [...] Em primeiro lugar estão tirando nosso espaço... e por não terem encontrado o seu. Estão trabalhando ali, mas não tiveram em si esse preparo. Estão ali por quê? Se estão ali porque gostam, poderiam ter feito licenciatura. E se estão por falta de opção, então poderiam ter valorizado mais a licenciatura ou até pensado em fazer cadeiras nessa área mais da licenciatura, mais pedagógica (trecho retirado da entrevista).

No entanto, vêem que na realidade muitos bacharéis estão atuando como professores, devido ao fato do mercado de trabalho do instrumentista no Brasil ser muito restrito. Por isso, sugerem que exista um equilíbrio durante a formação do bacharel e do licenciado, onde “o licenciando tenha mais contato com o fazer musical e o bacharel com a questão didática”. Acreditam também que no mercado de trabalho atual “ninguém é só professor, ninguém é só bacharel”; é necessário que nessa formação o indivíduo seja instrumentalizado para ser flexível, crítico, reflexivo, prático e competente.

A partir dos relatos dos licenciandos pude constatar que eles percebem a sua formação inserida na *perspectiva acadêmica*; na *perspectiva técnica* e na *perspectiva prática com enfoque tradicional* de formação de professores (Pérez Gómez 2000a). Analisando as vozes dos licenciandos sobre as necessidades que um professor de música tem para atuar no espaço pedagógico-musical na sociedade atual, e em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, vê-se que este deve ser formado dentro da *perspectiva prática com enfoque reflexivo sobre a prática*, com a *perspectiva de reconstrução social* e seus respectivos enfoques (PÉREZ GÓMEZ, 2000a). O professor deve ser um profissional autônomo que reflète criticamente sobre a prática para compreender as características dos processos de ensino e aprendizagem em música, levando em consideração o contexto. Além disso, deve também ser um intelectual transformador, com compromisso político de provocar a formação da consciência dos indivíduos para uma educação musical para todos.

Espero que, tendo identificado as áreas e espaços de atuação em que os licenciandos estão inseridos e suas opiniões, tanto sobre o curso de licenciatura quanto sobre as demandas pedagógico-musicais nos contextos educacionais, este trabalho possa contribuir para repensar os cursos de formação inicial de professores de música.

## Referências

AMERICAN ASSOCIATION FOR PUBLIC OPINION RESEARCH. *Best practices for survey and public opinion research*. Disponível em: <<http://www.aapor.org>>. Acesso em: 10 fev. 2003.

ARROYO, Margarete. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 77-90.

BEINEKE, V. *O conhecimento prático pessoal do professor de música: três estudos de caso*. 2000. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BELLOCHIO, Cláudia. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000 Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DEL BEN, L. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FIGUEIREDO, Sérgio. Educação musical e realidade social: uma experiência na comunidade cafuza de José Boiteux – Santa Catarina. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6.; ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 1., 1997, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1997. p. 85-95.

\_\_\_\_\_. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001. p. 26-37.

FREIRE, Vanda Lima. Ensino superior de música – dilemas e desafios. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 1998. p. 9-16.

\_\_\_\_\_. Música, globalização e currículos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 1999. p. 10-16.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HENTSCHKE, Liane. A teoria e a prática sobre a interdependência entre os discursos musical e sobre música. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 8., 1995, João Pessoa. *Anais...* UFMG. Educação Musical. Mesa Redonda. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/anppom>>. Acesso em: 20 fev. 2003.

\_\_\_\_\_. Papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 79-90.

\_\_\_\_\_. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 67-74.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 5-76.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. *Discurso e Prática Pedagógica na Formação de Alunos de Licenciatura em Música, em Salvador, Bahia, 1998*. 1999. Dissertação (Mestrado em Música)–PPG-Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

MATEIRO, Teresa Novo. Os processos de planejamento das aulas de educação musical: estudos de caso com os estagiários do curso de licenciatura em música da universidade do Estado de Santa Catarina. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. Anais... Porto Alegre: ABEM, 2000. 2 disquetes.

\_\_\_\_\_. A prática de ensino em música: uma reflexão a partir de três experiências de estágio. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. Anais... Natal: UFRN/CCHLA/DEART/ESCOLA DE MÚSICA, 2002. 1 CD-ROM.

NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995a.

\_\_\_\_\_. Nota de apresentação. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995b. p. 9-14.

OLIVEIRA, Alda. Currículo de música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 8., 1999, Curitiba. Anais... Salvador: ABEM, 1999. p. 17-38.

\_\_\_\_\_. Currículo de música para o Brasil 2000. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000, Belém. Anais... Porto Alegre: ABEM, 2000. p. 19-26.

\_\_\_\_\_. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. Anais... Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 19-40.

PENNA, Maura. *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

\_\_\_\_\_. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (Org.). Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

\_\_\_\_\_. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Ediciones Morata, 2000b.

SANTOS, Regina Márcia S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., Uberlândia, 2001. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. p. 41-66.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

\_\_\_\_\_. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador, 1997. p.13-20.

\_\_\_\_\_. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção do docente. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. p. 137-146.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda; DEL BEN, Luciana; MATEIRO, Teresa. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).

## **Relato de experiência: Primeira Semana da Performance**

*Cristina Porto*

*Patrícia Pederiva*

*Raimundo Nilton*

*Sônia Freitas*

*Thaís Fragelli*

*Vilma Bittencourt*

*Membros GEPM CEP – EMB/SEE*

*pat.pederiva@uol.com.br*

**Resumo.** O presente relato de experiência trata de encontro realizado na semana de 23 a 25 de abril de 2003 no CEP - Escola de Música de Brasília, com o intuito de propiciar aos professores e alunos de escola de música de Brasília e de Goiânia, a reflexão sobre fatores interferentes na Performance musical, bem como a vivência de práticas corporais que auxiliam na prática musical. O encontro contou com a participação de professores da Universidade de Brasília, Universidade Católica de Brasília, Universidade Federal de Goiânia, professores e alunos da Escola de música de Brasília, bem como professores e alunos de outras escolas de música e conservatórios da cidade.

**Palavras-chave:** Performance Musical, Práticas Corporais, Fazer Musical.

### **Introdução**

A formação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Musicais (GEPM) no Centro de Educação Profissional-Escola de Música de Brasília, (CEP-EMB), partiu da necessidade de alguns professores dessa mesma instituição, em suprir as deficiências, práticas e teóricas, provenientes de sua formação acadêmica, quanto ao trabalho corporal no processo ensino-aprendizagem do instrumento, bem como de sua própria atuação profissional. Por meio de integração entre diversas áreas de conhecimento, o GEPM busca informações com o intuito de propiciar a reflexão sobre o fazer musical em seus aspectos físicos, cognitivos e psíquicos, visando um melhor aproveitamento das potencialidades do músico. A falta de conhecimento sobre o próprio corpo, as questões sobre aprendizagem e habilidades motoras são estudadas e fundamentadas em áreas como a Educação, a Educação Física, a

Ergonomia, a Fisioterapia e a Psicologia. Sobre esses pressupostos, procura-se repensar a prática musical, de modo a aperfeiçoá-la.

### **Repensando a Prática Musical**

Segundo Andrade e Fonseca (2000), são vários os aspectos em comum entre músicos e atletas. O treinamento muscular e as longas horas diárias de prática visando a demonstração de habilidade e eficiência seriam aspectos comuns em ambas as práticas. A diferença estaria em uma vantagem que o atleta possui; um treinador e um médico trabalhando com ele em seu dia a dia e que seria responsável por sua saúde. O músico, por sua vez, até mesmo com problemas musculares, continua suas atividades acreditando que a dor pode sumir com a prática. (Andrade, E. e Fonseca, J. (2000). Para Lages, Borém, Benda e Moraes (2002), a Performance Musical teria uma vocação interdisciplinar, que lhe possibilitaria buscar o desenvolvimento de seus aspectos científicos em interfaces com outros campos de conhecimento. (Lage, G. , Borém, F., Benda, R. e Moraes, L. , 2002).

As queixas por parte de professores e alunos de música quanto a tensões musculares no ato de tocar seus instrumentos musicais e as lesões que já foram evidenciadas em outras pesquisas na própria instituição (Costa, 2002), levaram-nos a investigar o problema, por meio estudo embasado na literatura pertinente e a refletir sobre possíveis ações junto à comunidade escolar. Nesta perspectiva, a Primeira Semana da Performance Musical, realizada de 23 à 25 de abril de 2003, no CEP-EMB, que é o objeto deste relato de experiência, é o passo inicial dessa trajetória. O objetivo da semana, que teve como subtema “Os Fatores Interferentes na Performance”, foi o de se fazer um levantamento preliminar deste contexto. Tendo em vista delimitar os prováveis pontos de tensão corporal e dificuldades motoras relativas à performance. A proposta da Semana da Performance foi também agrupar profissionais de diversas técnicas e conhecimento a fim de propiciar diferentes abordagens dessa questão. Com este intuito foi realizado mesa-redonda cujos participantes, professores músicos doutores de diversas instituições acadêmicas, debateram

acerca dessa temática. Para tanto, apresentaram distintas óticas que certamente contribuirão substancialmente para novos trabalhos.

## **Atividades**

Foram realizadas palestras e oficinas corporais sobre:

### **Ergonomia**

Propiciou estudo sobre as relações homem-trabalho, tendo por eixos o bem-estar e a segurança de quem trabalha, sua eficiência e a eficácia no processo produtivo, objetiva investigar a situação de trabalho por meio da análise da atividade. Busca transformá-lo por meio de soluções de compromisso que viabilizem a melhoria das condições em que é realizado. Foi nessa perspectiva que se abordou o trabalho do músico instrumentista e as implicações que a organização do trabalho pode ter sobre sua saúde.

### **Fisioterapia**

Por meio do tema “Coluna em Harmonia”, especificou os cuidados com a postura, saúde da coluna e prevenção de lesões.

### **Hatha Yoga**

Tratou de técnicas de relaxamento, alongamento, respiração, atenção e autocentrismo.

### **Consciência do Movimento**

Envolveu exploração de elementos das técnicas de dança contemporânea, propiciou vivências dentro da proposta de Angel e Klauss Vianna. Esta integra conhecimentos de anatomia e yoga e procura liberar as principais áreas de tensão por meio do toque e o olhar, com atenção às sensações.

### **Consciência Corporal**

Trabalhou a percepção do próprio corpo, bem como a sua manifestação no espaço e tempo, dinâmica e dimensão de movimentos, baseados na qualificação dos movimentos determinados por Rudolf Laban.

## **Eutonia**

Ralizou-se vivência com ênfase na percepção corporal.

## **Biodança**

Aplicou os princípios psicológicos dos elementos musicais, ritmo e melodia em função da harmonia e equilíbrio emocionais.

## **Ansiedade na Performance**

Demonstrou-se por meio de pesquisa como a ansiedade é um dos fatores interferentes na performance musical e apresentaram-se técnicas para seu gerenciamento.

## **Experimento**

Ao final de cada atividade, aplicou-se questionário com o objetivo de realizar levantamento sobre as características da clientela que frequentou o evento, a ocorrência de dor possivelmente relacionada a prática instrumental, segundo os respondentes, e interesses para um próximo encontro. Estiveram presentes 190 participantes, sendo 49,5% do sexo feminino e 50,5% do sexo masculino, abrangendo as faixas etárias de 8 a 11 anos (13,17%), 12 a 17 anos ( 30,5% ) e acima de 18 anos ( 55,8%). Em relação ao nível do instrumento, 45% eram iniciantes e 19%, profissionais. Os demais se dividiram entre intermediários e avançados. Vinte e quatro modalidades de práticas musicais foram citadas, incluindo regência e canto. Os relatos de dor, obtidos em questões abertas e posteriormente categorizados, perpassam todas as faixas etárias e instrumentos, com ênfase nos membros superiores, especialmente ombro, mãos e braços, costas e coluna. Observou-se que 74,5% dos participantes acima de 18 anos sentem dor, sendo 53% destes, mulheres.

## **Conclusão**

Espera-se que tais dados sirvam como ponto de partida para futuras pesquisas que busquem esclarecer a presença de dor relacionada à prática instrumental bem como fundamentar a adoção de estratégias preventivas junto à área discente. Procurou-se, nesse tocante, refletir sobre a importância da atuação do professor na formação do aluno, de modo a rever questões técnicas e solicitações de desempenho, assim como alertar para a necessidade de informação acerca dessa temática. Face às exigências e ao stress a que se é constantemente confrontados no estudo e exercício da profissão de músico, as atividades realizadas nessa Semana foram de fundamental importância para reforçar a idéia que o músico é um profissional do movimento e evidenciando, dessa forma, a necessidade do resgate do corpo na aprendizagem.

## **Referências**

ANDRADE, E. E FONSECA, J. Artista-Atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. *Per Musi: Revista de Performance Musical*. 2, 118-128, 2000.

LAGE, G., BORÉM, F., BENDA, R. E MORAES, L. Aprendizagem motora na performance musical. *Per Musi: Revista de Performance Musical*. 5, 14-37, 2002.

## Vivências musicais e folclore: um survey junto a alunos do Ensino Fundamental

*Cristina Rolim Wolffenbüttel*  
*Fundação Municipal de Artes de Montenegro/  
Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*cwolffen@zaz.com.br*

**Resumo.** Ao revisar a literatura de Educação Musical percebe-se uma crescente preocupação acerca do cotidiano musical, no sentido de conhecer concepções e práticas que constituem o universo musical dos alunos. Propostas de inclusão da diversidade musical apresentam-se como tendências assumidas por educadores que se preocupam com estes aspectos. Neste viés de análise apresenta-se o folclore, particularmente a música folclórica, cuja interlocução dá-se devido às suas características de *aceitação coletiva, tradicionalidade, dinamicidade e funcionalidade* (GARCIA, 2000, p.18-19). A presente pesquisa pretende investigar a presença do folclore nas vivências musicais de alunos do Ensino Fundamental. Além disso, objetiva fazer um levantamento do repertório folclórico-musical destes alunos, identificando como os mesmos aprendem estas canções. Complementando a investigação, procurar-se-á analisar as concepções que os alunos do Ensino Fundamental possuem em relação à música folclórica.

**Palavras-chave:** Vivências musicais, música folclórica, cotidiano.

### Pressupostos Teóricos

Ao revisar a literatura na área da educação musical, percebe-se uma crescente preocupação com diversos aspectos da vida do aluno, no sentido de conhecer as concepções e as vivências de música que constituem seu universo musical (ARROYO, 1990; TOURINHO, 1993; SOUZA, 1996, 2000; OLIVEIRA, 2001). Essa preocupação também tem surgido como uma tentativa de auxiliar na solução de problemas relacionados às aulas de música, as quais não têm reagido, segundo Souza (1996, p.62), “à altura dos desafios propostos pela atualidade e por conseguinte não têm obtido sucesso, gerando uma grande insatisfação tanto por parte dos alunos como dos professores”. Souza (1996) prossegue sustentando que essas tentativas de mudanças na abordagem do ensino de música visam à diminuição do distanciamento existente entre o ensino musical na escola e o mundo cotidiano, decorrente da falta de conexão entre a aula e a vida do aluno.

Atualmente, existem várias tendências pedagógico-musicais que se preocupam em contemplar e incluir no ensino da música a diversidade musical presente no cotidiano dos

alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, propõem uma “discussão de características e aspectos de músicas do cotidiano, do meio sociocultural, nacionais e internacionais, observando apropriações e reelaborações que têm acontecido no decorrer dos tempos” (BRASIL, 1998, p.86).

O folclore, como o conjunto das mais diferentes tradições das pessoas inseridas em uma sociedade, faz parte do dia-a-dia das pessoas, não importando a idade, o nível social, a classe econômica, a crença política e religiosa, a etnia, ou quaisquer outros componentes (CÂMARA CASCUDO, 1984, p.334). “Todos os indivíduos são portadores de folclore. No cotidiano, cada pessoa pratica ações que foram aprendidas por tradição (...) que fazem parte da herança cultural legada pelas gerações que a precederam” (GARCIA, 2000, p.20). O folclore, como manifestação da tradição popular, possui características peculiares, cuja análise auxilia na compreensão da dimensão e abrangência do fato folclórico. Dentre essas características, alguns pesquisadores têm salientado a *aceitação coletiva*, a *tradicionalidade*, a *dinamicidade* e a *funcionalidade* (GARCIA, 2000, p.18-19) como fundamentais.

As pesquisas na área do folclore têm crescido significativamente ao longo dos anos, tendo em vista uma tentativa de resgatar e analisar os motivos folclóricos que existem nas mais diferentes regiões do Brasil (ANAIS DO VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1999, p.224).

A música folclórica é, também, uma das áreas de estudo na ciência do Folclore, e possui características do folclore em geral, bem como algumas particularidades da área específica. É uma música que “corresponde aos impulsos criativos espontâneos de um grupo” (LAMAS, 1992, p.15). O seu modo de transmissão e preservação é oral e, por isso mesmo, a sua expansão dá-se com simplicidade e a aceitação no meio social é coletiva, de um modo comunitário. Há, também, uma funcionalidade ligada às músicas folclóricas, sendo que, normalmente, estas possuem uma função específica à qual se destinam. Aparecem, então, as músicas de trabalho, os cantos para brincar, as cantilenas dos rituais religiosos, as cantigas de ninar, enfim, uma grande variedade de músicas que possuem usos e funções específicas.

Devido à funcionalidade inerente à música folclórica, esta pode permear a vida das pessoas, muitas vezes influenciando vivências diárias. No caso da educação musical, essas

vivências poderiam ser incluídas no ensino, enriquecendo-o e o diversificando. Oliveira (2001, p. 91-92), investigando a frequência de ocorrências de elementos musicais selecionados em uma mostra de canções folclóricas na Bahia, realizou análises musicais, manualmente e por computador, verificando a confiabilidade do programa de informática que estava sendo testado. No que diz respeito aos usos no ensino de música, Oliveira enfatiza que

“Os professores podem começar ensinando os elementos musicais usando as canções já analisadas que melhor servirem às suas necessidades e daí expandir o repertório de ensino com material adicional de canções que possuam elementos semelhantes, ser semelhantes mas que sejam desconhecidos aos alunos ou que sejam gradativamente mais complexos. Realmente, o professor poderá desenvolver um currículo baseado nos elementos frequentemente encontrados nos materiais disponíveis na comunidade e região, e suplementar esses materiais com repertórios de música nacionais e internacionais” (2001, p. 98).

Considerando o que foi mencionado anteriormente, e tendo em vista a presença do folclore nas práticas pedagógico-musicais, é pertinente indagar: A música folclórica está presente na vida dos alunos? Em que âmbito das vidas dos alunos o folclore musical está inserido? Quais as concepções que os alunos têm sobre a música folclórica?

Essas questões partem da escassez de dados sistematizados acerca do que pensam os alunos sobre o folclore musical, bem como de algumas observações oriundas de projetos próprios realizados anteriormente.

Todos esses aspectos desdobraram-se em muitas indagações, gerando a necessidade de pesquisar a este respeito.

### **Objetivos**

#### **Objetivo geral:**

- Investigar a presença do folclore nas vivências musicais de alunos do Ensino Fundamental.

#### **Objetivos específicos:**

- Fazer um levantamento do repertório folclórico-musical dos alunos do Ensino Fundamental.
- Identificar como os alunos do Ensino Fundamental aprendem canções do repertório folclórico.

- Analisar as concepções dos alunos do Ensino Fundamental sobre a música folclórica.

### **Procedimentos Metodológicos**

O método selecionado para esta pesquisa é o survey, que caracteriza-se por reunir dados de um ponto particular no tempo, descrevendo a natureza das condições existentes, ou mesmo identificando padrões com os quais as condições existentes possam ser comparadas, além de determinar a relação entre eventos específicos (COHEN, MANION, 1994, p.83).

A razão para a escolha desse método é justifica-se pelo objetivo de investigar, descrever e compreender (BABBIE, 1999, p.95) as vivências musicais de alunos do Ensino Fundamental, pois o survey “é muito indicado no exame de temas sociais ...e tem uma função pedagógica, porque todas as deficiências ficam mais claras nele do que em outros métodos de pesquisa social, permitindo avaliações conscientes de suas implicações” (BABBIE, 1999, p.82).

### **Amostragem**

Serão selecionados alunos que estejam regularmente matriculados no II ciclo de escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Estes alunos encontram-se numa faixa-etária que vai dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses.

#### **II ciclo e anos-ciclo correspondentes às idades**

<b>Ano-ciclo</b>	<b>Idade</b>
1°	dos 9 anos aos 9 anos e 11 meses
2°	dos 10 anos aos 10 anos e 11 meses
3°	dos 11 anos aos 11 anos e 11 meses

Buscar-se-á uma relação das escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-PoA) que ofereçam aulas de música no Ensino Fundamental, contendo nome, endereço e telefone das escolas.

Após, procurar-se-á conversar com as equipes diretivas, consultando-lhes:

- se a escola oferece o ensino de música para os alunos no Ensino Fundamental;
- se a escola concorda e tem disponibilidade de participar deste projeto de pesquisa.

As escolas que preencherem esses requisitos serão divididas por regiões: Região Norte, Região Sul, Região Leste, Região Oeste.

De cada uma das regiões será escolhida uma escola, através de uma amostragem randômica simples, ou amostra aleatória simples, como também é denominada. Tipo de amostra probabilística, é formada por sorteio, oferecendo oportunidades iguais a todos componentes de uma população de serem sorteados (LAVILLE e DIONE, 1999, p.171).

Depois de escolhidos os nomes das escolas, far-se-á a seleção dos nomes dos alunos que participarão das entrevistas.

Para o início da seleção e organização da listagem contendo os nomes dos alunos que poderão participar da pesquisa, serão considerados quatro critérios básicos: a) o aluno estar cursando o II ciclo do Ensino Fundamental na escola; b) o aluno ter interesse em participar da pesquisa; c) o aluno ter disponibilidade de tempo para a realização das entrevistas; d) a família do aluno concordar com a sua participação nas entrevistas.

Partindo-se dessa relação de alunos que têm possibilidade de participarem da pesquisa, passar-se-á para a etapa da obtenção das listagens definitivas dos alunos por escola.

De cada escola será selecionado 1 aluno em cada ano-ciclo, o que também será feito através da amostragem randômica. Caso aconteça de a escola possuir mais de uma turma por ano-ciclo, para fins de seleção será utilizado o conjunto total dos nomes dos alunos, incluindo todas as turmas existentes. Esse procedimento será utilizado para todas as escolas.

O esquema a seguir demonstra como se pretende construir esta amostragem:

<b>Ano-Ciclo do II Ciclo</b>	<b>Região Norte</b>	<b>Região Sul</b>	<b>Região Leste</b>	<b>Região Oeste</b>
1º Ano	1 aluno	1 aluno	1 aluno	1 aluno
2º Ano	1 aluno	1 aluno	1 aluno	1 aluno
3º Ano	1 aluno	1 aluno	1 aluno	1 aluno
<b>Alunos por região</b>	3 alunos	3 alunos	3 alunos	3 alunos

O total da amostra – dos alunos que serão entrevistados – será originado da soma total do número de alunos em cada região. Assim, somando-se os 3 alunos da Região Norte, com os 3 alunos da Região Sul, com os 3 alunos da Região Leste, com os 3 alunos da Região Oeste tem-se o número de 12 alunos, que deverá ser o resultado da amostra (N).

### Técnica de pesquisa

A técnica que selecionada para esta pesquisa é a da entrevista. A razão para essa escolha deve-se à possibilidade que esta técnica oferece de acessar diversos dados, situações, conceitos, (HENTSCHKE, 2001) e, particularmente nesta investigação, as vivências musicais de alunos do Ensino Fundamental, verificando ou não a presença do folclore.

O tipo de entrevista selecionado para coletar os dados é a entrevista semi-estruturada. Essa escolha deve-se à natureza de informações que esse tipo de entrevista permite obter.

A entrevista semi-estruturada permite obter de dados que não podem ser respondidos simplesmente de forma afirmativa ou negativa, pois caracteriza-se por prever apenas um roteiro básico de questões. Essa flexibilidade inerente à entrevista semi-estruturada

“possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores...” (LAVILLE e DIONE, 1999, p.189).

Tendo em vista as possibilidades apontadas quanto à entrevista semi-estruturada, será organizado previamente um roteiro básico, o qual deverá conter questões relativas ao repertório musical que o aluno vivencia no seu dia-a-dia, perguntas quanto às formas de aprendizado das canções do repertório, além das concepções dos alunos quanto à música folclórica.

A coleta de dados será realizada individualmente com cada aluno, permitindo uma maior compreensão das informações e facilitando o seu registro. Todas as entrevistas serão gravadas e, posteriormente transcritas.

### Análise dos dados

Como estratégia de análise dos dados aponta-se a necessidade da realização de uma busca junto à bibliografia técnica especializada em educação musical, bem como no

folclore musical e na educação, no intuito de organizar uma listagem das músicas folclóricas registradas por pesquisadores. Este procedimento visa ao fornecimento de subsídios para a posterior análise, buscando um cruzamento dos dados da literatura técnica especializada com os obtidos durante as entrevistas com os alunos do Ensino Fundamental.

As transcrições das entrevistas realizadas com os alunos servirão de base para a elaboração de uma análise quanto às vivências dos alunos, revelando seus possíveis repertórios folclórico-musicais, a partir das suas referências durante as entrevistas.

Pretende-se organizar tabelas, apresentando um panorama geral da presença do folclore nas vivências musicais dos alunos do Ensino Fundamental, juntamente com os modos de aprendizado destas canções (com a família, escola, amigos, etc.).

Além disso, será elaborada uma listagem das músicas oriundas das indicações dos alunos acerca de suas vivências musicais, e percebidas por eles como folclóricas ou não folclóricas.

Quanto às concepções dos alunos em relação à música folclórica pretende-se, após as transcrições das entrevistas, organizá-las em categorias, as quais deverão ser definidas posteriormente, após a coleta dos dados, e tendo em vista a diversidade de depoimentos a qual se poderá chegar, bem como ao diálogo que se pretende manter com a literatura.

A análise dos dados também será desenvolvida tendo em vista uma consulta à literatura especializada em pesquisas sobre o folclore musical, que contenham informações sobre as músicas apontadas pelos alunos.

O resultado dessa análise deverá gerar um subsídio para registrar as percepções dos alunos em precisar o que é ou não folclore, identificar se o que vivenciam musicalmente é tradicional e conhecer a região de onde procede essa música. Esse subsídio poderá servir como ponto de partida para futuros trabalhos de investigação na mesma direção.

### **Referências bibliográficas**

1. ANAIS DO VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE. Salvador, Bahia: UNESCO: Comissão Nacional de Folclore, 1999.
2. ARROYO, Margarete. Educação musical: um processo de aculturação ou enculturação? *Em Pauta*, v. 1, n. 2, p.29-43, 1990.
3. BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.
4. BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

5. CÂMARA CASCUDO, Luís. *Dicionário do folclore brasileiro*. 5. ed., Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
6. COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. 4. ed. London: Routledge, 1994.
7. GARCIA, Rose Marie Reis. A compreensão do folclore. In: GARCIA, Rose Marie Reis (org.). *Para Compreender e Aplicar Folclore na Escola*. Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore: Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia da Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2000 (p.16-21).
8. HENTSCHKE, Liane. *Elaboração de um projeto de pesquisa*. Montenegro: FUNDARTE – Seminário Nacional de Arte e Educação, 2001. (Mimeo.)
9. LAMAS, Dulce Martins. *A música de tradição oral (folclórica) no Brasil*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1992.
10. LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
11. OLIVEIRA, Alda de Jesus. *Música na escola brasileira: frequência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical*. Porto Alegre: ABEM, 2001.
12. SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, n.3, p.61-74, jun. 1996.
13. \_\_\_\_\_. *Cotidiano e educação musical: abordagens teóricas e metodológicas*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. (capítulo de livro)
14. TOURINHO, Irene. Seleção de repertório para o ensino de música. *Em Pauta*, ano V, n. 8, p.17-28, 1993.

## Competências docentes para a prática pedagógico-musical nos Ensino Fundamental e Médio: visão dos professores de música

*Daniela Dotto Machado*  
*Colégio de Aplicação da*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*daniela\_dotto@uol.com.br*

**Resumo.** Esta pesquisa teve como objetivo investigar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Como fundamentação teórica optei pela noção de competência de Philippe Perrenoud. Neste estudo empreguei o método de *survey* com desenho *interseccional*, sendo que nele participaram doze professores de música atuantes no ensino fundamental e médio de Santa Maria (RS). Como resultados da pesquisa verifiquei sete competências docentes, as quais são: 1) elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; 2) organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; 3) administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; 4) administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; 5) conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; 6) Relacionar-se afetivamente com os alunos, impondo limites e 7) manter-se em continuado processo de formação profissional.

**Palavras-chave:** formação de professores; formação continuada de professores; competências docentes.

Na literatura da área da Educação Musical, a preocupação existente em discutir a formação dos professores de música revela o reconhecimento acadêmico da amplitude que pode ter a atuação prática desses profissionais na sociedade bem como da necessidade de um perfil profissional mais adequado às exigências atuais. No entanto, pude constatar a existência de poucas pesquisas sobre os cursos ou programas de formação continuada existentes e relatos de experiências que buscam informações para alimentar discussões sobre a formação continuada dos professores. Desse modo, visando auxiliar nas discussões e nas elaborações de programas desse tipo de formação, esta pesquisa foi proposta e realizada, tendo como objetivo geral: identificar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino fundamental e médio, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar.

## **Fundamentação teórica**

Diante das noções de competência existentes na literatura educacional, optei por adotar como fundamentação teórica a noção de competência defendida por Philippe Perrenoud. Assim, nesta dissertação, a expressão “competências profissionais” é entendida como sendo a capacidade humana de mobilizar diversos recursos com o propósito enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura (PERRENOUD, 1999).

## **Metodologia**

Nesta pesquisa, optei por utilizar o método de *survey* de pequeno porte com desenho *interseccional*. O método de *survey* não se refere necessariamente a um estudo de todos os componentes de uma população, mas de uma amostra representativa da mesma, sendo que os resultados obtidos, podem realizar estimativas muito precisas sobre a população a qual retratam (BABBIE, 1999).

Para a seleção dos professores de música que fizeram parte da amostra desta pesquisa, foram realizadas duas etapas seletivas. Primeiramente foram selecionados 17 professores de música que se inseriram em três critérios de seleção, que foram os seguintes: 1. atuar como professor de música em escola(s) pública(s) e/ou privada(s) do ensino fundamental (de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries) e ensino médio da cidade de Santa Maria (RS); 2. desenvolver propostas de ensino de musical nessas escolas (desde que a oferta fosse gratuita) e 3. aceitar colaborar com a pesquisa.

Na segunda etapa de seleção da amostra, proporcionando chances iguais a todos os 17 docentes que aceitaram participar da pesquisa, selecionei doze professores de música.

Como instrumento de coleta de dados, adotei a entrevista semi-estruturada. Os dados de cada entrevista foram gravados em fita cassete e após transcritos literalmente. Posteriormente procurei agrupá-los em categorias de codificação de acordo com os assuntos abordados nas entrevistas.

## **Resultados da pesquisa**

As competências identificadas, na visão dos doze professores de música participantes da pesquisa, são sete as quais são abordadas separadamente a seguir.

### **1. Elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar**

Da totalidade dos doze docentes entrevistados, 83,33% apontam a necessidade de os professores de música apresentarem interesse e disposição para elaborar e realizar propostas de ensino musical no contexto escolar. Essa competência torna-se relevante à realização da prática pedagógico-musical específica no contexto escolar, pois foi constatada a inexistência de disciplinas destinadas ao ensino musical nos currículos do ensino fundamental e médio onde os professores entrevistados atuam.

Do total dos docentes entrevistados, 91,66% destacaram que os professores de música, para porem em prática suas propostas de ensino, precisam não só dominar conhecimentos musicais teóricos e práticos, mas também saber transmitir seus conhecimentos teóricos e suas habilidades práticas de instrumento de modo que os alunos possam entendê-los e se apropriar ativamente dos mesmos.

Ao refletir sobre os relatos dos professores de música com relação a suas práticas de ensino musical, pude verificar que os conhecimentos das áreas musical e educacional necessitam ser mobilizados concomitantemente, por esses profissionais, durante o enfrentamento de diversas situações práticas de ensino. Nesse sentido, 33,33% dos docentes entrevistados sugerem que os saberes musicais e pedagógicos possuem o mesmo grau de importância, pois um depende do outro para o sucesso da prática educativa musical. Esse resultado reforça a constatação realizada por Del Ben (2001), na área da Educação Musical, em relação aos conhecimentos necessários à prática de ensino musical. Quanto a isso, essa pesquisadora ressalta que

[...] para ensinar música, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos musicológicos e pedagógicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro. [...] (DEL BEN, 2001, p. 303-304).

## **2. Organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos**

Durante suas atuações profissionais ensinando música, 58,33% dos professores entrevistados revelaram que um dos problemas que dificultam a aprendizagem musical dos discentes é a falta de concentração, interesse e motivação dos mesmos com relação às situações de aprendizagens que são promovidas na realização das propostas de ensino musical no contexto escolar. Em função disso, esses docentes demonstram acreditar que os professores de música necessitam organizar situações de aprendizagens “interessantes” aos alunos, porque elas podem facilitar o aprendizado e aumentar o interesse discente pelas aulas de música.

A totalidade dos docentes entrevistados acredita que os professores de música precisam realizar planejamentos prévios de suas práticas de ensino, organizando de forma flexível seqüências didáticas a serem desenvolvidas. Perrenoud (1999) também defende a necessidade dos professores planejarem as seqüências didáticas de modo flexível. Segundo ele, isso se torna possível uma vez que durante o processo de ensino-aprendizagem outras situações podem se desencadear, as quais possuem, muitas vezes, dinâmicas próprias, necessitando serem priorizadas.

Já 25% dos docentes que participaram da pesquisa abordaram a necessidade dos professores de música partirem das representações que seus discentes possuem sobre música. Perrenoud (2000) também defende a necessidade dos docentes partirem da representação que os alunos possuem. Segundo ele,

[...] o aprendiz não é uma tábula rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas”, questionou-se e assimilou ou elaborou respostas que o satisfazem provisoriamente. (Perrenoud, 2000, p. 28).

## **3. Administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos**

Da totalidade dos docentes entrevistados, 91,66% defendem a necessidade de os professores de música administrarem a progressão de aprendizagens musicais dos alunos, pois nem todos os alunos pensam e aprendem música ao mesmo tempo e do mesmo modo.

[...] eu parto do princípio que **todos podem aprender. Só em ritmos diferentes.** Quer dizer, um vai chegar antes, o outro pode chegar depois. Isto é, [o professor] tem que estar muito presente na hora que você vai passar essa, conduzir esse aprendizado (L:2, E-7, p. 36-37, grifo meu).

Em função dessa constatação, verifiquei, que aos professores de música é demandada a construção de seqüências didáticas de acordo com o nível dos alunos. Não obstante, ao colocar tais seqüências em prática, esses profissionais devem observar e acompanhar cuidadosamente os desenvolvimentos de seus alunos para que possam propor ou inserir, caso necessário, outras situações de aprendizagem. Desse modo, os professores podem conduzir os alunos em seus processos de aprendizagem sem que os mesmos “queimem” (termo utilizado por um dos docentes) etapas.

#### **4. Administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música**

Da totalidade dos professores entrevistados, 66,66% demonstram insatisfação quanto aos espaços físicos e materiais didáticos disponíveis para o desenvolvimento das atividades musicais nas escolas onde lecionam. Nesse sentido, a opinião docente foi unânime quanto à necessidade do professor de música se dirigir à administração escolar na tentativa de dialogar e conquistar tanto espaço físico como materiais e/ou verbas para a realização do ensino de música.

Com relação à aquisição de materiais didáticos, a totalidade dos docentes ressaltou que é tarefa bastante difícil tentar fazê-la pela administração escolar. Desse modo, 25% dos professores esclarecem que, em função de suas necessidades, acabam organizando eventos para arrecadar fundos:

Olha, eu acho, que para conseguir [materiais didáticos] é meio difícil, mas dá para tentar ir falar com a direção. No caso, se você quer fazer alguma coisa, você tem que fazer uma rifa [...] (L:1, E-5, p. 150).

#### **5. Conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar**

Todos os professores de música entrevistados acreditam que tanto os alunos quanto as instituições onde lecionam gostam e valorizam as atividades musicais desenvolvidas na atualidade. No entanto isso não ocorreu, segundo a maioria dos relatos, desde o princípio da inserção e atuação desses educadores no contexto escolar. Ou seja, a conquista da valorização

da prática pedagógico-musical no contexto escolar tem exigido grande empenho desses profissionais desde o início da realização de seus trabalhos. Pode-se verificar isso no relato a seguir:

Eu acho [que a valorização ocorreu a partir] da minha prática. Por exemplo, [...] depois que você se estabelece dentro da escola, que você mostra como é que é o seu trabalho, as pessoas lhe respeitam como o profissional que você é (L:1, E-1, p. 22).

Nesse sentido, defendem que os professores de música devem lutar, através da realização de um trabalho de boa qualidade, pela valorização e respeito profissional, inclusive por parte dos outros professores.

## **6. Relacionar-se afetivamente com os alunos, impondo limites**

De acordo com os depoimentos, 100% dos docentes entrevistados acreditam que o relacionamento do professor de música com os alunos deve ser caracterizado pela ênfase na “amizade” e respeito mútuo. Entretanto, os docentes salientaram a necessidade de os professores de música fazerem com que os alunos compreendam que a relação de amizade estabelecida entre eles deve possuir limites fundamentais para o convívio entre ambos (professor e alunos):

A partir dos relatos dos docentes, averigüei que a aula de música, assim como as aulas das outras disciplinas propostas pela escola, busca, entre seus objetivos, preparar os alunos para enfrentar a vida e atuar na realidade do mundo.

## **7. Manter-se em contínuo processo de formação profissional**

Dos 100% dos professores entrevistados, 75% mencionaram que tentam buscar atualmente alternativas para melhorar suas qualificações e, conseqüentemente, suas práticas pedagógico-musicais. No entanto, independentemente de realizarem ou não formação continuada, 91,66% da totalidade dos docentes acreditam que “manter-se em contínuo processo de formação profissional” é uma competência necessária ao professor de música atuante no ensino fundamental e médio.

Esse fato reforça o que muito tem sido ressaltado na área educativa, de modo geral, e nos novos documentos oficiais das políticas públicas<sup>1</sup> quanto à necessidade da formação permanente dos professores. Nesse sentido, percebo que, na atualidade, investir na formação continuada dos professores de música é tão importante quanto fazer o mesmo em relação à formação inicial de docentes, para o alcance do sucesso das práticas educativas no contexto escolar.

## **Conclusão**

Considero que as sete competências verificadas por este estudo são frutos de um primeiro mapeamento sobre esse assunto. Sugiro que outras investigações semelhantes a esta sejam realizadas em diferentes contextos de ensino, uma vez que competências docentes, iguais ou não às apontadas pelos professores de música entrevistados nesta pesquisa, podem ser identificadas. A partir desses dados talvez se possa oferecer uma formação continuada aos professores, direcionada para auxiliá-los a desenvolver as competências docentes necessárias, de acordo com a realidade que enfrentam.

Por este trabalho não ter como objetivo analisar com grande profundidade as competências averiguadas na ótica dos professores, ressalto que o exame mais profundo de cada uma dessas competências docentes identificadas requer a realização de outras pesquisas que não utilizem o método de *survey*.

## **Referências**

BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

DEL BEN, L. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. 2001. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PERRENOUD, P. *Construindo as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

---

<sup>1</sup> Diretrizes Curriculares Para os Cursos Superiores.

## Pianista-professor: refletindo a prática

*Débora Niéri*  
*Universidade Estadual Paulista*  
*deboranieri@ig.com.br*

**Resumo.** Este trabalho se insere na área da educação musical focalizando o ensino superior de piano. Pretende o levantamento das práticas pedagógicas deste instrumento e sua vinculação aos programas vigentes, tomando como estudo de caso o curso de piano no Instituto de Artes da Unesp. Entendendo que as revoluções culturais, educacionais e sociais que caracterizam o momento atual exigem programas e práticas pedagógicas correspondentes, e como a música se caracteriza como um valor cultural propício à formação do indivíduo e da coletividade, busca-se investigar quais (ou qual) paradigmas educacionais norteiam o ensino de piano, e se a ação do pianista-professor corresponde às perspectivas da sociedade do século XXI. As reflexões se sustentam sob uma perspectiva crítica, tendo como fundamentação teórica os paradigmas educacionais técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-analógico, classificados por Domingues (1988), e os sete princípios filosóficos de base dialética propostos por Freire (1992). Os resultados dessa reflexão serão de grande utilidade para um possível redimensionamento da prática pianística em cursos superiores.

**Palavras chaves:** pianista-professor; prática de ensino; paradigmas educacionais.

## INTRODUÇÃO

### Sobre a problemática, objetivos, fontes e pressupostos teóricos

O processo de globalização resultante das revoluções tecnológicas, sociais, culturais e econômicas, contempladas desde o início do século XX, desencadeou profundas modificações no panorama educacional brasileiro.

*Que o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aquele que analisa o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua do seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal...o próprio princípio da avaliação de todas as coisas. (Forquín,1993:18)*

Parte vital desse contexto é a universidade que atua como elo de conexão entre a sociedade e a formação de agentes que nela atuarão transformando a

realidade. A ela (universidade) é outorgada a responsabilidade de formar, informar e desenvolver o profissional que, além do necessário nível de especialização e visão do seu campo de atuação, desenvolverá um espírito crítico capaz de refletir e contribuir para as transformações sociais. Na área da música, mais especificamente no universo do ensino superior do piano, as expectativas que emergem com o novo milênio são de que o profissional transcenda os limites do mero desenvolvimento de habilidades técnicas e armazenamento de conhecimentos, desenvolvendo uma formação artístico-musical reflexiva, criativa, e crítica. Essa formação viabilizaria um redimensionamento do valor da música, que hoje passa por uma notória crise, em função da falta de clareza de seus significados e funções no contexto do novo século.

Essas questões não são recentes. Já nas primeiras décadas do século XX, nomes como Dalcroze, Martenot, Orff, Kodály, Suzuki, Willems, Liddy Mignone, Sá Pereira, Gazzini de Sá, Violeta H. de Gainza, Koellreutter, além de compositores contemporâneos como Brian Dennis, John Paynter, Murray Shafer, Folk Rabe, Jan Bark, Conrado Silva, Emilio Terraza, Ernest Widmer, Cecília Conde, Luiz Carlos Cseko e outros (Campos, 2000), já se preocupavam com as necessidades que emergiam no século XX. Contudo, poucas mudanças pedagógicas foram observadas nas práticas reflexivas dos cursos superiores de piano. Estes vêm conservando princípios estabelecidos pelas escolas tradicionais do século XIX, erguidas e sustentadas sob pilastras da realidade musical européia, que objetivavam cristalizar a superioridade da música européia em detrimento da música brasileira, priorizando também o desenvolvimento técnico e virtuosístico em detrimento da consciência musical crítica e inovadora.

Esse fato é corroborado por Koellreutter quando diz que:

*... nossos estabelecimentos de ensino musical ainda se orientam pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e currículos dos conservatórios europeus do século passado, revelando-se instituições alheias à realidade musical brasileira, na segunda metade do século XX, e servindo, dessa maneira, a interesses que não podem ser os interesses culturais de nosso país (In: Kater, 1997:39).*

A questão da técnica pianística vem acompanhando os professores em toda a história da pedagogia desse instrumento. Os próprios fundadores da escola tradicionalista do piano, como o italiano Luigi Mignone Chiaffarelli (1850-1923), contribuíram para o fortalecimento dos programas de ensino sob o viés da técnica e interpretação. Em Chronister (1993), quando indagados acerca de sua prática de ensino, pianistas-professores fazem referência quase que exclusivamente ao aspecto técnico do ensino pianístico.

Como lembra Kleber em sua referência sobre Moraes (2000:14):

*Apesar de todas as correntes filosóficas que disputam o espaço pedagógico com vistas às necessárias transformações, observamos que a escola atual continua influenciada pela perspectiva positivista, contempla a estabilidade das coisas, suporta-se no determinismo mensurável e guia-se por uma visão linear e dogmática.*

Sendo assim, o ensino pianístico, em razão da ênfase técnica, vêm ainda seduzindo o aluno à competência técnica específica, em detrimento do desenvolvimento da criticidade. Opostamente às exigências do mercado cujas concepções são influenciadas pelo sistema de produção capitalista que objetiva a manutenção do poder, a arte deve, sim, ao lado de uma competência técnica, desenvolver nos jovens a capacidade para um raciocínio inovador e criativo que possa contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Koellreutter sempre pregou que, o conceito de arte como objeto de ornamentação de uma classe privada não é mais relevante. Para ele, a função da arte deve estar relacionada à realidade social, ao desenvolvimento da nossa cultura.

Estas questões vêm alimentando preocupações de educadores musicais que debatem o assunto em congressos, encontros e seminários, pois os princípios, ainda observados nas concepções dos cursos superiores, não respondem às necessidades de hoje, nem contemplam as funções de um curso universitário com o conseqüente desenvolvimento da nossa cultura musical.

Nesse sentido, conservatórios e universidades reexaminam suas estruturas curriculares e pedagógicas, a fim de que a música possa atender as expectativas emergentes, garantindo assim um espaço valorizado na sociedade do século XXI.

Esta pesquisa pretende contribuir com uma pequena parcela, neste processo de reestruturação do nosso ensino, examinando criticamente o programa de ensino e

as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina piano do curso de bacharelado em música com habilitação em piano do Instituto de Artes da Unesp.

A análise tem como fundamentação teórica os paradigmas educacionais - técnico-linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico, classificados por Domingues (1988), e os sete princípios filosóficos (historicidade, criação de conhecimento, preservação de conhecimentos, reflexão crítica e elaboração teórica, prática atual, implicação política e expressão estética) estabelecidos por Freire (1992).

Esse referencial teórico foi adotado, primeiro, por se acreditar que os paradigmas classificados por Domingues possibilitarão uma melhor compreensão das ações políticas e educacionais postas em prática (conscientemente ou não) pelo programa e pelos docentes, sendo útil por possibilitar que os docentes vislumbrem sob um outro prisma, suas práticas, contribuindo para que percebam seu posicionamento enquanto agentes educacionais. Segundo, por considerar que os princípios propostos por Freire devam fazer parte das concepções filosóficas dos cursos superiores de música, já que contemplam de forma satisfatória todas as suas funções. Terceiro, pela compreensão, sob uma perspectiva crítica do programa da disciplina piano. Este entendido aqui, como dotado de ideologia, no sentido de portar significado, uma vez que é elaborado em um determinado contexto, visando fins determinados. Assim como Costa (Kleber:22) entende o currículo como um campo de “produção e de criação de significados,” entendo o programa da disciplina como portador de significados e posições políticas.

As concepções dos teóricos Giroux (1986), Kleber (2000), Saviani (1989), Chauí (2001) e Triviños (1987), também sustentam as reflexões que emergem em torno das seguintes questões:

- que paradigma educacional caracteriza o atual programa de ensino da disciplina piano?
- o paradigma identificado viabiliza a prática dos princípios propostos por Freire?
- qual a metodologia utilizada no referido programa?
- quais são as características do atual programa da disciplina?

- que enfoque é priorizado no discurso oficial (documento) e na prática pedagógica?
- quais as perspectivas dos docentes quanto ao programa?
- que perfil de aluno, professores e universidade objetivam formar?
- o que na visão desses professores pode ser repensado, conservado ou efetivamente mudado em sala de aula para uma melhor integração do aluno à realidade social?

Através desse questionamento se objetiva identificar qual paradigma permeia, de forma geral, o ensino de piano no Instituto de Artes da Unesp, buscando verificar se esse paradigma viabiliza (ou não) a prática dos princípios filosóficos propostos por Freire. Para tanto, faz-se necessário levantar as características do ensino desenvolvido, analisar o seu programa de ensino e as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes, refletir sobre a necessária correspondência “arte - pianística e desenvolvimento global da equação pessoal do educando” e levantar possíveis sugestões (contando inclusive com a colaboração dos pianistas -professores), quanto ao que deve (ou não) ser melhorado no programa de ensino e na metodologia.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A abordagem metodológica utilizada é a qualitativa com enfoque crítico-participativo de visão histórico-estrutural, proposta por Triviños (1987:117). Esse enfoque parte da necessidade de se conhecer a realidade a fim de se necessário, transformá-la em processos contextuais e dinâmicos mais abrangentes. Desse modo analiso a atividade pedagógica em seu “ambiente natural” sob uma perspectiva que a vincula a realidades sociais maiores e a implicação de suas correspondentes conseqüências.

Esta pesquisa é classificada como estudo de caso uma vez que objetiva a análise do programa da disciplina piano e a atuação dos docentes de piano do Instituto de Artes da Unesp.

Como formula Triviños (ib:133), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa de forma profunda. Bogdan, no

entanto, distingue vários tipos de estudos de casos, sendo um deles o estudo de casos observacionais, cujo interesse de pesquisa não é a unidade como um todo, mas sim parte dela.

É desse modo que identifico a presente pesquisa como um estudo de caso observacional, já que a investigação, dentro do Instituto de Artes, remete-se somente ao piano, seu programa e sua docência.

A parte prática de coleta de dados consta de duas partes, atendendo a divisão proposta por Lakatos (1991):

1º) *documentação indireta*: subdividida em: a) pesquisa documental (fontes primárias) e b) bibliográfica (fontes secundárias). As fontes primárias consistirão da análise do programa de ensino da disciplina piano e de documentos institucionais que a ela se refiram. As fontes secundárias abrangerão a bibliografia levantada em torno da temática, tais como, teses, livros, anais, periódicos, revistas, internet.

2º) *documentação direta* – subdividida em: a) observação e b) entrevistas.

Venho procedendo à observação das aulas de piano em diferentes classes dos docentes do I.A, cujo roteiro atende a seguinte metodologia: *observação sistemática*, sob condições controladas que respondem a propósitos pré-estabelecidos; *observação participante*, de forma natural, já que o pesquisador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; *observação de caráter individual*, realizada no ambiente real do fenômeno, isto é, nas salas de aulas.

Concomitantemente, venho realizando entrevistas de caráter semi-estruturado com os docentes da disciplina piano buscando, através delas, encontrar respostas às questões acerca das funções da universidade, da música, da educação musical, das concepções programáticas e pedagógicas, dos conteúdos selecionados e exigidos dos alunos e a forma como são ensinados, pois de acordo com Kleber (2000:22) estes pontos revelam não só uma concepção de educação e sociedade, como também uma postura política e ideológica, ainda que nem sempre explícita ou consciente.

A análise dos resultados está sendo realizada através da análise e reflexão das informações levantadas por meio das entrevistas e depoimentos, confrontando-os com o referencial teórico adotado, procedendo-se a uma descrição crítica em seguida.

## CONTRIBUIÇÃO CIENTÍFICA

Os resultados desta reflexão em torno do ensino de piano e suas implicações serão de grande utilidade para um possível redimensionamento da prática pianística em cursos superiores, pois o diálogo, a discussão e a crítica, quando aplicados à prática educacional, podem agir como antídotos à “síndrome do individualismo acadêmico, prevenindo distúrbios pedagógicos e institucionais” Martins (1996:47).

Instigar a reflexão sobre questões educacionais e valorizar uma prática pedagógica contextualizada e consciente, são fatores essenciais quando se pretende um ensino de qualidade que objetiva a formação de seres pensantes e conscientes de sua cidadania. Assim estaremos direcionando nosso ensino para um caminho real e adaptador.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Waldemar de. *Normas Pianísticas*. 2.ed. Pernambuco: Mousinho, 1956.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. *O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior: razões e paixões do artista-professor*. Tese de Doutorado. Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 1992.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. trad. Mauro W. Barbosa de Almeida.

BARROS FILHO, C. de. “Por a mão na massa”: um discurso reacionário. *Revista de ensino superior*. São Paulo, 2002: 38-39.

BARONI, Silvio Ricardo. *O interprete-pianista no fim do milênio*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo-ECA: São Paulo, 2000.

BERGER, P. L; Thomas L. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.

BICUDO, Maria. A.V; Julieta R. E. de Moraes. (org). *Anais do primeiro encontro setoriais dos cursos de graduação da UNESP*. Águas de Lindóia, 1996.

CALDEIRA, A. M. S. *A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana*. São Paulo. Cadernos de Pesquisa. 1995.

CAMPOS, M.C. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000. 224p.

CHARLE, C; VERGER, J. *História das universidades*. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Unesp, 1996.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

------. *Ideologia e Educação. Educação e sociedade*. Rio de Janeiro: Cortez / Autores associados / CEDES, 2 (5), 1980.

------. *O que é ideologia*. 15.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (coleção primeiros passos, 13).

CHRONISTER, Richard et alli. *The National conference on Piano Pedagogy*. Los Angeles, 1993.

CSEKO, Luis Carlos. Uma educação musical para o século XXI: notas para uma conferência. In: *Encontro anual da ABEM, 3, 1994*, Salvador. Anais do III encontro anual da ABEM. Salvador: 1994. p.195.213.

CUNHA, L. A. R. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, M. I. da. *A prática pedagógica do bom professor: influências na sua educação*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: Elementos contraditórios para uma teoria crítica do fenômeno Educativo*. 5. ed. São Paulo: Cortez / Autores associados, 1989.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.

EZPELETA, Justa; ELSIE, Rockwell. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1986.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Educação Musical. Investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e final*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação – PUC. São Paulo, 1991.

FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação Musical no Brasil: tradição e inovação – o Bacharelado. In: *Anais do III Encontro anual da ABEM*. Salvador: ABEM, 1994: 145-159.

------. *Música e sociedade – uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro: 1992.

------. O ensino da música no Brasil oitocentista. In: *Anais do 5º encontro anual da ABEM*. Londrina: ABEM, 1996.

FUKS, R. Formação em música. In: *Anais do III Encontro anual da ABEM*. Salvador, 1994: 161.184.

GAINZA, Violetta H. de (org). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XX*. In: Sociedade Internacional de Educação Musical – ISME. Buenos Aires: Guadalupe, 1997.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

------. *Teoria crítica e resistência em educação*. Trad. Ângela M. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GRINSPUN, M.P.S.Z (org). *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

GUBERNIKOFF, Carole. (org). *Encontros / desencontros: encontro de pesquisadores e músicos da XI Bienal de Música Brasileira Contemporânea*. Rio de Janeiro: Funarte/ Uni-Rio, 1996.

HILLAL, J. *Relação professor-aluno: formação do homem consciente*. São Paulo: Paulina, 1985.

JUNQUEIRA, Maria Francisca Paez. *Escola de Música de Luige Chiaffarelli*. Tese de Doutorado. Universidade Mackenzie, 1982.

KATER, Carlos. Encontro com H.J. Koellreutter. In: *Cadernos de Estudos de educação musical nº 6*. Belo Horizonte: Atravez, 1997.

KLEBER, Magali Oliveira. As diretrizes curriculares nacionais e a questão dos espaços e demanda profissional. In: *Anais do IVº Encontro Regional Sul da ABEM*. Santa Maria: ABEM, 2001: 87-94.

------. *Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de música – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2000.

- LAKATOS, Eva Maria; Marina de Andrade Marconi. *Metodologia do Trabalho Científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LOPES, Maria I. Vassalo de; DINAH de Aguiar Polacion; SARAH Chucid da Via. *O mercado de trabalho em comunicações e artes e os profissionais formados pela ECA nas décadas de 70 e 80*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 1994.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUDKE, Menga; Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação. Abordagem Qualitativa*. São Paulo: EPU, 1980.
- MARIN, A. J. *Didática e trabalho docente*. Araraquara, São Paulo: J. M., 1996.
- MARK, Michael.C. *Contemporary Music Education*. 2. ed. New York: Schimer Books, 1986.
- MARTINS, R. A relação graduação – pós-graduação em música ou um caso de diálogos e confrontos. In: *Fundamentos da educação musical. Série fundamentos 3*. ABEM, 1996:34-49.
- MENDES, D. T. *Subsídios para a concepção do educador*. Rio de Janeiro: IESAE, 1986.
- MOJOLA, Celso. A formação do docente em música. In: *Educadores musicais de São Paulo; Encontros e Reflexões*, 1998. São Paulo: Nacional, 1998: 48-53.
- MORRIS, William A. *O ensino Superior: Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- . *Vidas de professores*. Porto. Porto Editora, 1992.
- OBINO, Nise. *Realização pianística – Tudo é técnica*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 1967.
- PAOLA, A. Q. de. A estrutura universitária e o ensino de música. In: *Revista Brasileira de Música*. Rio de Janeiro: 1981.
- POPPER, Karl. S. *A lógica da pesquisa científica*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1975 a.
- REIMER, Bennett. *A philosophy of music Education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1970.

REQUIÃO, Luciana. O Músico-professor: uma investigação sobre sua atividade pedagógica. In: *Anais do XIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música – Tendências, perspectivas e Paradigmas*. Belo Horizonte, 2001: 296.301.

RIBEIRO, S. T. da S. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música. In: *Revista da ABEM, nº 05*. Porto Alegre: ABEM, 2000: 59-65.

RICHERME, Cláudio. *A técnica pianística: uma abordagem científica*. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical, 1996.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. (coord). *Inovação educacional no Brasil – problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1989.

----- . *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez, 1993.

----- . *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1988.

SEKEFF, Maria de Lourdes. Educação Musical e a Universidade do novo milênio. In: *Fundamentos da Educação Musical. Série fundamentos 4*. Salvador: ABEM, 1998.(Publicações do I encontro latino-americano de educação Musical e VI encontro anual da ABEM, Salvador, 1997).

SERBINO, Raquel Volpato et alli (org). *Formação de professores. III Congresso Estadual Paulista sobre: Formação de professores*, Águas de São Pedro, 1994. São Paulo: UNESP, 1996.

SERRALLACH, Lorenzo. *História da pedagogia Musical*. São Paulo: Ricordi, S.D.

SEVERINO, Antonio Joaquina. *Metodologia do trabalho científico*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SHON, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

----- . Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org). *Os professores e sua formação* Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.77-91.

SILVA COSTA, C. da. *Educação Musical: práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico*. Dissertação de Mestrado – UnB, 1996.

TOBIAS, J. A. *Universidade: humanismo ou técnica?* São Paulo: Herder, 1969.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais; a pesquisa qualitativa em educação/ o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

USRLER, Marianne; Stewart Gordon.; Elise Mach. *The well-tempered keyboard teacher*. USA: Schirmer Books, 1991.

VERA, Armando Asti. *Metodologia da pesquisa Científica*. Porto Alegre: Globo, 1974.

ZAMBONI, Silvio. *A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas:Autores associados, 1998.

## O corpo numa situação – um estudo fenomenológico sobre o corpo na relação aluno-piano-professor

*Denise Andrade de Freitas Martins*  
*Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”*  
*denise@mgt.com.br*

**Resumo.** Este texto investiga a relação aluno-piano-professor em Conservatório Público Mineiro, a partir de uma abordagem fenomenológica que tem como suporte teórico o corpo próprio, ou corpo fenomenológico, o corpo da experiência do corpo do sujeito perceptivo, de Merleau-Ponty. Das várias situações analisadas, emergiram problemáticas que fizeram dos programas de piano hipotéticos complicadores, o que direcionou o presente estudo ao campo filosófico, numa tentativa de leitura de gestos através de observações não-participativas em sala-de-aula, especificamente em relação aos pontos de apoio do pianista.

**Palavras-chave:** relação aluno-piano-professor, pontos de apoio, corpo próprio

Este trabalho resulta de uma investigação na relação aluno-piano-professor em Conservatório Público Mineiro, partindo do pressuposto básico de que os programas de piano fossem responsáveis pelos conflitos existentes entre os diferentes objetivos de alunos e professores.

Sete alunos foram selecionados, entrevistados e observados, de forma não-participativa por seis meses. A problemática levantada foi refutada diante de tantos pontos conflitantes que emergiram da relação investigada: a impotência da linguagem falada para explicar a linguagem musical; o desprezo dado à percepção; a visão dicotômica mente-corpo com o pensamento de supremacia da mente em relação ao corpo e o descaso a esse corpo na situação pesquisada – tocar piano.

Buscou-se, principalmente, em Merleau-Ponty, filósofo dos sentidos, a visão fenomenológica do corpo próprio ao contrário do corpo biológico, dando suporte à colocação de Violeta Gainza sobre os pontos de apoio do pianista.

Veja-se:

O principal problema na execução pianística consiste-como na maior parte dos instrumentos – em aumentar a destreza dos dedos (motricidade fina), enquanto o corpo, aparentemente passivo, mantém um tônus ótimo que permite a livre circulação da energia, desde e entre os três pontos de apoio (pés-chão, ísquios-cadeira, dedos-teclado) (GAINZA, 1988: 130).

A autora usa as palavras “ponto de apoio” e não “contato” ou “sobre”, num sentido de sustentar, fundar, favorecer, amparar, indo além do simplesmente encostar.

Entre “encostar” e “apoiar”, um abismo tornou-se visível nesta investigação. Dentre os alunos, apenas o de sete anos buscou o apoio pés-chão, e, de modo curioso: ora entrecruzava os pés no ar, ora enroscava esses mesmos pés nos pés do banco do piano.

Para Merleau Ponty (1994), o nosso corpo é o campo primordial de nossa experiência, condição básica. Ele não é um corpo qualquer, não é um corpo em geral, mas é o meu corpo, é o corpo da experiência do corpo. Ele é o nosso corpo vivido e experimentado, é o nosso corpo fenomenológico, o corpo próprio. Esse corpo, além de ser uma experiência de seu próprio corpo, é uma experiência deste corpo no mundo.

A aquisição de um hábito decorre destas experiências do corpo próprio, remanejadas e renovadas pelo corpo e não por um ato de entendimento; é a apreensão motora de uma significação motora.

O corpo próprio só é conhecido através dele mesmo, vivendo-se por ele, e com ele, e confundindo-se com ele. O autor (1984:137) diz que “ apreendo meu corpo como uma espontaneidade que me ensinou o que eu não poderia saber a não ser por ela.” Este corpo não é um objeto e a consciência que se tem dele não é um pensamento.

Em entrevista, o aluno de piano – sete anos, disse que gostava de tocar piano balançando os pés no ar. Uma contradição entre o falar de si e o ser em si, a distância entre o “falar do fazer” e o “próprio fazer”, o não perceber da situação experimentada, o pensamento dicotômico do pensar-fazer, o desprezo ao corpo próprio de Merleau-Ponty.

Conforme investigação, alunos e professores de piano fragmentaram a experiência vivida no que diz respeito aos pontos de apoio, aprisionando-se no visível da relação dedos-teclado, ao contrário do aluno de sete anos, cujo corpo fez uma síntese de sua necessidade.

Para Merleau-Ponty [1972], a consciência só é consciência se existir algo de que se ter consciência, e esse algo, essa coisa, esse objeto, deverá ser um objeto intencional, um objeto no qual a consciência se joga e se realiza, objeto esse que aparece para a nossa consciência através da percepção, o fundo pressuposto de toda racionalidade.

Lyotard (1967:65) observa que “a percepção é aquilo pelo qual estamos no mundo, ou aquilo pelo qual `temos´ um mundo.”

Enquanto sujeitos perceptivos, encarnados no mundo, apreendemos nosso “eu”, e o mundo, de um modo muito particular, a partir de nossas vivências e experiências, onde nossa consciência é consciência perceptiva.

Gainza (1983) observa que a preparação corporal é o princípio para toda e qualquer atividade artística. Assim, necessário se faz ampliar horizontes, na proposição de estudos que tratem de nosso corpo como o campo primordial de nossa existência.

Cabe dizer: o espaço inteligível é aquele que tematiza o espaço corporal, espaços esses paralelos que agem conjuntamente, e, onde, uma palavra não determina a destreza de um gesto.

## REFERÊNCIAS

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Conversaciones com Gerda Alexander: vida y pensamiento de la creadora de la eutonia*. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.I.C.F., 1983. 205p.

\_\_\_\_\_. *Estudos de psicopedagogia musical*. Trad. Beatriz H. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988. 140p.

LYOTARD, Jean-François. *A fenomenologia*. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967. 130p. (Coleção “Saber Atual”).

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A estrutura do comportamento*. Paris: Presses Universitaires de France, [1972]. 259p.

\_\_\_\_\_. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 662p. (Coleção Tópicos).

\_\_\_\_\_. *Textos escolhidos*. Seleção de textos de Marilena de Sousa Chauí. Trad. e notas: Marilena de Sousa Chauí, Nelson Aguilar, Pedro Moraes. São Paulo: Abril Cultural, 1984. 260p. (Coleção Os Pensadores).

## **Flauta doce soprano: construindo uma habilidade técnica em educação musical**

*Eda do Carmo Pereira Garcia*  
*Universidade Federal do Mato Grosso*  
*edadocarmo@bol.com.br*

**Resumo.** A presente investigação objetiva a elaboração de material instrucional. São levantados aspectos histórico-sociais da flauta doce, dados sobre o mecanismo de seu funcionamento e questões técnicas de execução. A partir de Métodos é analisada a disposição progressiva das atividades quanto ao grau de dificuldade direcionando a coleta de músicas eruditas e populares. O material foi organizado e testado em turmas consecutivas da disciplina Prática Instrumental A, do Curso de Educação Artística – Habilitação em Música da UFMT. O terceiro teste possibilitou a organização do material instrucional com 18 exercícios e 27 músicas eruditas e populares, propostas em uníssono, para duas e três vozes. O repertório proporciona a memorização e o prazer da execução adequada. Cinco músicas foram criadas a fim de exercitar dificuldades e/ou necessidades específicas no momento da aprendizagem. São músicas simples que podem encorajar a composição e improvisação próprias estimulando a apreciação musical.

**Palavras-chave:** Flauta Doce, Adultos

“Flauta Doce Soprano – Construindo uma Habilidade Técnica em Educação Musical” tem como objetivo atualizar e aperfeiçoar uma proposta trabalhada anteriormente, facilitando o acesso dos estudantes a um material de estudo, oferecendo um programa adequado para o desenvolvimento da técnica instrumental e servindo como material de apoio aos educadores musicais.

Na revisão da literatura foram levantados aspectos histórico-sociais da flauta doce até a sua inserção no ensino brasileiro. O mecanismo de funcionamento, a descrição da “família” de flautas e questões técnicas de execução foram verificados em Métodos para Flauta Doce.

A partir dos Métodos e através da coleta de músicas eruditas e populares as atividades foram dispostas de modo a atender especificamente a uma novidade técnica de cada vez. Os testes do material, organizado em forma de apostila, ocorreram em turmas consecutivas de alunos da disciplina Prática Instrumental A, do Curso de Educação Artística – Habilitação em Música da Universidade Federal de Mato Grosso. O teste final foi o terceiro, definindo a organização do trabalho.

A *Flauta Doce* Apitos ou flautas soprados por uma extremidade e nos quais o som é produzido por meio de um corte ou bisel, existiam desde a Pré - História e eram usados com significados mágicos ou como meio de comunicação (sinais). Ouvidos desde as margens do Nilo até as montanhas do Peru e do Tibet, nos ritos do paganismo, sua música protegia o sacerdote da distração dos sons mundanos, chamava bons espíritos e curava doentes.

O instrumento mais antigo e completo, sobrevivendo, é a chamada flauta doce de Dordrecht, datada de meados do século XIII.

Durante o século XV, fabricantes de instrumentos iniciaram a produção de conjuntos de flautas doces e outros instrumentos em tamanhos diferentes. A flauta doce construída neste período ficou denominada e caracterizada como a flauta doce da Renascença e é neste período

que a flauta doce talvez tenha sido o mais popular de todos os instrumentos de sopro, especialmente na Inglaterra na corte de Henrique VIII e foi executada por pessoas de todas as classes sociais.

Durante o século XVII a flauta doce foi completamente remodelada para ser utilizada como instrumento solo produzindo os sons com boa intensidade, cheios e com grande poder de expressividade.

A flauta doce barroca tem admirável desempenho na música de câmara e de concerto, e é nesta forma que sobreviveu como instrumento profissional no século XVIII, como instrumento amador no século XIX até ser temporariamente eclipsada pela flauta transversal.

Após a metade do século XVIII a flauta doce foi abandonada, “renascendo” em torno do final do século XIX e começo do século XX, quando alguns educadores já estavam preocupados com a dependência tecnológica em que o homem havia esquecido de usar suas próprias mãos e também ignorava o uso de materiais simples.

No século XX, Arnold Dolmetsch (1858 – 1940), na Inglaterra, retoma o instrumento e cita-o entre os melhores instrumentos para a educação musical.

Após a segunda guerra mundial, um norte-americano, residente no Japão e envolvido com as questões educacionais neste país, levou os fabricantes à produção de instrumentos de plástico a serem utilizados nas escolas que, inicialmente, utilizavam a digitação germânica (ou alemã), mas percebendo distorções de afinação, especialmente na prática conjunta, passaram a produzir e utilizar o dedilhado barroco (ou inglês).

Hoje a flauta doce desfruta de imensa popularidade tanto em nível amador, quanto profissional tornando-se um instrumento de adoção legítima na educação musical, não somente em relação ao seu baixo custo financeiro, mas pela facilidade de manuseio e aprendizado, que apresenta resultados geralmente promissores. Pode proporcionar à criança, desde o início, a construção do pensamento através de ações.

No Brasil, a flauta doce foi introduzida em torno de 1950, por freiras alemãs, no Colégio Santa Maria no estado de Pernambuco, como instrumento para a educação musical. Daí em diante a flauta doce passa a ser amplamente utilizada em vários estados do país, em escolas, conservatórios e nos cursos de música das universidades.

#### *Para Tocar Flauta Doce*

Na análise de Métodos para flauta doce soprano foram observados os seguintes aspectos: posição do executante, numeração dos dedos, embocadura, numeração dos orifícios, descrição da flauta, tipos e modelos, respiração, afinação e articulação.

Os Métodos FRANK (s/d), MAHLE (s/d), PROSSER (1995) e TIRLER (1989) apresentam as mesmas recomendações, para que a flauta soe adequadamente e para que o executante mantenha uma boa postura física.

Quanto ao dedilhado, PROSSER (1995), afirma a necessidade da observação rigorosa do nível de tensão de cada um dos dedos, de modo a sanar ou evitar possíveis problemas causados pela demasiada contração.

KÜHN (1989) atribui a ordem 1º - indicador, 2º - médio, 3º - anular, para a mão esquerda e, 1º - indicador, 2º - médio, 3º - anular, 4º - mínimo, para a mão direita. WINTERFELD (1995) atribui a ordem do 1º ao 7º, numa seqüência direta para a mão esquerda seguida da mão direita.

Durante os testes desenvolvidos em sala de aula verificou-se que, a ordem adotada por KÜHN (1989), facilita a rápida localização do orifício procurado. Os alunos testados, adultos, localizaram mais rapidamente com esta indicação.

Em relação ao tipo de embocadura para a flauta doce, PROSSER (1995), afirma que a boca e os lábios ficam em posição normal, sem forçá-los.

A mesma representação gráfica é convencionalizada nos Métodos para o orifício de trás da flauta, fechado ou parcialmente fechado, que é utilizado pelo polegar esquerdo.

O dedo polegar direito serve de apoio à flauta e deve posicionar-se atrás do primeiro orifício da mão direita, servindo de referência para todo o dedilhado desta mão.

A descrição da flauta é abordada por HENRIQUE (1999) que acredita na possibilidade de existência do instrumento em duas ou três partes, conforme a região e a forma de construção.

Todos os métodos pesquisados recomendam a utilização do dedilhado barroco, afirmando que o entusiasmo inglês pela flauta de bisel, iniciado pela família Dolmetsch, em fins do século XIX, passa para o Japão e para a Alemanha no século XX, onde as flautas começam a ser construídas com alterações que resultam no chamado dedilhado germânico. Neste sistema o dedilhado contraria a todas as tabelas de dedilhado existentes na literatura Renascentista e Barroca. O dedilhado germânico ainda é frequentemente utilizado em vários países que, mesmo na Alemanha, não é utilizado para fins sérios e, cujo principal defeito é a impossibilidade de uma perfeita afinação em todos os graus cromáticos.

A flauta doce barroca permite tocar toda a escala cromática com boa afinação, além de ser mais fácil em tonalidades com sustenidos. Pode-se tocar em todas as tonalidades com resultados musicais, no mínimo, aceitáveis.

HENRIQUE (1999), afirma que durante todas as épocas em que se tocava a flauta doce, existiam flautas de diversos tamanhos. Hoje, para facilitar a formação de conjuntos de flautas, apenas usamos flautas que começam em dó e fá (a respectiva nota mais grave), em oito tamanhos diferentes:

sopranino pequeno em dó  
sopranino em fá  
soprano em dó  
quinteto contralto em fá  
quarteto tenor em dó  
baixo em fá  
baixo grande em dó  
baixo grande em fá

A respiração é o fator determinante para o sopro do executante de flauta doce. O diafragma é usado pelo flautista, como controlador de ar.

A afinação depende dos seguintes fatores: limpeza da flauta, da intensidade do sopro e do equilíbrio do som emitido, da qualidade da flauta (madeira, plástico, barroca, germânica), da temperatura da flauta, da posição usada para determinada nota “problema”, do conhecimento de irregularidades de afinação da própria flauta e dela em relação às outras (quando tocada em conjunto).

É indispensável a articulação da língua nos instrumentos de sopro. Sua atuação é como se fosse uma válvula. Cada som é obtido através de golpes leves com a língua na parte anterior do céu da boca (perto dos dentes).

#### *Tocando Flauta Doce*

A organização do repertório tem como objetivo a compreensão e a prática das posições das notas musicais na flauta. É composto por 18 exercícios e 27 músicas que são propostas em

uníssono, para duas e para três vozes. Os exercícios objetivam a introdução de novas posições de modo a promover a memorização. As músicas proporcionam, além da memorização das posições, o prazer da execução adequada.

Cinco músicas foram criadas a fim de exercitar dificuldades e/ou novidades específicas para o estudante no momento da aprendizagem. São músicas simples que podem encorajar a composição e improvisação próprias estimulando a apreciação musical. As demais são músicas folclóricas, eruditas e populares que devem ser interpretadas, apreciadas e servem para a improvisação de arranjos.

Inicia-se pelos sons descendentes si, lá, sol (centrais), porque exigem pressão igual àquela utilizada pela fala, o que contribui para uma melhor afinação. Momento em que já são trabalhadas articulações diferentes, ligadura e stacatto.

Segue-se com os sons ascendentes dó, ré e mi a partir do si anterior, onde a mão direita passa a ser utilizada e são apresentados tipos diversificados de compassos.

Para dominar a manutenção de uma menor coluna de ar na flauta introduz-se o fá e o mi descendentes a partir do sol dado inicialmente.

Como primeira nota acidentada apresenta-se o si, dado anteriormente, em bemol, observando-se a posição de forquilha simples.

Com o ré e o dó graves, da região suplementar inferior da pauta musical, completa-se a primeira oitava da extensão da flauta e há a possibilidade de domínio dos sons mais graves da flauta doce soprano.

A partir deste momento são estudadas posições para notas acidentadas alternando-se com notas agudas. Esta alternância objetiva minimizar o stress causado pela frequência sonora dos agudos e a dificuldade inicial de obter-se uma boa sonoridade nos mesmos.

Desta forma são estudadas as posições para duas oitavas, a partir da nota mais grave da extensão da flauta entrando nas posições de dó e ré da terceira oitava.

### ***Refletindo Sobre Os Caminhos Percorridos***

Os três testes das atividades propostas possibilitaram o saneamento de dificuldades detectadas durante a atuação em sala de aula.

Pôde-se perceber que a adoção de um Método único, resulta num trabalho restritivo, enquanto que a adoção de propostas contidas em Métodos diversificados somadas à elaboração de exercícios e melodias que atendam dificuldades específicas, além de facilitar, tornam o aprendizado mais desafiador, instigante e atraente.

Alguns Métodos investigados contém finalidades técnicas muito específicas que parecem não atender aos pressupostos teóricos para a formação de educadores musicais.

A maior parte dos Métodos nacionais para este instrumento baseiam-se no cancionário infantil o que, na maioria das vezes, não satisfaz aos aprendizes adultos que exigem um repertório mais amplo.

Considerando-se que trata-se da formação de educadores, a condução adotada é semelhante à da iniciação musical (primária), que serve como referência aos trabalhos pedagógicos que venham a desenvolver futuramente.

Além do trabalho prático no instrumento é necessária a abordagem do aspecto histórico-social, da técnica de execução e de Métodos para flauta doce a fim de favorecer a fundamentação e a contextualização do estudo.

A receptividade do repertório por parte dos alunos deveu-se especialmente à faixa etária em questão, porque entende-se que o ensino para adultos requer que o repertório e a abordagem tenham relação direta com o seu nível de maturidade e desenvolvimento.

Os Métodos brasileiros para flauta doce, em sua maioria destinados a crianças, não são adequados para o trabalho com jovens e adultos, enquanto que os Métodos estrangeiros utilizam, essencialmente, repertório europeu.

O repertório desenvolvido na presente proposta não exclui a possibilidade da criação de músicas, de arranjos de gêneros musicais diversos, oportunizando aos alunos o conhecimento de obras que não foram escritas originalmente para flauta doce. Desta forma são enfatizadas as atividades de composição, improvisação e apreciação musicais.

Os dados históricos levantados apontam para as diversas possibilidades de repertório erudito, escrito originalmente para vozes, que pode ser executado por um conjunto de flautas doces.

De acordo com o gênero trabalhado e até mesmo de acordo com o desejo dos alunos de experimentarem propostas diferentes, podem ser adicionados outros instrumentos como violão, teclado, percussão e voz.

Em relação aos alunos, muitas vezes com pouca ou nenhuma experiência instrumental anterior, o estudo da flauta doce pode preencher lacunas, através de vivências musicais significativas proporcionadas pela diversidade do repertório para o aprendizado do instrumento.

## REFERÊNCIAS

*A música na escola e a ação do pedagogo*. Apontamentos de Curso. RS: Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

FRANK, I. M. *Método para flauta doce soprano*. São Paulo: Ricordi, s/d.

GARCIA, E. C. P. *Flauta Block Soprano: uma breve proposta para o desenvolvimento da técnica instrumental*. Mato Grosso: U F MT, 1995.

GIESBERT, F. J. *Method for the recorder*. Inglaterra: Schott & Co. Ltda., 1980.

HENRIQUE, L. *Instrumentos musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

KÜHN, R. E. *Desenvolvimento da técnica instrumental: flauta doce*. Apostila do Curso de Educação Artística / Habilitação em Música. RS: Universidade Federal de Santa Maria, 1989.

LIRA, I. *Rumo a um novo papel da flauta doce na educação musical brasileira*. Dissertação de Mestrado. Inglaterra: York University, 1984.

MAHLE, M. A. *Primeiro caderno de flauta-block*. São Paulo: Vitale, s/d.

MÖNKEMEYER, H. *Handleitung für das spiel der block flöte*. Alemanha: Möeck, 1967.

\_\_\_\_\_. *Método para flauta doce soprano*. Parte I. São Paulo: Ricordi, 1976.

*Novas propostas para o desenvolvimento da linguagem / Oficina de Música*. Apontamentos de Curso. RS: Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

PETER, H. *The recorder, its traditions and its tasks*. Inglaterra: Universal, 1953.

PROSSER, E. S. *Vem comigo tocar flauta doce*. Manual para flauta doce soprano. Volume I. Brasília: Musimed, 1995.

SACHS, C. *The history of musical instruments*. Inglaterra: Dent Songs, 1978.

SWANWICH, K. *A basis for musica education*. London : NFER Publishing Company, 1979.

\_\_\_\_\_. *Permanecendo fiel à música na educação musical*. In : ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2, 1993, Porto Alegre: *Anais*. Porto Alegre : ABEM, 1993.

\_\_\_\_\_. *Music, mind and education*. London : Routledge, 1988.

\_\_\_\_\_. *Music knowledge : intuition, analysis and music education*. London : Routledge, 1994.

TIRLER, H. *Vamos tocar flauta doce*. 1º, 2º e 3º volumes. São Leopoldo/RS: Sinodal, 1989.

TOURINHO, C. *Conhecendo e explorando as emoções dos alunos na aula de instrumento*. Revista OPUS, v. 7, outubro 2000.

WINTERFELD, L. H. *40 studien für block flöte*. Alemanha: Musikverlag Hans Sikorski, 1995.

## **Textos musicalizados: um estímulo a aprendizagem e à habilidade de leitura**

*Edna Aparecida Costa Vieira  
Escola de Arte Veiga Valle  
Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás  
eacvieira@bol.com.br  
elianewi2001@yahoo.com*

**Resumo.** Este estudo buscou verificar a aprendizagem e a habilidade da leitura de crianças na alfabetização formal tendo a música como ferramenta à aprendizagem, na hipótese de que a música é um estímulo para a compreensão e interpretação de textos. Para obter dados relevantes, baseou-se em procedimentos construtivistas, que mostrem que a aprendizagem e o gosto da leitura se desenvolvem pela experimentação; a criança constrói o processo de alfabetização do que lê. Comparou-se três grupos de sujeitos, dois experimentais e um de controle, matriculados na alfabetização e idade média de seis (06) anos, em uma escola particular da cidade de Goiânia-Go. Os experimentais tiveram aulas de música com atividades de leitura. O controle não teve aula de música. Observou-se o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, evidenciados através de aspectos essenciais da leitura. A aprendizagem musical também foi estudada. O controle não demonstrou o mesmo desempenho dos grupos experimentais.

**Palavras-chave:** alfabetização; pesquisa em música; música/leitura

## **INTRODUÇÃO**

Estudos sobre a aprendizagem e habilidades no ato da leitura e sua relação com as crianças que estão aprendendo a ler, principalmente na fase da alfabetização são mostrados por estudiosos do assunto. FERREIRO (1999, 2001), SMITH (1999), BARBOSA (1998), MORTATTI (1999) e outros, investigaram a aprendizagem e a habilidade da leitura e escrita de crianças na alfabetização. Por outro lado, CAMPOS e FIGUEIREDO (2000), investigaram a influência da música na alfabetização formal, sob a concepção socio-interacionista da linguagem. O presente estudo, buscou investigar a música como ferramenta na aprendizagem e habilidade da leitura na alfabetização, via procedimentos construtivistas, para obtenção de dados que mostrem que a aprendizagem, a habilidade e o gosto da leitura se desenvolvem pela experimentação. A criança em ambiente musical, constrói o processo de leitura do que lê. Comparou-se três grupos de sujeitos, dois experimentais e um de controle, com idade média de seis (06) anos, matriculados em uma escola particular da cidade de Goiânia-Go. Por ser a leitura o meio de aproximação entre os homens e produção cultural — a sua prática está associada desde o aparecimento da difusão da escrita — congrega e expressa os anseios da sociedade. Segundo ZILBERMAN (2001), na qualidade de formas de comunicação entre as

pessoas, quando produzida, a leitura confirma a existência da linguagem fazendo expandir sua circulação entre todos os setores da sociedade. O processo de alfabetização (leitura/escrita), segundo BARBOSA (1990), é um período delicado, pois há evidências de que por ser o princípio fundamental que rege o sistema alfabético, após o domínio teórico, leva o sujeito a aplicar o saber teórico na prática da leitura. Pressupõe, que é notório alguns transtornos neste processo, como as inversões e as trocas de letras, como também os agrupamentos irregulares de palavras. Para FERREIRO (1999), no processo de leitura a criança pode ler antes de escrever. DOMAN (1996) e FIGUEIREDO (1996), trabalharam a leitura com bebês e ambos pressupõem que quanto mais cedo a criança estiver em contato com a leitura melhor, pois evidenciam que a leitura é função cerebral e a escrita uma habilidade motora. Para AVELAR (1995), a música é um recurso estimulador utilizada como instrumento para compreensão e interpretação de textos através de canções e atividades rítmicas musicalizadas. Os textos selecionados e trabalhados neste estudo nos grupos experimentais, foram textos de músicas folclóricas, canções de roda, canções de datas comemorativas e cantores como Vinícius de Moraes, Toquinho e outros. Os resultados foram significativos entre os grupos experimentais e controle. Com o resultado desta investigação, espera-se contribuir com novas propostas para a solução do maior problema da atualidade: o analfabetismo, pois a música como estímulo na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo, mesmo sendo muito discutida em outros países, ainda existe no Brasil em número limitado.

## **METODOLOGIA**

Este estudo, foi realizado no ano letivo de 2002, para comparar três grupos, dois experimentais e um controle, totalizando 60 sujeitos, 20 sujeitos em cada grupo e idade média de 6 anos, matriculados na alfabetização em uma escola particular da cidade de Goiânia-Go. A metodologia da escola é a construtivista e as atividades musicais foram baseadas nos preceitos de DALCROZE, E. (2002) e educadores musicais que sugerem atividades para serem vivenciados na iniciação musical: SANTA ROSA (1990), CAUDURO (1989), WEIGEL (1988), ZIMMERMAN (1998). As aulas/sessões foram de 45 minutos uma vez por semana e filmadas com o objetivo de não se perder nenhum dado da investigação. Os sujeitos dos grupos de estudo foram submetidos a um Pré (Forma A) e Pós-testes (Forma B) do Test for Creative Thinking- Drawing Production, de URBAN, Klaus K. & JELLEN, Hans G. (1993), e aos Pré e Pós testes individuais de música de VIEIRA, E A. (2002). Trabalhou-se nos grupos experimentais textos musicais de repertório folclórico, canções de roda, parlendas

musicalizadas, selecionadas pela pesquisadora juntamente com as professoras da alfabetização para serem usados no processo, passo a passo, de acordo com o desenvolvimento e interesse dos sujeitos. Após a aula de música, as atividades de Língua Portuguesa eram elaboradas com exercícios de fixação das palavras do texto musicado finalizando com produção de texto pelos alunos. Trabalhou-se também, outros tipos de leitura como fábulas, histórias em quadrinhos e literatura infantil. Sempre, tentando uma ligação com as aulas de música. Outros textos, não musicados, foram estudados para ampliar o conhecimento, a aprendizagem e habilidade da leitura dos sujeitos, para aquisição de um novo vocabulário. O grupo controle não teve a influência da música e atividades musicais nos textos estudados, seguindo o processo de leitura “normal” de ensino da escola, mas tendo o mesmo planejamento curricular da Língua Portuguesa para ambos os grupos de estudos. O resultado final da atividade de aprendizagem nesta investigação, culminou com uma performance da história infantil Chapeuzinho Vermelho, dos grupos experimentais e controle. Os vídeos desta investigação foram analisados por um psicólogo, um pedagogo e um educador musical.

## **RESULTADOS**

Os dados dos sujeitos dos grupos experimentais em comparação com os sujeitos do grupo de controle foram significativos. Os sujeitos do grupo controle não conseguiram ler com desempenho suficiente quanto os sujeitos dos grupos experimentais, pois estes, além da aprendizagem e habilidade da leitura tendo a música como estímulo, produziram mais textos que o grupo controle. Na performance da história infantil Chapeuzinho Vermelho, os sujeitos dos grupos experimentais narraram e leram um texto escrito para a ocasião. O grupo controle participou desta performance com atividades de corpo-movimento para as músicas trabalhadas em sala de aula, que fizeram parte da história. Nos testes de musicalidade, o grupo controle manteve o mesmo desempenho, no Pré como no Pós-teste; já os experimentais, obtiveram melhora significativa. Observou-se também resultados relacionados ao desenvolvimento musical, como a diferenciação de andamento, agógica, marcação de pulso, sociabilidade e melhor desempenho na escrita com maior produção e criação de textos. Nos testes de URBAN, a média de desempenho (pontos obtidos) das Formas A e B, dos três grupos foram: Exp.1, Forma A = 14,15; Exp.1, Forma B = 13,20; Exp.2, Forma A = 14,45; Exp.2, Forma B = 18,70, Controle, Forma A = 15,35, Forma B = 16, 75. Isto mostra que,

como ponto de partida, o grupo controle é formado por sujeitos com potencial criativo que poderiam ter um bom desempenho na alfabetização, o que não aconteceu. Para este teste, utilizou-se o teste não paramétrico de Mann-Whitney na comparação dos resultados do Pós-teste com o Pré-teste. Notou-se uma diferença significativa para o grupo experimental 2, significando que houve uma influência da música e alfabetização na criatividade, ou seja,  $P = ,018$ .

## CONCLUSÕES

A observação dos elementos determinantes do resultado do processo de alfabetização, evidenciados pelos vídeos, pelos comentários do júri, e pela forma da performance final, mostrou uma diferença significativa dos grupos analisados, tanto na alfabetização quanto na musicalização nos sujeitos observados. Apesar do grupo controle ter produzido, em média, mais idéias, segundo o resultado do Pré-teste, o desempenho dos grupos experimentais, nos resultados de leitura, foram mais significativos. Considera-se que a experimentação promoveu resultados no processo de alfabetização leitura/escrita, quando se utilizou os processos construtivista de alfabetização, combinados com o construtivista de musicalização. Questiona-se uma continuidade deste estudo utilizando uma amostragem maior.

## BIBLIOGRAFIA

- AVELAR, Rosa Maria Gentil de. *O desafio de continuar a alfabetização*. São Paulo: JM Editora, 1995.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e Leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- CAMPOS, Denise Álvares; FIGUEIREDO, Eliane Leão. *A Educação Musical Integrada a uma Proposta Contemporânea de Alfabetização Formal*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2000, Uberlândia. Revista Anais do X Encontro anual da ABEM, 2001. p. 02-17.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 2002.
- CAUDURO, Vera Regina. *Iniciação Musical na Idade Pré-Escolar*. Porto Alegre: Sagra, 1989.
- DOMAN, Glenn. *Como Ensinar Seu Bebê a Ler*. 6. ed. Porto Alegre: Artes e Ofício, 1996.
- FERREIRO, Emília. *Alfabetização em Processo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre Alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_ & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. São Paulo: Artmed, 1999.
- FIGUEIREDO, Eliane Leão. *Metodologia da Atividade Criadora em Música*. Revista Goiana de Artes, Goiânia, v. 12, n. 1, p.35-46, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Os Bebês Podem e Devem Ler*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os Sentidos da Alfabetização*. São Paulo: Unesp, 1999.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. *Leitura Significativa*. 3. ed. São Paulo: Artmed, 1999.

TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a Escrever*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_; TOLCHINSKY, Liliana. *Além da Alfabetização*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

## **Projeto Oficina de Canto Coral: relato das vivências músico-vocais desenvolvidas junto ao Departamento de Música/UDESC**

*Eliziany Perla Ferreira Pomianoski*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*perla\_si\_do@yahoo.com.br*  
*Regina Finck*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*

### **Introdução**

O *projeto de extensão – Oficina de Canto Coral* vem contribuindo na formação e desenvolvimento dos cantores pela ampliação da cultura e da percepção musical, e vem ainda possibilitando o estímulo de aptidões musicais através do canto.

Crianças da comunidade local e atualmente alunos de um grupo de escolas favorecidas da rede pública, são atendidas por este projeto que pertence ao “*Núcleo de Educação Musical – NEM*”.

Desde então, o grupo vem mantendo uma serie de apresentações e participações em eventos da própria Universidade, com o intuito de divulgar o nome da UDESC, mais precisamente, do Centro de Artes junto à comunidade. Também são realizadas apresentações em Escolas Públicas, Particulares, Bibliotecas, Prefeitura Municipal, Centro Vivencial de Idosos, Centro Integrado de Cultura entre outros.

Atualmente, o projeto de extensão *Coro DOCEARTE* conta com aproximadamente 25 crianças na oficina do Ceart, e 20 nos colégios, são crianças de sete a dezessete anos.

### **Metodologia**

O grupo de cantores reúne-se semanalmente, no período vespertino. Com duração de 1 hora e 30 minutos, a atividade que é extraclasse, acontece na sala de artes do colégio ou em outras adaptadas para melhor receber o grupo, já nas oficinas do Ceart, tal atividade se dá nas dependências do prédio da música, mais precisamente no Auditório de Musica.

A equipe de trabalho envolve um aluno estagiário e o aluno bolsista, sobre a orientação da professora responsável pelo projeto.

Ao mesmo tempo em que as crianças vivenciam aspectos musicais, relativos não somente à prática coral, bem como a de outros agrupamentos vocais e instrumentais; alunos da graduação dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música desta instituição, tem a oportunidade de experienciar conteúdos musicais de algumas disciplinas da grade curricular, tais como arranjo, regência e principalmente da disciplina de estágio supervisionado, aplicando-os na prática.

Também promovemos a interação entre o grupo de cantores desta oficina com as crianças que participam de outras oficinas oferecidas pelo departamento de música: *Flauta doce e Percussão*. O repertório musical muitas vezes comum entre elas, possibilita o contato com a peça de maneira ampla, permitindo uma noção global do resultado sonoro que se pretende alcançar, levando em conta a formação instrumental necessária, e diversidade de timbres que esta interação propicia.

## **Resultados Obtidos**

Durante os anos de 2001, 2002 e 2003, o Projeto atendeu cerca de 50 alunos, em sua maioria, das escolas públicas. Além deste grupo de cantores, houve, também, o envolvimento de universitários de diferentes cursos. Entre eles, uma aluna do curso de Moda que elaborou a arte para a confecção das camisetas, uniforme do Coro, também um aluno do curso de Design – Labdesign – que elaborou a arte final do encarte do CD “Cantos e Encantos” e ainda oito alunos dos cursos de Graduação em Música que participaram como instrumentistas, arranjadores e técnicos de gravação e mixagem.

A gravação do CD e a apresentação do Recital de Encerramento realizado no final do segundo semestre de 2001, foi o ponto mais significativo deste projeto e caracterizou-se como uma experiência que propiciou a todos os envolvidos, momentos importantes tais como o contato com técnicas de gravação, cuidados com a sonoridade e expressividade musical. Além disso, vivenciaram as diferentes etapas deste processo, fazendo com que todos se tornassem mais críticos em relação às sonoridades obtidas.

## **A dança dos bebês: um estudo sobre os movimentos dos bebês ao ouvirem música**

*Esther Beyer*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*ebeyer@sogipa.esp.br*

**Resumo.** Observando informalmente que os bebês se movimentam de diferentes formas durante as aulas, supomos então que estes movimentos não fossem aleatórios ou casuais. Buscamos realizar uma pesquisa objetivando levantar diferentes tipos de movimentos na aula de música, movimentos típicos para cada faixa etária e sua incidência maior ou menor conforme a atividade proposta. Os dados foram coletados das filmagens realizadas no Projeto de Extensão por nós coordenado “Música para Bebês” (Departamento de Música/UFRGS), com grupos de bebês de zero a dois anos, sendo os mesmos divididos em turmas por semestre de idade. Os resultados demonstram que o estado alerta inativo (apontado por Klaus & Klaus, 1989) é bastante freqüente durante as aulas de música com os bebês, sendo este desenvolvido posteriormente para uma forma de ação concentrada em sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Musical Infantil – Música para Bebês – Movimentos

Muito se tem estudado sobre o desenvolvimento musical da criança, principalmente o que se refere aos primeiros anos de vida. Vários pesquisadores tem tentado delinear o momento em que se pode falar do surgimento dos primeiros indícios de esquemas musicais na criança pequena. O aparecimento dos primeiros sons musicais do bebê tem sido muitas vezes apresentado como o início de um desenvolvimento musical.

Através de nossas pesquisas e observações constantes ligadas ao Projeto “Música para Bebês” (Beyer, 2000; Beyer, 2001) que vimos realizando ao longo dos semestres, tem chegado à conclusão de que há ainda outros modos de acompanhar o desenvolvimento musical do bebê, além do estritamente vocal. Uma vez que o conhecimento construído pela criança sobre o mundo que a cerca está diretamente ligado aos esquemas motores e sensoriais que desenvolve nos primeiros anos de vida, acreditamos que também os sons que são ouvidos pelo bebê são assimilados desta forma. Piaget (1978; 1979) fala do período sensório-motor, como primeiro modo de conhecer o mundo: através das sensações – auditivas, visuais, táteis, etc. – e das ações motoras que o bebê exerce sobre os objetos que o cercam. Dentre estes, focamos este estudo sobre a variedade e a freqüência de movimentos dos bebês ligados às atividades musicais. A ação motora durante a música,

então, estaria diretamente ligada à formação de esquemas musicais sensório-motores neste momento e, mais adiante, à representação mental musical.

Klaus & Klaus (1989) demonstra com uma seqüência de quatro imagens retiradas de uma filmagem de um bebê recém-nascido o modo claro como o bebê responde com movimentos à frase que a ele está sendo dirigida. O movimento de braços e pernas é bastante coerente com a linha de entonação dirigida a ele. Poderíamos supor, então, que este bebê está organizando o mundo sonoro que ouve através dos movimentos que produz. Se vocalmente o bebê ainda não consegue se aproximar do padrão de fala adulto, com movimentos o bebê vai processando e organizando seu conhecimento sonoro.

Outra pesquisa importante de Klaus & Klaus (1989), a partir de estudos em filmagens e fotografias com recém-nascidos, refere-se aos estados diferentes em que o bebê intercala sua rotina cotidiana durante sua vida inicial. Os autores apresentam seis estados diferentes, divididos entre dois principais: vigília ou sono. O estado de sono tem a modalidade de sono tranqüilo e de sono ativo; o estado de vigília tem o alerta inativo, alerta ativo e choro. Entre o estado de sono e vigília temos o estado de torpor, uma transição entre o adormecido e o acordado. O alerta inativo está muito próximo de um estado de atenção total a um evento ou pessoa enfim, a tudo que cerca o bebê. Logo após o nascimento, o bebê passaria um período prolongado de inatividade alerta, buscando perceber e captar todas as vozes, sons, cores, sensações, etc. Parece que a energia do bebê, ao invés de ser movida para movimentos, é canalizada unicamente para o ver e o ouvir. Já no alerta ativo o bebê se movimenta, olha para todo o lado, produz sons, sendo bastante freqüente quando está inquieto ou quando vai se alimentar logo.

Nos últimos anos, Trevarthen (2002) tem se aproximado do universo dos movimentos dos bebês coordenados àqueles de seus pais. Ele utiliza programas no computador que mapeiem em milisegundos as falas e movimentos que acompanham a comunicação entre pais e filhos, constatando uma grande coerência entre os movimentos dos pais e dos bebês. Esta coordenação do “ballet” de movimentos de componentes de uma família é muitas vezes imperceptível a observação sem equipamentos, o que levou ao fato de termos ainda atualmente muito poucos estudos minuciosos a respeito.

Vínhamos observando informalmente que os bebês se movimentam de diferentes formas durante as aulas. Supomos então que estes movimentos não fossem aleatórios ou

casuais, e iniciamos o questionamento se a ocorrência dos mesmos em determinados momentos não coincidiria com a proposta deste ou daquele tipo de atividade musical.

Foi assim que buscamos realizar uma pesquisa objetivando levantar diferentes tipos de movimentos na aula de música, movimentos típicos para cada faixa etária e sua incidência maior ou menor conforme a atividade proposta. Os dados foram coletados das filmagens realizadas no Projeto de Extensão por nós coordenado “Música para Bebês” (Departamento de Música/UFRGS), com grupos de bebês de zero a dois anos, sendo os mesmos divididos em turmas por semestre de idade. O projeto consiste em propiciar diversas experiências sensoriais e motores com música, através de uma rotina de atividades musicais ao longo de uma hora semanal, onde os bebês participam da aula acompanhados de seus pais.

Esta pesquisa consistiu, portanto, no mapeamento e análise dos movimentos físicos dos bebês na faixa etária de 0 a dois anos, produzidos durante as atividades musicais. Para coleta de dados, foram utilizadas gravações em fitas de vídeo, que ocorreram semanalmente durante o semestre de 2002/2. Em um primeiro momento, buscamos levantar quais movimentos aparecem nos bebês. Concentramo-nos prioritariamente sobre movimentos de braço, perna, mãos e cabeça. Dentre estes, verificamos em que situações e com que frequência ocorria o contrair, esticar, mover, balançar, coordenar nestes diferentes movimentos. Como este é um estudo exploratório, buscando resultados prévios a uma análise mais acurada, não houve a preocupação neste momento com o desenvolvimento de movimentos típicos de cada bebê em separado, nem com o delineamento estatístico da quantidade de movimentos. Assim, também não nos concentramos sobre movimentos pouco freqüentes entre os bebês.

Quanto aos resultados, percebemos importante diferença nos movimentos entre faixas etárias, entre atividades diferentes e entre crianças novas e antigas no programa. Quanto à faixa etária, percebeu-se que os bebês do grupo A (de 0 a 6 meses), principalmente os mais novos do grupo, pouco se movimentavam durante a exposição à música. Mas logo que a música parava, em intervalos para dar instruções aos pais ou trocar de CD, eles começavam a se movimentar. O estado em que se encontravam durante a audição da música nos pareceu ser o alerta inativo. É interessante destacar que o estado concentrado da criança, onde ela está canalizando todas suas energias só para ver e ouvir

foi acionado para ouvir música. Este poderia ser o início de uma capacidade de concentração que permite futuramente à criança focar suas estruturas cognitivas e perceptivas sobre um ponto específico, habilidade muito importante para abrir espaço para aprendizagens tanto musicais como num sentido geral.

Alguns bebês pequenos (até 3-4 meses) apresentavam alguns movimentos durante as atividades musicais. Na sua maioria, tratavam-se de movimentos lentos de braços e pernas, movimentos semelhantes àqueles que se apresentam no período pré-natal, dentro do meio líquido. Com certeza, antes de nascer, os bebês vem realizando movimentos, portanto a música desencadeava nos bebês um contexto semelhante ao período intra-uterino, onde o bebê é diariamente envolvido com sons. Quanto à faixa etária dos bebês mais velhos, vamos ainda comentar mais ao final deste estudo.

A análise de resultados quanto a atividades diferentes levou à constatação de que algumas atividades produziam mais movimentos. Na história, esperávamos que eles fossem se movimentar mais, mas isto não ocorreu: eles permaneciam imóveis, como pedras. A atividade envolvendo uso de instrumentos levava à movimentação maior. Em outro estudo (Beyer, 2001) analisamos especificamente este momento da aula de música com os bebês, onde verificamos que conforme a faixa etária, os bebês intercalam ações diversas sobre o instrumento musical: levar à boca, olhar para outros, bater, olhar fixo para o mesmo, sacudir, dançar, etc. A presença de movimentos durante este tipo de atividade é praticamente óbvia, uma vez que a apresentação de um objeto novo vai levar o bebê a aplicar os esquemas que já possui (morder, lambe, segurar, sacudir, etc), para ampliar o seu universo de conhecimentos musicais. Além deste, também o momento do balbucio pareceu-nos levar os bebês mais novos a saírem do estado de alerta inativo, levando-os a reações de movimentos no olhar, sorriso e às vezes sons na troca vocal com seus pais. Olhando mais acuradamente, percebemos que o padrão de movimentos também se modifica de atividade para atividade. Porém, não poderemos nos deter neste detalhe neste estudo devido à limitação de tempo para exposição do mesmo.

Percebemos também que os movimentos se modificam à medida que a criança vai crescendo, obviamente ligados a novas possibilidades que anteriormente não eram dominadas. À medida que a criança vai construindo novos esquemas aplicáveis aos objetos, ela vai aplicando os mesmos nas atividades de música, gerando novos movimentos e

refinamentos na ação, como tocar forte e fraco, balançar o instrumento ora para frente e para trás, ora para um lado e outro, etc.

Passaremos agora ao dado que mais nos chamou à atenção ao analisar as filmagens. Ao vermos as crianças mais velhas (Gr.D), pudemos perceber que algo aconteceu: havia muitos momentos de um “alerta inativo”<sup>1</sup>, mas parece que o movimento é voluntariamente controlado: quando é para se mexer, dança na hora em que adultos também dançam, bate no tambor, bate o instrumento ou brinquedo, mas no momento esperado, pára na hora esperada. Aí consideramos que talvez estaria a chave do desenvolvimento cognitivo e musical nestas crianças. Isto porque elas estariam se desenvolvendo daqueles momentos do alerta inativo do recém-nascido (que talvez outras crianças sem um trabalho específico o percam gradativamente), para uma atividade concentrada e movimentos coordenados pela vontade.

Com certeza, é possível observar a descoordenação de movimentos de crianças que ingressam no programa mais tarde (já perto dos dois anos). Muitos deles não deixam de realizar as mesmas tarefas, mas é interessante notar como parece que há talvez uma grande empolgação (pela novidade que esta atividade de música representa para eles) mesclada a um descontrole involuntário sobre a tarefa em si que deve ser desempenhada. Com certeza, esta criança ainda não teve tantas oportunidades para interagir de modo regular e organizado com atividades musicais, levando-o a uma espécie de impulsividade.

Vejo as crianças mais antigas no programa por vezes me observando longamente até que iniciem sua ação (com todo o cuidado), enquanto estas noviças, tão logo iniciamos a cantar, dançar ou tocar algo, se atiram na tarefa: obviamente o resultado sonoro não vai ser tão bom<sup>2</sup>. A busca muito intensa e impulsiva da ação poderia talvez nos levar à reflexão sobre um eventual desequilíbrio entre a ação, a percepção e a reflexão. O desequilíbrio entre estas três poderia levar a ações menos exitosas. Com certeza, as crianças novas no programa não praticaram sistematicamente o parar para ouvir, prestar atenção, diferenciar uma solicitação da professora de outra. Isto implica ou em dispersões – como sair correndo pela sala, tentar rasgar ou destruir o objeto fornecido, tentar tirar os objetos dos outros, etc.

---

<sup>1</sup> Colocamos agora o termo entre aspas porque a denominação feita por Klaus & Klaus (1989) refere ao período do recém-nascido.

<sup>2</sup> Gostaria de deixar aqui destacado que não buscamos forçosamente neste momento este produto sonoro, uma vez que a criança ainda poderá ter novas oportunidades de buscar e interagir com sons, vocalmente ou com instrumentos. O que se destaca aqui é apenas a constatação das diferenças.

– ou em momentos de “hiperparticipação”, onde a criança vai realizar intensa- e por vezes exageradamente a atividade proposta.

Concluindo, poderíamos estender esta observação para um questionamento muito mais amplo, no sentido de nossa abordagem como educadores infantis. Nossa sociedade ocidental está muito envolvida em buscar a exteriorização, a extroversão, a ação e a sociabilidade. Já em contrapartida verificamos de um modo geral no mundo oriental uma ligação muito maior para a introversão, o ficar consigo mesmo, meditação, o crescimento da profundidade de vida. Talvez nossa constatação nada tenha a ver com este comentário, mas é de se refletir sobre como agimos com o bebê quando está em nossos braços. Na maioria das vezes, fazemos festa, buscamos que ele se mexa, que pegue um objeto, que aperte um botão, etc. Ou seja, esperamos do bebê uma ação imediata. Se junto deste padrão – o motor – equilibrássemos também atividades sensoriais – de ouvir, apalpar, sentir, olhar – e talvez de permitir que o bebê simplesmente esteja ali, inativo (mas captando tudo que o cerca), talvez estaríamos nos aproximando de uma educação musical infantil mais equilibrada e mais efetiva.

## REFERÊNCIAS

- TREVARTHEN, Colwyn. Every child is musical: the innate joy and pride of musicality, and learning music. In: *Children's Musical Connections; proceedings of the 10<sup>th</sup> International Conference of the Early Childhood Commission of the International Society for the Music Education*. Copenhagen: Danish University of Education/ECME/ISME, 2002.
- KLAUS, Marshall & KLAUS, Phyllis. *O surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BEYER, Esther. A construção do conhecimento no Projeto “Música para Bebês”. In: *Anais do III Seminário de Pesquisa em Educação – Região Sul*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2000.
- \_\_\_\_\_. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. In: *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM*. Belo Horizonte: ANPPOM/UFMG, 2001.

- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança; imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 3ª ed.
- \_\_\_\_\_. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

**Laboratório de construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis:  
uma experiência pedagógico-musical do Projeto Ouviravida na Vila Pinto, Porto  
Alegre – RS**

*Fábio Mentz  
Gelson Bento  
Marília Raquel Albornoz Stein  
Nisiane Franklin  
Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre/  
Fundação de Artes de Montenegro/  
Universidade de Santa Cruz do Sul  
mariliastein@terra.com.br*

**Resumo.** O presente texto apresenta um relato sobre o Laboratório de Construção de Instrumentos Musicais a partir de Materiais Recicláveis (Lab CIM/MR), sub-projeto do Projeto Ouviravida, que é uma proposta de educação musical popular da Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (FOSPA) e da Secretaria da Cultura do Estado do Rio Grande do Sul junto a bairros de perfil popular do Rio Grande do Sul. O Lab CIM/MR resulta do desenvolvimento do Projeto Ouviravida na Vila Pinto, bairro Bom Jesus, Porto Alegre/RS, a partir do que se constatarem necessidades e possibilidades materiais e interesses culturais para a experimentação de uma proposta que envolvesse a construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis, a exploração e criação sonora e a vivência de um fazer musical que contribuísse para a sistematização de diferentes conceitos e habilidades em música, complementando as outras ações pedagógico-musicais desenvolvidas pelo Ouviravida (aulas de canto coral, flauta doce e percussão e outras atividades pedagógico-musicais). Dirigido a crianças e jovens de 7 a 18 anos, o Projeto Ouviravida é orientado por professores da FOSPA e ocorre na Vila Pinto e na região do Umbu, em Alvorada. O Lab CIM/MR parte dos mesmos princípios do projeto maior de onde nasce, delineando-se como um encontro cultural calcado na valorização dos fazeres musicais cotidianos destas crianças e jovens em suas comunidades, em seus interesses e necessidades. Este primeiro Laboratório do Projeto Ouviravida objetiva desenvolver, através de uma ação educacional e musical coletiva e construtiva, musicalidades próprias deste espaço de atuação dos grupos populares e da FOSPA.

**Palavras-chave:** construção de instrumentos musicais, educação musical popular, encontro cultural

O **Laboratório de Construção de Instrumentos Musicais a partir de Materiais Recicláveis** é um espaço de exploração e criação sonora e de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis e/ou convencionais, partindo tanto do planejado quanto do inusitado.

O Laboratório foi idealizado no decorrer do primeiro ano de existência do PROJETO OUVIRAVIDA, no ano 2000, como área pedagógico-musical complementar de ação do PROJETO OUVIRAVIDA, a partir de interesses e necessidades advindos da realidade onde o PROJETO se inseriu em sua fase piloto, na comunidade da Vila Pinto, bairro Bom Jesus, Porto Alegre/RS.

## **O QUE É O PROJETO OUVIRAVIDA**

PROJETO OUVIRAVIDA é uma proposta de educação musical popular para crianças e jovens de 7 a 18 anos concebida pela Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (FOSPA) e realizada em conjunto com a Secretaria da Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, através do qual são desenvolvidas aulas de canto coral, flauta doce e percussão, além de outras atividades pedagógico-musicais, como concertos e recitais didáticos, apresentações musicais, oficinas de música e artes, palestras e reuniões entre pais, colaboradores e professores.

O ponto de partida do trabalho pedagógico-musical do OUVIRAVIDA localiza-se na valorização dos fazeres musicais cotidianos das crianças e jovens em sua comunidade, seus interesses e necessidades, no sentido do exercício mais pleno de sua cidadania.

O objetivo do PROJETO OUVIRAVIDA é promover a democratização dos saberes musicais de diversos tempos e lugares do mundo, o exercício da ação coletiva articuladora das diferenças individuais e a reflexão e consciência social em direção à autonomia. O PROJETO pretende desenvolver musicalidades em um processo de inclusão e de construção da cidadania, contribuindo, acima de tudo, para a melhoria da qualidade de vida de quem dele participa, crianças, jovens e adultos (das comunidades populares e da Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre), no sentido de sua formação como ouvintes, professores e/ou músicos.

Em maio de 2002, dentro do plano de expansão de suas ações, iniciou-se o PROJETO OUVIRAVIDA em Alvorada, em parceria com a Prefeitura Municipal de Alvorada. O OUVIRAVIDA pretende expandir-se a também outras comunidades populares em Porto Alegre e em outras cidades do Rio Grande do Sul, desenvolvendo-se por prazo indeterminado, contribuindo para ampliar os espaços de fazer artístico de crianças e jovens

de grupos populares do Rio Grande do Sul através de um trabalho coletivo, criativo, crítico e construtivo.

## **O CENTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

De caráter descentralizado e coletivo, o PROJETO OUVIRAVIDA conta com *parceiros* com quem possa dividir tarefas para sua realização, entidades que nos bairros onde venha a se desenvolver representem a comunidade e centralizem o encaminhamento de atividades de divulgação e outras funções negociadas entre OSPA e entidade.

Na Vila Pinto, esta ocorre através de duas entidades: Do Centro Comunitário São José Operário e do Centro de Educação Ambiental (CEA), atualmente uma ONG que baseia seu trabalho centralmente na busca de recursos financeiros para seus membros através da reciclagem de materiais descartados do consumo cotidiano pelos moradores de diferentes bairros de Porto Alegre. No entanto, complementarmente a este objetivo de existir, o CEA tem-se voltado à ampliação dos horizontes culturais e profissionais de seus membros e demais moradores da Vila Pinto, oferecendo cursos nas áreas de ecologia, teatro, administração e, há dois anos, aulas de música, através do OUVIRAVIDA.

### **A Reciclagem como processo e material de aprendizagem**

O OUVIRAVIDA quer estar atento à realidade que o circunda, o faz e se transforma. O processo de seleção de materiais recicláveis na Vila Pinto através do CEA não poderia ser desconsiderado pelo projeto musical da OSPA. Por sua importância junto à comunidade, mostra-se um canal de descoberta de novos meios para os participantes do PROJETO OUVIRAVIDA, proporcionando uma solução acessível à carência de materiais didáticos no PROJETO: a construção de instrumentos musicais a partir da coleta e transformação de materiais.

Assim se viabiliza a inclusão de maior número de crianças e jovens no OUVIRAVIDA, com a utilização de instrumentos musicais a baixíssimo custo.

Esta inclusão vai além das fronteiras geográficas da Vila Pinto, podendo se estender a outras comunidades o uso dos produtos resultantes do **Laboratório**. Alvorada, onde o PROJETO OUVIRAVIDA foi iniciado em 2002, poderia ser um exemplo.

*Sucata não é lixo, é material reciclável, é, portanto, potencial sonoro e musical. Qualquer corpo que vibra produz um som. Nem sempre será perceptível pelo ouvido humano, ou prazeroso conforme a concepção estética do ouvinte. Porém, desenvolvendo técnicas específicas, é possível transformar um pedaço de cano de PVC ou uma lata de alumínio em instrumento musical. Neste processo de busca de um som musical no instrumento em construção se desenvolve também uma percepção estética. Buscam-se critérios para julgar a qualidade sonora de objetos até então selecionados apenas por sua qualidade material e seu valor de troca – “É este um som bonito? Doce? Expressivo? Rude? Musical?” Estreitando-se o vínculo estético com a realidade imediata, esta pode ser melhor reconhecida, investigada, traduzida e dialogada.*

## **O LABORATÓRIO DE CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS A PARTIR DE MATERIAIS RECICLÁVEIS**

### **Das potencialidades desta pedagogia musical**

Educar musicalmente através de instrumentos musicais construídos a partir de material reciclável oportuniza a descoberta de conhecimentos em processos criativos, lúdicos, tanto organizacionais quanto comunicacionais. O instrumento musical criado e sua própria criação torna-se um meio de educação musical.

Os instrumentos construídos representam matéria-prima para usar nas aulas de música. Além de conter o potencial da execução musical, possibilita o desenvolvimento da criação e da percepção musical. Ocorrendo em atividades coletivas, este trabalho proporciona também a escuta do colega/mestre em um contexto de diálogo, de respeito às diferenças.

**O Laboratório de Construção de Instrumentos Musicais a partir de Materiais Recicláveis** é fundamentalmente *construtivista*, destinado a abordar os fenômenos sonoros de forma individual e coletiva, exploratória, investigando e construindo conceitos e mundos sonoros. Por exemplo, como um conjunto de latas pode ser selecionado e agrupado? Por

timbres? Por frequência (notas musicais)? Que tipos de escalas musicais podem ser organizadas num “latofone”?

Isto permite a busca dos significados deste caminho de construção, a organização e seus critérios, as escolhas e os desejos do grupo, a criação estética, suas causas e conseqüências artísticas, antropológicas e políticas.

A ênfase do **Laboratório** é, pois, *processual*. Interessa aos luthiers (os mestres deste trabalho) e a seus aprendizes e monitores, aos educadores e educandos, viver *processos significativos* em sua formação musical. Processos de sensibilização, de reflexão, de criação, de motivação, de corte e mudança, de transgressão e sistematização, de debate e descoberta.

Esta pedagogia musical, afinado fruto do PROJETO OUVIRAVIDA, promove conjuntos de instrumentos não-convencionais que têm mostrado ao público interessado alguns ângulos do **Laboratório**, suas musicalidades, seus atores, suas criações.

Porém o espetáculo ao público, essencial a qualquer artista, tem importância subordinada às descobertas de galpão, aos processos musicais e sociais de base, cotidianos, às múltiplas surpresas e superações diárias, que se refletem no palco, na orquestra, no espetáculo, onde cidadãos mais confiantes, ativos, críticos, conscientes e sensíveis se abrem a novas conexões com o mundo..

As experimentações de galpão, apesar das precárias condições físicas e materiais encontradas pelo **Laboratório** até hoje, têm sido registradas em gravações que tanto trazem um referencial para a investigação e a reflexão no processo pedagógico, como poderão ser editadas em CDs para a divulgação do trabalho.

### **Dos objetivos do Laboratório**

Os principais objetivos do **Laboratório** são os seguintes:

- **Técnicas de Construção:** Construir instrumentos musicais a partir de materiais novos e/ou recicláveis; Ampliar a valorização dos materiais de que são construídos os instrumentos musicais, sensibilizando para o cuidado dos mesmos;
- **Execução Musical:** Promover técnicas de execução destes instrumentos; Estimular a compreensão do uso e mecanismo de produção sonora de instrumentos musicais;

- **Percepção Musical:** Ampliar a percepção musical de timbres e alturas nos instrumentos musicais;
- **Criação Musical:** Aprender a brincar com materiais sonoros para a formação de uma linguagem musical;
- **Execução Musical Coletiva:** Formar conjuntos instrumentais e uma pequena orquestra com os instrumentos criados;
- **Improvisação Musical:** Motivar o desenvolvimento da capacidade de improvisação nestes materiais;
- **Interação Musical:** Aprender a trabalhar as diversas dimensões do fazer música (improvisação, composição, execução, exploração) coletivamente;
- **Investigação Musical:** Desenvolver conhecimentos musicais pelo cruzamento (mostrando e promovendo relações) de processos criativos ligados a escutas e expressões culturais da comunidade da Vila Pinto com músicas de diferentes situações históricas e geográficas, tais como música étnica, eletro-acústica, de concerto, minimalista, etc. Através deste processo investigativo dialógico, sistematizar possíveis aportes formativos e informativos de diferentes tradições musicais;
- Oportunizar o desenvolvimento profissional da equipe orientadora, através da experiência de criação e troca.

## **Metodologia**

O **Laboratório** prevê duas dimensões metodológicas:

### **DIMENSÃO 1: OFICINA**

Nesta Dimensão do **Laboratório**, iniciada em 2001, têm sido desenvolvidas pesquisas de materiais e técnicas de construção e execução de instrumentos musicais, com intuito de posterior aplicação destes processos em interação com alunos do PROJETO OUVIRAVIDA. A construção de instrumentos musicais proporciona o uso imediato dos mesmos nas aulas de música do OUVIRAVIDA.

### **a. Equipe**

Nesta Dimensão, tem trabalhado no **Laboratório 1)** a equipe orientadora, constituída por três luthiers<sup>1</sup>, mestres na arte de construir instrumentos musicais, e **2)** dois auxiliares<sup>2</sup>. Ainda nesta Dimensão, são incluídos esporadicamente **3)** os professores regulares do PROJETO OUVIRAVIDA nos processos de investigação aqui desenvolvidos.

### **b. Atividades: Duração e frequência**

Esta Dimensão iniciou em 2001. Têm sido realizados no mínimo dois encontros semanais da Oficina, de pelo menos três horas cada encontro.

- Nos primeiros dois anos (2001 e 2002), a Oficina consistiu em encontros só da equipe orientadora.

- A partir do terceiro ano (2003), têm sido incluídos esporadicamente nestes encontros sistemáticos da Oficina os professores do OUVIRAVIDA.

A Dimensão 1 continua a ocorrer de forma paralela e complementar à Dimensão 2, depois que esta iniciou.

## **DIMENSÃO 2: LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

Nesta Dimensão, os processos e materiais pesquisados na Dimensão 1 são trabalhados em interação com alunos do PROJETO OUVIRAVIDA, com intuito de integrar tais processos e materiais à realidade das aulas já em desenvolvimento do PROJETO OUVIRAVIDA, explorando conteúdos musicais tais como: corpo, materiais cotidianos, timbres, instrumentos musicais, execução/criação/percepção musical. A função do Laboratório de Educação Musical é de mediação, espaço de constituição de arranjos musicais, de integração entre instrumentos musicais, de improvisação musical, de experiências e sistematização de elementos de leitura e grafia, de integração das famílias dos alunos no PROJETO OUVIRAVIDA.

---

<sup>1</sup> Um professor do PROJETO OUVIRAVIDA (por enquanto como voluntário, mas para quem se pretende quando possível destinar 15h/aula destinadas a esta prática), e dois outros professores, músicos profissionais voluntários neste projeto.

### **a. Equipe**

Nesta Dimensão do **Laboratório**, o mesmo integra **1)** os três luthiers e **2)** os dois auxiliares, **3)** trabalhadores do CEA e **4)** jovens e adultos da comunidade da Vila Pinto, além de **5)** alunos e **6)** professores do PROJETO OUVIRAVIDA.

### **b. Atividades: Duração e frequência**

Esta Dimensão (das atividades entre **Laboratório** e aulas de música do PROJETO OUVIRAVIDA) iniciou já em 2001 e vem sendo intensificada no ano de 2003, através de:

- Visitações de alunos ao **Laboratório**;
- Realização de Laboratórios de Educação Musical com os orientadores do **Laboratório** e alunos do PROJETO OUVIRAVIDA; etc.

Estas inter-relações com as aulas do PROJETO OUVIRAVIDA vem sendo determinadas conforme possibilidades e necessidades de evolução do cronograma.

Além disso, pretende-se, para 2004:

- Constituir duas turmas regulares de até 10 pessoas (entre jovens e adultos da Vila Pinto) que vivenciarão semanalmente os processos investigativos do **Laboratório**, desenvolvendo novos conhecimentos para si e para o **Laboratório**. Estas novas Oficinas de Construção de Instrumentos Musicais ocorrerão uma vez por semana com cada turma de dez alunos, durante 1h30.
- Realizadas reuniões quinzenais entre orientadores do **Laboratório** e equipe de professores do PROJETO OUVIRAVIDA.
- A equipe orientadora continuará reunindo-se pelo menos uma vez por semana.

O **Laboratório** é uma proposta criada por crença na capacidade de transformação de uma educação musical dialógica e por idealismo em contexto de dificuldades financeiras, espaciais, materiais e políticas. É um passo consciente, cooperativo, educacional, transformador, experimental e musical contra uma corrente de idéias vistas como descartáveis e investimentos financeiros aplicados sem planejamento. Suas necessidades de espaço físico, por exemplo, demandariam (para a **OFICINA**) uma sala arejada, limpa,

---

<sup>2</sup> Critérios de seleção: entrevista e currículo, no qual constam formação e experiência em marcenaria e serralheria.

iluminada, 8x8m, fechada a chave, contendo estantes para sucata coletada e trabalhada e dois armários com chave, para ferramentas e materiais; e (para o **LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL**) uma sala arejada, limpa, iluminada e livre de interferências sonoras, 8x8m. Em vez disso, dispõe-se de algumas horas de uso da marcenaria de uma escola municipal e algumas horas de uso de uma sala do CEA, sem isolamento acústico, sem armário chaveado, estantes ou chave para a sala. Mesmo assim, o trabalho entre luthiers, aprendizes, professores e alunos permanece em desenvolvimento. Neste contexto, continua-se em busca de suportes econômicos, sem cessar o investimento humano altamente qualificado na orientação voluntária deste processo-projeto pedagógico-musical que é o **Laboratório**, nascido da experiência do OUVIRAVIDA-OSPA/SEDAC, PROJETO ativo e em expansão.

## **BIBLIOGRAFIA**

- LINO, Dulcimarta; STEIN, Marília. *Projeto Ouviravida: uma proposta de educação musical popular para crianças e jovens de 7 a 18 anos através da flauta doce, da percussão e do canto coral*, da Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre. Porto Alegre: 1999 (não publicado).
- STEIN, Marília. Ouviravida: um projeto da Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre de educação musical em bairros populares. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL/ ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA, 4./ 1., 2001, Santa Maria. *Anais*. Santa Maria: UFSM, 2001, p.108-116.

## Escutando os sons da rua: uma proposta para crianças

*Fátima Carneiro dos Santos  
Eliza Rebeca Simões Neto  
Leandro Augusto dos Reis  
Renata Andrade Campos Silva  
Universidade Estadual de Londrina  
fsantos@uel.br*

**Resumo.** Diante de uma nova realidade sonoro-musical que se estabelece, principalmente, a partir do século XX, faz-se necessário pensar uma educação musical voltada ao som, seja de um ponto de vista da ecologia, seja de um ponto de vista da estética. Tendo como questão a fundamentação de uma possível proposta de educação musical que se volte ao som, possibilitando tanto uma escuta mais atenta das paisagens sonoras do cotidiano, quanto uma ampliação da própria idéia de música, essa pesquisa se propôs a desenvolver uma investigação no campo da escuta de paisagens sonoras urbanas junto a crianças com faixa etária de 7 a 10 anos, com o objetivo de verificar os tipos de escuta apresentadas pela criança diante de tal contexto sonoro e as possíveis transformações que a proposta de ouvir as ruas pode promover, tanto de um ponto de vista ecológico, quanto de um ponto de vista estético. Neste trabalho, apresentaremos alguns dados advindos dos depoimentos e das partituras de escuta, realizados pelas crianças durante as atividades propostas, que permitirão uma melhor compreensão da metodologia que conduziu a coleta de dados desta pesquisa, que se encontra apresentada em detalhes na comunicação também intitulada *Escutando as ruas: uma proposta para crianças*.

### Coleta de dados

#### da metodologia

A metodologia utilizada na coleta de dados: “passeios auditivos”, depoimentos e partituras de escuta; transcrição dos depoimentos; escuta das edições e de composições de paisagens sonoras; análise do material coletado; redação de relatório final.

#### dos encontros

Foram 5 encontros, ocorridos semanalmente, com duração de 2 horas cada, com a participação de 10 crianças de duas escolas de Londrina: *Escola de Aplicação* e *Seta, a nossa escolha*:

<b>Aplicação</b>	Gabriela (2ª série)	Isabela (2ª série)	Hector (2ª série)	Andjara (1ª série)		
<b>Seta</b>	Julia (4ª série)	Sofia (4ª série)	Deborah (4ª série)	Luísa (3ª série)	Beatriz (3ª série)	Bruno (4ª série)

**1º encontro:** entrevista/depoimento (gravado), com questões de caráter amplo sobre a lembrança que têm dos sons do Calçadão; partitura de escuta desses sons.

**2º encontro:** “passeio-auditivo” no Calçadão, em trajeto correspondente a 3 quarteirões na ida e na volta, no período da manhã (10h00-11h00); entrevista/depoimento; partitura de escuta.

**3º encontro:** “passeio-auditivo”, com gravação do percurso em MD, em trajeto referente a duas quadras na ida e na volta, no período da manhã (10h00-11h00); entrevista/depoimento (gravado); partitura de escuta; seleção de sons para produção das edições de paisagem sonora (realizadas pela coordenadora e pela discente Renata Andrade C. Silva, a partir do material sonoro gravado e selecionado pelas crianças, com a utilização do programa “soundforge”).

**4º encontro:** escuta das edições; confecção de partitura de escuta, a partir dos eixos tempo x som (altura).

**5º encontro:** escuta das duas edições e de duas composições (*vozes da cidade e trem-pássaro*, de Denise Garcia); entrevista/depoimento (gravado).

### Descrevendo os encontros

#### 1º Encontro (memória)

1. Partituras de escuta.

2. Questões:

(sons que não gostaram de ouvir)

De sons de buzina, carros e freadas (barulhento e causa poluição), som de cavalo relinchando, porque atrapalha a brincadeira dela, som de latido ardido de cachorro.

(sons que gostaram de ouvir)

Sons de animais: passarinhos, galo, cachorro, som de moto.

#### 2º Encontro (passeio auditivo)

1. Partituras de escuta.

2. Questões:

(sons que não gostaram de ouvir)

Música brega, sons de propaganda de rádio, do barulho de loja, o som de música alta.

(sons que gostaram de ouvir)

algumas músicas legais, “som de varrendo”, barulho das árvores.

(escutar a rua é como escutar uma música?)

“música é diferente porque ela tem ritmo”... ”e aqui não tem”.

“tem! Ó, ta ouvindo, ó?!”... (refere-se aos sons da rua).

outras crianças falam de ritmo, dão exemplo do som da construção, dão exemplos com sons vocais sem entrar na questão de ser ou não música (isso não parece lhes importar).

“ah... faz um som... tem ritmo, às vezes dá um ritmo... o martelo fica batendo, batendo... “as vezes nem tem ritmo” (a rua )... “mas quando imagina, daí tem”.

(quem faz isso virar música?)

As pessoas faziam... “ porque a gente faz barulho”... “o som mesmo, o próprio som”.

### **3º Encontro (gravação do passeio)**

1. Partituras de escuta.

2. Questões:

(como foi ouvir a rua, gravando?)

a gente escuta mais forte o som... quando a gente está sem (o microfone) a gente escuta o som mais fraco... os sons ficaram mais altos... tem vários sons diferentes...

(sons que não gostaram de ouvir)

tinha um som que me irritava: “olha o passarinho! fúfú”... lá das bolinhas... de motos... não gosto dos carros... não gostei da loja, esse som que o cara fica falando

(sons que gostaram de ouvir)

barulhos de construindo... as músicas, eu achei o mais legal de tudo!... de moto... ouvir varrendo... gente batendo pá no chão... bicicleta passando... o som de gente falando no telefone... gostei do som da vassoura, do passo... ... som do martelo, do vento... (fui atrás)... engraxando o sapato

(escutar a rua é como escutar uma música? – antes de ouvir a gravação)

É... porque aí os pés batendo cada um de um jeito, os homens construindo, assim fica quase um som, uma música... é uma música bem agitada porque a gente põe perto dum lugar e fica mais alto (música das lojas)... a sensação de que podia ser um tipo de música... deu, não sei... sim, porque estava em ritmo... não. só a rua, o calçadão.

(como foi escutar a gravação das ruas)

A gente vai escutando e, se fechar o olho, a gente imagina que a gente está lá no centro... lá a gente vê e escuta e aqui a gente não vê e a gente só escuta... eu acho que não fica o mesmo som... fica parecendo uma música que a gente gravou... parece mais uma música do que andando por lá... não parecia que eu estava ouvindo os mesmos sons... porque eu não estava vendo, então eu não sabia direito.

(ouvir a rua foi como escutar uma música? – após a escuta da gravação)

Os pés batendo cada um de um jeito... construindo... assim fica quase um som, uma música... juntando todas as músicas parece que “tum, tum ,tum, tum”, parece uma música... ouvindo a gravação fica parecendo uma música que a gente gravou... não, não parece música.

### **4º Encontro (partituras de escuta das edições)**

1. Partituras de escuta das edições e escuta das gravações das edições em cd.

Neste encontro as crianças escutaram as edições, reconhecendo e relacionando os sons da paisagem sonora, que havia sido editada a partir de material sonoro previamente gravado e selecionado por elas. A escuta da gravação (em cd) permitiu que construíssem uma partitura de escuta baseada no eixo tempo x som. Vale lembrar que a criança, aqui, é uma ouvinte das ruas e desde as primeiras partituras (que não correspondem exatamente a uma partitura de escuta tal qual definida “tradicionalmente”, que leva geralmente em conta as referências tempo x altura), até a última (que já se aproxima mais de uma partitura de escuta “tradicional”), o que se buscou foi possibilitar-lhes uma expressão visual do sonoro e uma maior compreensão auditiva das paisagens sonoras urbanas.

## 5º Encontro (escuta das 2 edições e das composições de paisagens sonoras)

### 1. Questões:

(o que achou das edições? - após escuta das duas gravações)

o nosso (do Aplicação) era maior e que fazia mais coisas... eram sons diferente... na deles (do Aplicação) tinha mais sons e estava mais alto na deles... tinha dois sons iguais... era do passarinho e da vassoura...

Depoimento sobre a escuta da música **vozes da cidade**, de Denise Garcia.

(o que a compositora fez?)

gravou os sons da rua e ela mesma tocou (...) com instrumento... gravou os sons da rua, as músicas estavam no meio... gravou som das ruas e também alguém tocou com flauta o hino nacional.

(o que ocorreu de diferente entre o trabalho dela e o nosso (edições)?)

Ela gravou menos coisas só que mais legal... uma música super legal... não é todo enrolado igual o da gente, o dela já é tudo certinho... o dela está separado... já a gente pôs tudo junto... embolado... Ela gravou músicas da rua e parece que ela repetia algumas coisas... a gente só foi gravando sons que a gente ouviu... Ela pôs os sons da música e fez bem diferente... como ela juntou... ela pegou os sons da rua depois um pouco de música e sons da rua...

Depoimento sobre a escuta da música **trem-pássaro**, de Denise Garcia.

(o que ouviram nesta composição)

Um trem e um montão de pessoas... no começo era som de trem mesmo, no final parecia que ela tentou imitar o som e não era um trem de verdade... uma parte dava para perceber que era de pássaro, mas uma hora ficava tudo juntos, um monte de “schhh” e desse “schhh” sai o trem... mas não era o barulho de trem, nem o de pássaro... ela juntou o trem e os pássaros... e formou um som diferente... ela desmontou o som do trem.

(o que ocorreu de diferente entre o trabalho dela e o nosso (edições)?)

Ela gravou os sons que ela queria... a gente foi gravando os sons que a gente estava ouvindo na rua... ela podia escolher o que ela queria, a gente não precisava escolher... ela estava fazendo tipo um cd... a gente já escutava um som a gente ia lá, a gente não

ia colocando tudo em ordem.

(vocês imaginavam ser possível fazer música com outros sons; vocês acham que isso é música?)

Sim, (é música)... porque é vários sons e se ela juntou parecia que era música mesmo... e também ela põe um ritmo...

(vocês também comporiam com esses sons ou só iriam colocar sons de instrumentos?)

sons diferentes... porque fica mais legal a música, não fica tudo certinho... e gente não vai querer ficar escutando só coisa que a gente já sabe...". (risos).

### **da conclusão**

Diante das respostas obtidas junto às crianças, pudemos observar que não apenas vários tipos de escuta se estabeleceram ao longo das atividades, como também uma enorme disponibilidade para “pensar” os sons da rua a partir de uma escuta que revela outras possibilidades sonoras que não apenas aquelas mais habituais, confirmando a possibilidade de se pensar uma educação musical fundada na idéia de uma escuta como forma de pensamento e como ato criador.

## Escutando os sons da rua: uma proposta para crianças

*Fátima Carneiro dos Santos*  
*Universidade Estadual de Londrina*  
*fsantos@uel.br*

**Resumo.** Os resultados da pesquisa aqui apresentados fazem parte de estudos que estamos desenvolvendo, em nível de doutorado, sobre a escuta e criação de paisagens sonoras, que tem a “música dos sons da rua” como foco de pesquisa sonora e de idéias de música. Diante de uma nova realidade sonoro-musical que se estabelece a partir do século XX, faz-se necessário pensar uma educação musical voltada ao som, fundada na idéia de escuta como ato criador, que envolve o homem e as sonoridades ao seu redor. Esta investigação, desenvolvida no campo da escuta de paisagens sonoras urbanas, junto a crianças, teve como objetivo compreender o que elas escutam, o que gostam de escutar nas ruas e se o que escutam é música (ou não). Tal ação justifica-se pela necessidade de os educadores musicais fundarem suas práticas com vistas a desenvolver junto a seus alunos outras idéias de música e de escuta e os resultados verificados apontam, dentre outras coisas, para a possibilidade de se pensar uma educação musical fundada na idéia de uma escuta como forma de pensamento e como ato criador.

**Palavras-chave:** escuta, paisagem sonora, educação musical.

Diante da nova realidade sonoro-musical que se estabelece, principalmente ao longo do século XX, não podemos negar que uma “mobilidade”, seja de “fronteiras conceituais”, de “formas de escuta” ou de “procedimentos expressivos”, tal qual nos fala Carlos Kater no prefácio do livro *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua* (Santos, 2002), se instala, promovida pelas ações de compositores como Russolo, Cage, Schaeffer, Satie e Varèse. O autor aponta para o fato de que a contínua reformulação do fenômeno musical e suas definições, provocadas por esses compositores, através da “incorporação progressiva de elementos da ‘não-música’ de suas épocas”, teve como consequência uma “transgressão de limites em direção ao não conhecido, às inusitadas interpretações, às inovadoras criações, às originais descobertas do ser e do estar”, o que provoca uma necessidade de os educadores musicais fundarem suas práticas com vistas a desenvolver uma idéia de que “as músicas sejam sempre e cada vez mais relações sonoras criativas em movimento interativo com a vida”. Preocupado com a situação limitante das “escolas sem música”, das “instituições de música sem compromisso com a sociedade” e dos “ouvidos sem escuta para a vida de cada instante”, Kater sugere a necessidade de uma prática musical que se volte ao desenvolvimento de “ouvidos para ouvir”, de “liberdade para criar” e de “coragem para escutar” ” (Kater apud Santos, 2002, p. 9-13); ou seja, “ouvidos *com* escuta para a vida de cada instante”.

Com o intuito de pensar uma educação musical baseada na idéia de uma escuta entendida como forma de pensamento e como ato criador, que inventa e compõe, uma escuta “livre para ouvir e para criar”, iniciamos uma prática de exercícios de escuta com crianças, ainda na década de 80, que já apontavam para a possibilidade do desenvolvimento de uma escuta, ao mesmo tempo, mais detalhista e criativa, a partir dos sons da rua, que se apresentava como um riquíssimo “prato sonoro” aos ouvidos

das crianças. Se, naquele momento, nossos estudos tiveram um caráter mais “intuitivo” e experimental, desde 1998 eles vêm sendo realizados de modo mais sistemático, a partir de nossa pesquisa de mestrado que teve como tema *Escutando a música das ruas: o exercício de uma escuta nômade*, defendida em 2000, na PUC / SP. Atualmente, com o intuito de dar continuidade aos estudos conceituais iniciados no mestrado, estamos desenvolvendo uma pesquisa, em nível de doutorado, provisoriamente intitulada *Repensando a idéia de música e de escuta a partir de um jogo de transformação dos sons da rua*, aliada à prática da criação de paisagens sonoras em estúdio, tendo a “música dos sons da rua” como foco de pesquisa sonora e de idéias de música. Como este projeto apresenta desdobramentos tanto nas áreas de criação e de escuta, quanto na área de educação musical, e frente a uma realidade na qual acreditamos ser necessário aos educadores musicais fundarem suas práticas com vistas a desenvolver junto a seus alunos outras idéias de músicas e de escuta, pensando uma educação musical voltada ao som, seja de um ponto de vista da ecologia, seja de um ponto de vista da estética, cada vez mais estamos nos sentindo compelidos a refletir sobre uma educação musical fundada na idéia de escuta como ato criador, que envolve o homem e as sonoridades ao seu redor.

Mas como fundamentar uma proposta de educação musical que se volte ao som, possibilitando tanto uma escuta mais atenta das paisagens sonoras do cotidiano, quanto uma ampliação da própria idéia de música?

Tendo esta questão como guia procuramos, no estudo aqui apresentado, verificar as hipóteses de que escutar os sons da rua, além de promover o exercício de uma escuta atenta, descobre sons, possibilitando tanto uma escuta do som “em si mesmo”, quanto fazendo emergir outras escutas que não apenas aquela do hábito. Além disso, acreditamos que escutar as ruas, aliado à escuta de composições de paisagens sonoras, ainda possibilita uma ampliação da própria idéia de música.

Com o objetivo fundamental de verificar os tipos de escuta apresentadas pela criança diante de um contexto sonoro urbano, a partir de diversas situações de escuta, chamando-lhe a atenção para as sonoridades urbanas tanto de um ponto de vista ecológico, quanto estético, buscando uma ampliação da idéia de música, e, conseqüentemente, um contato mais verdadeiro com a música atual, desenvolvemos uma investigação no campo da escuta de paisagens sonoras urbanas junto a crianças, com o intuito de compreender o que elas ouvem nas ruas, como ouvem, o que não gostariam de ouvir, o que gostariam de ouvir e se o que ouvem é música ou não. Essa ação contou com a participação de 10 crianças, com faixa etária entre 7 e 10 anos e com a colaboração, na etapa da coleta de dados, de 3 alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina, a saber: Eliza Rebeca Simões Neto, Leandro Augusto dos Reis e Renata Andrade Campos Silva.

Contudo, antes de iniciarmos a investigação com as crianças optamos por desenvolvê-la, primeiramente, junto aos alunos colaboradores desta etapa da pesquisa<sup>1</sup>. Mediante os objetivos de propiciar-lhes a vivência de uma escuta das ruas, buscando subsídios para um melhor encaminhamento das atividades da investigação realizada, posteriormente, com as crianças, desenvolvemos uma proposta que consistiu de 4

---

<sup>1</sup> Vale dizer que esse relato de experiência foi apresentado, em forma de comunicação, durante o V Fórum do CLM/USP, em 2002 e encontra-se publicado nos Anais do evento. Foi baseado no relato apresentado durante o VII Simpósio Paranaense de Educação Musical, em 2002, intitulado *Relato de experiência referente ao projeto: repensando a idéia de música e de escuta a partir de um jogo de transformação dos sons da rua*, e foi dele que retiramos as citações que constam do relato de experiência apresentado no Fórum, e, conseqüentemente, neste trabalho.

etapas: 1. “passeio auditivo”<sup>2</sup>, seguido de depoimento gravado - 2. “passeio auditivo” com gravação em MD, seguido de depoimento gravado - 3. escuta da gravação, seguida de depoimento gravado - 4. elaboração de relato de experiência.

Tal investigação permitiu aos colaboradores o vislumbramento não apenas da possibilidade de uma escuta atenta (ou “pensante”) do ambiente sonoro no qual estamos imersos, como também uma possível confirmação da hipótese de que a proposição de ouvir as ruas, não como rua, nem como música no sentido tradicional, mas como forças sonoras que se cruzam e que se dissipam, é uma proposta que pode possibilitar a cada um trilhar seu próprio caminho de escuta, retirando o indivíduo de sua escuta cotidiana e lançando-o em um outro patamar: uma escuta que inventa tanto objetos sonoros, quanto idéias de música.

Levando em conta tais considerações, a proposta desenvolvida junto às crianças implicou na realização de 5 encontros com cada grupo de crianças (havia 2 grupos), com duração de 2 horas cada, abrangendo atividades como: “passeio auditivo”, “passeio auditivo” gravado, depoimentos (gravados), confecção de partituras de escuta e escuta de repertório de composições de paisagens sonoras.

Diante das respostas obtidas junto às crianças, através dos depoimentos e das partituras realizadas durante as atividades propostas, pudemos observar que vários tipos de escuta se estabeleceram ao longo do processo. Após um primeiro contato com os sons da rua (“passeio auditivo”), no qual foram solicitadas, inicialmente, a simplesmente escutar, e, em seguida, a escutar com mais atenção, uma “escuta atenta” e mais “pormenorizada” (que escuta sons antes não percebidos), começa a se manifestar, diferente daquela escuta apresentada quando do primeiro encontro, onde imaginaram sons presentes no Calçadão e que foi, por nós denominada de “escuta idealizadora” ou “imaginativa”. Ainda nesse segundo encontro, uma outra escuta mais voltada a pensar sonoramente os ambientes, também se manifesta; uma “escuta ecológica”, diríamos, que demonstra uma certa consciência em relação a sons que perturbam ou possam causar “poluição sonora”. Além disso, uma escuta mais “estética” também começa a se pronunciar ainda nesse encontro, quando as crianças começam a apontar para a possibilidade da rua conter “músicas” (ou idéias de música), mesmo insistindo na necessidade da existência do ritmo e de alguma melodia sendo tocada ou cantada. Uma outra questão interessante que emerge nesse contexto diz respeito à possibilidade de se ouvir música no espaço das ruas depender da disponibilidade (ou da imaginação) de quem escuta.

É interessante observar que os tipos de escuta acima citados manifestaram-se durante as outras atividades da proposta, com algumas diferenças. Devido ao uso do microfone, no “passeio auditivo” do terceiro encontro, aquela escuta atenta do encontro anterior, transformou-se numa escuta muito mais acurada e curiosa, por nós denominada de “escuta caçadora” (de sons). Mas, se até o momento o que mais se evidenciou foi uma escuta que buscava reconhecer, discriminar ou “buscar” sons, dentro daquilo que denominamos de “escuta atenta”, “escuta curiosa” ou mesmo uma “escuta caçadora”, com a escuta das gravações dos sons da rua, uma outra se revela justamente pelo fato das fontes não estarem mais presentes visualmente: uma “escuta

---

<sup>2</sup> A idéia de “passeio auditivo” aqui utilizada é inspirada na proposta de “passeio auditivo” de M. Schafer, apresentada em seu livro *The tuning of the world*. Diferentemente do “passeio sonoro”, também proposto por ele e que implica numa “exploração da paisagem sonora de uma determinada área usando-se uma partitura como guia”, Schafer diz que um “passeio auditivo” é simplesmente um “passeio concentrado na audição”, que “deveria ser feito num ritmo de lazer”. (Schafer, 1977, p. 212-213).

sem ver”. Mesmo sabendo da existência das fontes, essa escuta parece se permitir simplesmente escutar o som, possibilitando também uma escuta mais “estética” das ruas. O fato de estar gravada, permitiu a algumas crianças ousar a escutar as ruas como se estivesse escutando música, mas ainda com várias restrições.

Contudo, pode-se perceber uma abertura gradativa da criança no sentido de “pensar” a rua de um modo diferente do habitual, seja como um espaço possível para escutar sons ou sonoridades diferentes (que não apenas sons de buzina ou carros, como se a rua fosse apenas um lugar barulhento), seja como um espaço aberto (ou virtual) à escuta de possíveis músicas. E essa “abertura” pode ser melhor evidenciada após a vivência das duas atividades que se seguiram: construção das partituras de escuta das edições<sup>3</sup> e a escuta de composições de paisagens sonoras<sup>4</sup>. Quanto à experiência da construção de partituras de escuta, podemos dizer que, ao reforçar a prática de uma “escuta acusmática”, possibilitou às crianças uma maior aproximação do som e permitiu também um reconhecimento de que o que estavam ouvindo pudesse ser uma música, pois ela podia ser grafada de modo semelhante a uma música tradicional (só que com outros “desenhos”). Quanto à vivência da escuta de composições de paisagens sonoras, quando então se deu um embate entre o que havíamos feito (edições) e a obra da compositora, não podemos afirmar que, para as crianças, a rua deixou de ser “apenas” rua (sonoramente) ou que passaram a escutar as ruas como se fosse música. Mas, com certeza, houve uma estimulação quanto ao pensamento musical de cada criança, assim como à própria idéia de música.

Dentre outras coisas, uma questão que chamou a atenção das crianças e que, segundo elas, garante uma grande diferença entre as nossas edições e as gravações da compositora foi o fato de parecer que esta (a compositora) optou por um som ou outro, colocando os sons escolhidos na ordem que desejava. Ao juntar os sons, conferindo-lhes ritmo através de repetições, fez com que o resultado sonoro de suas gravações (composições) não ficasse tão “embolado” como o das nossas edições, o que lhe dá um status de “música”, e, a nossa, uma tentativa incipiente.

Diante do exposto, percebe-se desde o início uma certa disponibilidade das crianças para “pensar” os sons da rua a partir de uma escuta que revela outras possibilidades sonoras que não apenas aquelas mais habituais. Seja de um ponto de vista mais ecológico, seja de um ponto de vista mais estético, suas falas e ações deixam transparecer posturas que relativizam as escutas e os significados sonoros e musicais. Com relação a uma escuta mais “ecológica”, se num primeiro momento apontam determinados sons como perturbadores, tendo como critério a questão do barulho (poluição), esses mesmos sons podem ser escolhidos, em outro momento, em uma outra situação de escuta, como sons interessantes para fazer parte (como fizeram) das edições de paisagens sonoras. Ou seja, para as crianças, diferentes situações de escuta podem fazer com que um mesmo som seja percebido de modos diferentes, seja de um ponto de vista mais “ecológico” ou mais “estético”. Com relação à questão de se ouvir as ruas como se fosse música, essa maleabilidade presente em relação ao som não aparece de forma tão evidente. Mesmo que várias crianças tenham falado que ouviam as ruas como se fosse música, é difícil afirmar que isso seja “real”, pois, além de não termos tido acesso ao que elas realmente entendem por música, as respostas, muitas vezes, eram ambíguas e confusas, deixando entrever que ouvir a rua como música

---

<sup>3</sup> As edições aqui citadas referem-se a duas edições de paisagens sonoras (uma de cada grupo) realizadas pela coordenadora do projeto e por uma colaboradora (Renata Andrade), a partir de material sonoro gravado e selecionado, anteriormente, pelas crianças.

<sup>4</sup> As composições escutadas foram *vozes da cidade* e *trem-pássaro*, de Denise Garcia, compostas em 1993.

poderia ser ouvir as músicas que eram tocadas nas lojas ou cantadas por alguém. Além disso, diante das observações que fizeram frente as composições de paisagens sonoras e as (nossas) edições, fica claro que critérios como ritmo, ordem e escolha (dos sons) parecem ser fundamentais para a caracterização de uma música.

Mas, não podemos negar que uma certa maleabilidade se faz presente em pelo menos dois momentos: uma, quando algumas crianças abrem a possibilidade para ouvirmos música caso a nossa imaginação o permita; e outra quando dizem que, caso venham a fazer música, vão preferir os sons diferentes, com a justificativa de que não vão querer ficar escutando só coisas que já conhecem.

Diante da certeza de que a pesquisa é, conforme bem observa Pierre Schaeffer, “uma maneira de ser, de imaginar, de avançar” (Schaeffer, apud DiPietro, 2000, p.5), sentimo-nos mais tranquila ao dizer que mesmo que algumas das hipóteses aqui apresentadas tenham sido comprovadas, o que mais nos interessa nesse momento é pensar que o mais importante de tudo o que foi vivenciado e verificado não foi necessariamente a mudança de repertório de sons a serem utilizados numa provável música que essas crianças possam vir a criar, mas na idéia (mais ampliada) de música que elas possam (vir a) ter. A importância de tal proposta não recai necessariamente na utilização desses sons, mas na crença, no reconhecimento da possibilidade de existir idéias de música em outros contextos sonoros que não apenas aqueles delimitados tradicionalmente como sendo “o ambiente musical”. O fato de as crianças não terem afirmado categoricamente ter ouvido as ruas como música vem ao encontro do que temos falado sobre a escuta de uma “música dos sons da rua”, tal qual apresentado em nossos estudos anteriores, nos quais nos referimos a um espaço musical virtual. A escuta pode, como disse uma criança, “imaginar” uma música a partir dos sons da rua; as possibilidades de idéias de músicas contidas nesse espaço são infinitas, mas virtuais... e torná-las possíveis é uma outra questão...

## Referências

ANDRADE, R.; SIMÕES, E.; REIS, L. Relato de experiência referente ao projeto: repensando a idéia de música e de escuta a partir de um jogo de transformação dos sons da rua. In: VII Simpósio Paranaense de Educação Musical, 7, 2002, Londrina. (no prelo).

CAGE, John. *De segunda a um ano*. São Paulo: Hucitec, 1985.

\_\_\_\_\_. *Silence*. Middletown: Wesleyan University Press, 1976.

DI PIETRO, Laura. *Música eletroacústica: terminologias*. Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado em Música, Rio de Janeiro, UNIRIO, 2000.

FURLANETE, Fábio P. *Escuta sismográfica: interação entre compositor e suporte digital*. São Paulo. Dissertação de mestrado em Comunicação e Semiótica, São Paulo, PUC, 2000.

FERRAZ, Silvio. Música e comunicação: ou, o que quer comunicar a música? In: XIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, v. 2, 2001, Belo Horizonte. *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM*. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001. p. 515-522.

GARCIA, Denise. *Modelos perceptivos na música eletroacústica*. São Paulo. Tese de doutorado em Comunicação e Semiótica. São Paulo, PUC, 1998.

- LANDER, Dan; LEXIER, Micah (eds). *Sound by artists*. Toronto: Art Metropole, 1990.
- LEVY, Pierre. *O que é o virtual?*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- SANTOS, Fátima C. dos. *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo: EDUC, 2002.
- \_\_\_\_\_. Escutando as ruas: relato de experiência. In: V Fórum do Centro de Linguagem Sonora, 1, 2002, São Paulo. *Anais do V Fórum do CLM*. São Paulo: USP/PUC, 2002. p. 66-72.
- \_\_\_\_\_. Repensando a idéia de música e de escuta a partir de um jogo de transformação dos sons da rua. In: XIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, v. 1, 2001, Belo Horizonte. *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM*. Belo Horizonte: ANPPOM, 2001. p. 170-175.
- SCHAEFFER, Pierre. *Traité des Objets Musicaux*. Paris: Éditions du Seuil, 1966.
- SCHAFER, Murray. *The tuning of the world*. Toronto: The Canadian Publishers, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O ouvido pensante*. São Paulo: EDUNESP, 1991.

## **A função da canção no livro Educação Musical para a Pré-escola, de Nereide Schilaro Santa Rosa (1990): uma análise de conteúdo**

*Fernanda de Assis Oliveira*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*feasol@ig.com.br*  
*Lilia Neves Gonçalves*  
*Universidade Federal de Uberlândia/*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*luiselilia@aol.com*

**Resumo.** Esta comunicação de pesquisa apresenta os resultados da análise do livro *Educação Musical para a pré-escola* de Nereide Schilaro Santa Rosa (1990). Este trabalho tem como objetivo identificar a função da canção neste livro selecionado dentre os títulos encontrados nos acervos de 40 bibliotecas de escolas municipais e estaduais da cidade de Uberlândia-MG. A metodologia adotada foi a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1998, p.42,44). Verificou-se, neste livro, a função social e a função educativa da canção: a função social refere-se ao objetivo da canção de favorecer o desenvolvimento de aspectos gerais da formação (caráter, da socialização, do civismo e da disciplina); a função educativa que está associada à formação de hábitos e atitudes. Sendo assim, observou-se que a canção não tem função musical em si mesma, consistindo, portanto, em um recurso para ensinar outras disciplinas.

**Palavras-chave:** livro didático; conteúdos de música; função da canção; análise de conteúdo

### **1 - Introdução**

Este trabalho surgiu a partir do projeto *A música nos livros didáticos: análise de conteúdo*, coordenado pelas professoras Lilia Neves Gonçalves e Maria Cristina L. Souza Costa (1997), o qual tem como objetivo estudar e analisar livros didáticos que abordam conteúdos de música encontrados em 101 bibliotecas de escolas estaduais e municipais de Uberlândia-MG.

Após a catalogação de livros didáticos que abordam conteúdos musicais em 40 bibliotecas municipais e estaduais, de Uberlândia selecionou-se para análise o livro *Educação Musical para a pré-escola*, de Nereide Schilaro Santa Rosa (1990), pelo fato deste ser destinado a professores da pré-escola. Esta pesquisa teve como objetivo identificar a função da canção no livro selecionado para análise.

A análise da função da canção no livro didático é importante na medida em que esta consiste em um dos principais instrumentos utilizados na prática escolar. Estudos como os de Tourinho (1993a, 1993b) têm salientado a popularidade do canto na escola, uma vez que analisa, sob uma perspectiva bastante interessante, seus usos e funções tanto nas atividades escolares quanto na aula de música propriamente dita.

Os resultados desta análise poderão contribuir com os profissionais que atuam na área de educação musical, no sentido de que os professores façam um uso mais consciente e atento aos livros utilizados para se ensinar música. A canção, ao se fazer presente nas diversas ocasiões do dia a dia escolar, deve ser abordada e refletida sob um olhar crítico, tanto para a função que lhe é atribuída quanto para a sua utilização nos vários momentos da escola (Tourinho, 1993a).

## **2 - Metodologia**

Para a realização do objetivo proposto nesta pesquisa adotou-se a análise de conteúdo, a qual consiste em uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação (Bardin, 1998, p.42,44). Este tipo de análise busca obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção destas mensagens (...) procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (Berelson apud Bardin, 1988, p.19).

Os dados foram analisados com base na discussão de Tourinho (1993a; 1993b) sobre os usos e funções da música na escola pública de 1º grau.

A função da canção foi identificada a partir dos “núcleos de sentidos” que consistem nas concepções de música e de ensino de música, nos conteúdos e nos procedimentos de ensino.

## **3-Análise de conteúdo**

### **3.1- O livro: *Educação musical para a pré-escola***

Este livro foi escrito por Nereide Schilaro Santa Rosa e publicado em 1990 pela Editora Ática, em São Paulo. Está organizado em oito capítulos e tem como objetivo principal "trabalhar a linguagem musical de forma simples e clara, como um conteúdo rico, dinâmico e prático, apresentando a descoberta dos sons, a linguagem dos instrumentos musicais, do corpo e das canções" (ROSA, 1990, apresentação).

O primeiro capítulo aborda o ensino de música desde as sociedades primitivas até o século XX e faz referências à importância da postura cognitivista no ensino de música. No segundo capítulo a autora aborda a música como o meio de aprendizagem, e o canto como um instrumento utilizado nas atividades de ensino e vivência musical. No terceiro capítulo são enfatizados os principais objetivos da aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem musical na criança. No quarto capítulo são apresentadas atividades envolvendo o som, ritmo e melodia, trazendo canções, cujas letras e melodias são transcritas. No quinto capítulo a autora discute a importância do contato da criança com o instrumento musical, mais especificamente com os da bandinha rítmica e a forma de executá-los. No sexto capítulo focaliza a importância da música, sendo o corpo utilizado como recurso e instrumento para a vivência dos elementos musicais. No sétimo capítulo deste livro a canção é considerada um dos principais recursos utilizados na pré-escola e afirma que o canto "é a forma mais simples de se explorar a linguagem musical com as crianças pequenas" (ROSA, 1990, p. 102). No oitavo capítulo a autora discute a importância do folclore no ensino de música e apresenta o que considera as influências européias, africanas e indígenas na cultura brasileira.

Por ser destinado a professores de música, o livro apresenta os conteúdos a serem trabalhados com as crianças, sendo que a autora se preocupa também em fornecer explicações para a aplicação dos mesmos na sala de aula.

### **3.2 - A função da canção na pré-escola**

A música é apresentada neste livro como linguagem e a canção um dos principais recursos para o ensino de música. Na abordagem da autora, o ato de cantar é um instrumento eficiente e motivador da aprendizagem nas atividades escolares. A canção é apontada como um "veículo de emoções, sentimentos, podendo fazer com que a criança reconheça nela seu próprio sentir, desenvolvendo assim habilidade de entoar, a execução de melodias simples, a percepção melódica e rítmica, a expressão" (Rosa, 1990, p. 19).

Para Rosa (1990, p. 102) a canção é considerada como "a maneira mais simples de se explorar a linguagem musical com as crianças", e permeia o ensino tanto dos conteúdos musicais da pré-escola (ritmo, os parâmetros dos sons, bandinha rítmica, cultura popular, o corpo) quanto dos conteúdos de outras disciplinas do currículo escola.

A autora utiliza cantigas de roda que, por sua vez, "têm grande valor educativo, pois favorecem diversos aspectos do desenvolvimento infantil, facilitando a socialização, a coordenação visomotora, a percepção visual, o raciocínio lógico e a linguagem verbal" (1990, p. 86).

Quando se trata de canções que acompanham as atividades corporais, relacionadas à vivência do acento e do pulso rítmico, a autora menciona que essas canções "desenvolvem a coordenação motora, auto-disciplina, a atenção, a lateralidade e a percepção visual" (Rosa, 1990, p. 75).

Apesar de em alguns momentos podermos precisar a utilização da canção para ensinar elementos musicais na, maioria das vezes, a canção não tem função musical em si mesma, o que pode ser constatado quando Rosa sugere canções para desenvolver temas voltados para festividades cívicas, datas comemorativas; férias; merenda, animais, plantas, estações, amizade, integração social, raciocínio lógico, educação física, estudos sociais e artes. Além disso, apresenta-se ainda algumas adaptações de canções populares que estão presentes na hora do lanche, na entrada, saída da escola, no momento de lavar as mãos, hora de fazer silêncio, enfim na formação de hábitos na escola.

Neste contexto, Rosa (1990, p. 21) aponta que "o educador pode trabalhar a música em todas as demais áreas da educação dentre elas: comunicação e expressão, raciocínio lógico matemático, estudos sociais, ciências e saúde, facilitando a aprendizagem, fixando assuntos relevantes, unindo útil ao agradável. Para atingir esse objetivo, "o professor pode

utilizar como recurso canções que envolvam habilidades: análise, síntese, discriminação visual e auditiva, coordenação visomotora” (id, ibid). Ainda existem canções relacionadas com temas específicos como: números, poesias, folclore, gramática, história e geografia, consistindo, portanto, é um recurso para ensinar outras disciplinas.

Esta forma de abordar a canção na pré-escola esta presente na forma como a autora divide e agrupa as canções em função dos conteúdos a serem trabalhados: os parâmetros do som (8 canções); bandinha rítmica (6 canções); a linguagem do corpo (24 canções); temáticas variadas (integração social , datas comemorativas, educação física e de matemática - 171 canções); a linguagem musical do folclore (31 canções); as danças folclóricas (5 canções).

Reconhece-se a canção como sendo uma das principais representantes na vida escolar. No entanto, questiona-se não o seu uso mais a forma como é utilizada. Muitas vezes a música ao cooperar com as necessidades escolares indica, limita e preenche o “tempo” e os “espaços” em que se divide a atividade da educação da escola. Assim, “ações como entrar e sair da sala, lavar as mãos, fazer silêncio, entre outras ... estabelece o limite da duração de ações em relação ao seu próprio tempo quando a música terminar todos devem estar sentados em suas carteiras” (Tourinho, 1993a, p. 69). A canção deixa de ser uma atividade musical para ser um elemento formador de hábitos e "pontuador" das ações da escola e, muito raramente, é um recurso para se "aprender música".

Sob este ponto de vista, nas suas mais variadas formas de servir à escola, o canto não deve se limitar a favorecer comportamentos e internalização de valores e normas. Com isso analisar esse poder simbólico que a música, ou o canto, adquire e exerce na escola é fundamental para a nossa reflexão sobre a função da música na educação” (1993b, p. 101).

Segundo Tourinho (1993a) o uso do canto e da canção na educação geralmente é sem reflexão e, muitas vezes, deixa-se de conhecer sua função e ainda mais seus objetivos.

É bom mencionar que muitas vezes que quando se trata do canto nas aulas de música, Tourinho (1993a, p. 73) discute que ao repetir as mesmas práticas da utilização do canto e da canção das escolas de 1º grau, que este uso acaba por “reforçar os usos e funções que a escola dá ao canto” (id, ibid, p. 73).

#### **4-Considerações finais**

Nesta pesquisa analisou-se a função da canção no conteúdo do livro para a pré-escola *Educação para a pré-escola* (ROSA, 1990), o qual possui como público alvo professores de pré-escola.

Constatou-se que a canção, além de ser considerada essencial como forma de expressão musical, também é tida como peça fundamental para a execução das demais atividades na pré-escola.

Observou-se, de uma maneira geral, que a canção é a principal representante da existência da música na escola. Nota-se que o ato de cantar está presente em praticamente todas as atividades escolares.

O livro analisado defende que a canção é utilizada tanto nas atividades que trabalham os conteúdos musicais em si quanto nas várias áreas como: matemática, estudos-sociais, português, etc, também em momentos escolares dentre eles, festividades, hora do recreio, hora da merenda, etc.

Com isso, caracteriza-se a canção com uma função dupla na escola. Tornando-se evidente, por um lado, um elemento para vivência e experimentação da música, principalmente, do ritmo e do som; e, por outro lado, um elemento que tem como objetivos desenvolver a socialização, a disciplina, o raciocínio lógico-matemático, dentre outros.

Ainda neste processo nota-se no livro quase que essencialmente a função social e a função educativa da canção. A primeira no que se refere ao objetivo da canção em favorecer o desenvolvimento do caráter, da socialização, do civismo e da disciplina, enquanto a segunda focaliza a formação de hábitos e atitudes. Ao assumir seu papel na formação e interação do indivíduo na sociedade exerce sua capacidade de educadora, atuando de forma direta para auxiliar na aprendizagem da criança.

Diante destas análises e inferências nesta pesquisa percebeu-se que seria viável a realização de outras análises referentes ao uso da canção na escola, principalmente quando se pode visualizar pesquisas que potencializem a função da canção, como sendo ela própria um recurso para a aprendizagem musical.

## **5- Referências**

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1977.

GONÇALVES, Lília N; COSTA, Maria Cristina L. S. **A música nos livros didáticos: análise de conteúdo**. Projeto de pesquisa, Departamento de Música e Artes Cênicas, 1998.

LITTO, F. A sistematização do projeto de pesquisa em artes. **Revista Art**, Salvador, n. 15, p. 5-37, abr. 1987.

ROSA, Nereide Shilaro S. **Educação musical para 1ª a 4ª série**. São Paulo : Ática, 1990.

TOURINHO, Irene. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. **Em Pauta**, v. 5, n. 7, p. 67-78, jun. 1993a.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: **Fundamentos da educação musical**, Associação Brasileira de Educação Musical, v. 1, p. 91-133, mai. 1993b. (Série Fundamentos, 1).

## O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: uma experiência transformadora

*Flávia Maria Cruvinel*  
*Universidade Federal de Goiás*  
*flaviamariacruvinel@hotmail.com*  
*Eliane Leão*  
*Universidade Federal de Goiás*  
*elianewi2001@yahoo.com*

**Resumo.** O presente artigo, é resultado da dissertação de Mestrado em Música na Contemporaneidade, da EMAC/UFG, que visou comprovar a eficiência da metodologia de Ensino Coletivo de Cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo) na iniciação instrumental e a sua influência no comportamento e desenvolvimento dos alunos. Discutiuse a importância da educação na sociedade como instrumento de transformação social; as relações existentes entre educação, cultura, música e sociedade; a Educação Musical no contexto social contemporâneo e o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais. O experimento de estudo foi desenhado para dois grupos de perfis diferentes: o primeiro com pré-adolescentes e adolescentes que atuam no mercado informal de rua; o segundo com pessoas da comunidade com perfis diferentes. A democratização do ensino musical através da metodologia que propõe a transformação do indivíduo e conseqüentemente, a transformação da sociedade, foi analisada e discutida, chegando-se às conclusões finais.

**Palavras-chave:** Ensino Coletivo de Cordas; Educação Musical Transformadora; Transformação Social via Ensino Musical.

### INTRODUÇÃO

A partir da década de 90, pesquisas e artigos sobre o ensino coletivo em instrumentos musicais vem ganhando espaço nos encontros e seminários pelo país. Através das experiências cotidianas, da observação dos resultados positivos, da organização e sistematização de metodologias, aos poucos vem se comprovando que é possível ensinar, com eficiência, instrumentos musicais em grupo.

O acesso à Educação Musical no Brasil, ainda hoje, é um privilégio quase que exclusivo das classes média e alta. O ensino da música no país ainda não consegue alcançar um grande número de pessoas. As escolas particulares que atuam no ensino específico de música são elitistas, sendo inacessíveis, economicamente, para a grande parte da população brasileira. Por outro lado, a realidade das escolas públicas é preocupante - os

recursos são insuficientes para se obter às condições ideais para o desenvolvimento do processo pedagógico. A Educação Musical ainda é vista, simplesmente, como parte integrante das atividades complementares e não como parte das disciplinas prioritárias na formação do aluno.

Por isso, o educador musical deve ter em mente questões como: qual é o papel do educador musical na sociedade? Quais são os espaços de atuação na atualidade? Qual ser humano pretende-se formar através da música? De que maneira? A partir de quais metodologias? Dentro deste contexto, discute-se: qual é o papel do educador musical na sociedade contemporânea?

Segundo Libâneo (1991) “a educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (p.16 e 17). Complementando esse pensamento com o fator político, Saviani (2001) acredita que “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento” (p.88).

Transpondo para o campo musical, Schafer (1991) afirma que “a aula de música é sempre uma sociedade em microcosmo, e cada tipo de organização social deve equilibrar as outras” (p.279). O autor compara uma aula de coral a um sistema político, onde o canto coral seria o mais perfeito exemplo de comunismo, jamais conquistado pelo homem.

No contexto atual, que prima pela diversidade e ao mesmo tempo pela tentativa de unificação (globalização) cultural, cada vez mais, se torna necessário que os professores de música compreendam as realidades sócio-culturais dos alunos, para que se proponha metodologias e estratégias de ensino adequadas. Souza (2000) afirma que os educadores musicais têm buscado associar as experiências musicais dos alunos às experiências sociais do mundo. Sem a compreensão das realidades sócio-culturais por parte dos alunos não há como propor uma pedagogia musical adequada.

A partir deste quadro, o Ensino Coletivo se torna uma importante ferramenta no processo de democratização do ensino musical. A Musicalização/Iniciação Instrumental através do ensino coletivo, pode dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical. A partir de uma condução democrática, cria-se um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem, buscando a participação efetiva dos alunos e a troca de experiências, contribuindo para a motivação e o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. Alguns projetos ligados a essa filosofia de ensino vêm surgindo no país, alcançando êxito,

tanto na área pedagógica quanto na social. Com isso, pode-se afirmar que o estudo da música, através do ensino coletivo, veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical.

Oliveira (1998) acredita que o ensino coletivo é mais estimulante para o aluno iniciante devido a um maior desenvolvimento do mesmo, em menos tempo de aula, em decorrência das técnicas pedagógicas usadas no ensino coletivo, além da sonoridade do grupo ser mais agradável no início do que a sonoridade individual do aluno. Da mesma forma, Galindo (2000) afirma que são duas as principais vantagens do ensino coletivo de instrumentos de corda: o maior estímulo por parte dos alunos e um maior rendimento do desenvolvimento dos mesmos. Para ele, o estímulo está na interação do grupo, onde o indivíduo observa, compara e aprende com o grupo.

Moraes (1995) acredita que “de todas as vantagens que o ensino em grupo pode trazer, a motivação é, provavelmente, a mais importante. Também a competição, em sua expressão mais natural e saudável, pode trazer estímulo extra para um aprendizado mais rápido e de melhor qualidade” (p.35).

No contexto contemporâneo, acredita-se que através do ensino coletivo, os alunos poderão ter uma Educação Musical transformadora, onde poderão vivenciar novas experiências tanto no âmbito individual quanto no coletivo. A partir da experiência em grupo, os alunos poderão vivenciar situações e dinâmicas, interagindo e socializando com os demais colegas, contribuindo para que sua formação musical e instrumental seja mais lúdica. Da mesma forma, o educador musical deve conduzir a aula, trabalhando não só novos conhecimentos da área musical, mas também, das áreas interdisciplinares, proporcionando uma formação musical mais crítica.

## **METODOLOGIA:**

A presente pesquisa teve como objetivo geral, investigar as fundamentações teóricas e metodologias de ensino coletivo de instrumentos musicais, a partir de uma experiência com a iniciação instrumental de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), sob duas vertentes:

- 1) Investigar e discutir como se desenvolveu e qual foi o **processo de aprendizagem** de cada turma envolvida no projeto. Investigar a metodologia de iniciação instrumental, na modalidade de Ensino Coletivo de Cordas.
  
- 2) Investigar e discutir o ensino coletivo de música como um meio de **transformação social**.

Partiu-se das seguintes hipóteses: 1) O Ensino Coletivo de Cordas, oferecido pela Oficina de Cordas da EMAC/UFG à comunidade goianiense, promove a iniciação instrumental do aluno; 2) O Ensino Coletivo de Cordas democratiza o ensino em música e promove a transformação do ser humano e conseqüentemente, a da sociedade.

A revisão bibliográfica procurou corresponder à necessidade da formação de um referencial teórico que auxiliasse o presente estudo. Foi necessário recorrer às áreas de conhecimento afins à Educação Musical, tais como Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Antropologia, entre outros.

A importância da educação na sociedade como instrumento de transformação social, foi embasada pelos estudos de Freire (1975,1996a,1996b, 1997), Luckesi (1994), Libâneo (1996), Gohn (1999), Giroux (1999), McLaren (1999), Vilanova (2000), Macedo (2000), Saviani (2001). As relações existentes entre cultura e sociedade foram enfocadas a partir de Ortiz (1994), Thompson (1995) e Marcuse (1998). O papel da Educação Musical no contexto social contemporâneo foram fundamentados por Freire (1992), Souza (2000), Cruvinel (2001). Os aspectos da construção do conhecimento e a interação social através da concepção cognitivista foram alguns dos fatores que promoveram a transformação dos sujeitos pesquisados, sendo observado o trabalho de Delval (1994). A iniciação instrumental através do ensino coletivo é uma metodologia que está sendo estudada e aplicada em diversos instrumentos e níveis, tendo-se como referencial específico, os estudos de Tourinho (1995), Moraes (1995,1996,1997), Galindo (1998,2000), Oliveira (1998,2002), que são alguns dos educadores que estudam e aplicam o ensino coletivo nas aulas de instrumentos.

Ainda, para que fosse possível conhecer o panorama do ensino coletivo em instrumentos musicais, realizou-se onze (11) entrevistas com educadores musicais que atuam com a metodologia do Ensino Coletivo em Música, visando o levantamento de problemas na área, bem como, o conhecimento de como cada um destes profissionais

atuam na área estudada. Foram entrevistados os seguintes pedagogos: Abel Moraes (Belo Horizonte); José Alípio de Oliveira Martins, Marcos Antônio de Oliveira Rocha, Joel Luís Barbosa, Ana Cristina Tourinho (Salvador), Luciano Lopes, Marcelo Brazil, Carmen Borba, João Maurício Galindo, Enaldo Oliveira e Thelma Chan (São Paulo).

A abordagem metodológica foi fundamentada na **Pesquisa-Ação**, que indica que o pesquisador não é neutro no processo de pesquisa, mas está mergulhado no mesmo. Através da ação e reflexão, o pesquisador atua como um interventor objetivando a mudança social. Por isso, a pesquisa-ação é a ciência da *práxis* e o seu objeto de pesquisa está relacionado à elaboração da dialética da ação em um processo pessoal e único. Barbier (1997) acredita este processo de pesquisa é “relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática” (p.34).

Participaram do experimento 31 sujeitos, com faixa etária de 12 a 46 anos. Delimitou-se um semestre letivo (agosto a dezembro de 2002) para a realização da pesquisa de campo do experimento, com carga horária de duas intervenções/aulas semanais. O experimento de estudo foi desenhado para dois grupos de perfis diferentes. O primeiro, trabalhando pré-adolescentes e adolescentes que atuam no mercado informal de rua (engraxates, vigias de carros, vendedores ambulantes). O segundo, trabalhando com pessoas da comunidade com perfis diferentes. A coleta de dados teve como instrumentos de pesquisa: Planejamento das aulas; Diário de Classe; Fichas de questionário dos sujeitos; Filmagens através de câmera de vídeo 8mm de cada intervenção-aula; Filmagens em 8mm de depoimentos/entrevistas no final do semestre letivo; Filmagens e Programas dos Recitais Finais (verificação do ensino-aprendizagem), totalizando 42 horas/filmagens; Fitas de vídeos com a divulgação do projeto que foi veiculada na imprensa televisiva e Recortes de jornais com a divulgação do projeto na imprensa escrita.

## **RESULTADOS:**

Após descrição e análise dos dados via metodologia adotada (descrevendo e analisando as filmagens de cada intervenção/aula, os depoimentos dos sujeitos e o relato de três observadores (júri) dos vídeos e protocolos), chegou-se aos seguintes resultados: 1) Comprovou-se: o aprendizado em grupo privilegia o desenvolvimento da percepção e dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental; a teoria musical aplicada é associada à prática instrumental facilitando o entendimento dos alunos; o resultado musical

acontece de maneira rápida, motivando os alunos a dar continuidade ao estudo do instrumento; 2) Constatou-se: o desenvolvimento musical dos sujeitos e uma maior concentração, disciplina, autoconfiança e independência por parte dos mesmos; o ensino coletivo de cordas promove um processo de interação entre os alunos, sociabilizando-os e desenvolvendo o senso-crítico; causados pelos estímulos e condução democrática por parte da professora/pesquisadora; a metodologia e estratégias de ensino devem adequar-se às condições sócio-econômicas e culturais de cada grupo; as relações interpessoais entre os sujeitos do grupo contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento de aprendizagem de cada sujeito; 3) Sugeriu-se: o educador musical deve estar atento às manifestações musicais da contemporaneidade para um melhor diálogo com os alunos; o educador musical deve compreender o contexto sócio-econômico, político e cultural em que está inserido, para que sua atuação seja crítica e eficaz no sentido de transformação social.

## **CONCLUSÕES:**

A eficácia da metodologia do ensino coletivo de instrumentos de corda a partir da análise das filmagens de todo o desenvolvimento de aprendizagem, bem como, do resultado final via recitais, foi comprovada. Os sujeitos pesquisados iniciaram no experimento como leigos em música e ao seu final, conseguiram se alfabetizar musicalmente através da iniciação instrumental coletiva. Todos os sujeitos participaram de apresentações públicas/recitais (em um total de cinco), demonstrando a excelência da metodologia no processo de ensino-aprendizagem através do ensino coletivo de cordas.

Demonstrou-se através de grupos experimentais com perfis diferenciados, que a metodologia aplicada teve de ser adequada a cada grupo, a partir da realidade dos mesmos. O conteúdo, o programa e as estratégias de ensino foram utilizados de acordo com a necessidade de cada grupo, a partir de cada fato novo surgido em sala de aula. Por isso, as estratégias e dinâmica em grupo contribuíram para a socialização, autoconfiança, respeito ao colega, senso crítico e independência dos sujeitos. A motivação dos sujeitos provocada pela eficiência da metodologia e pelas relações interpessoais no grupo - contribuindo no processo de aprendizagem - foi responsável pelo baixo índice de desistência dos sujeitos.

Por outro lado, o papel da educação musical na contemporaneidade foi discutido, chegando-se à conclusão de que a mesma deve ser voltada para a transformação dos educandos, levando em conta a sua realidade, comprometida com a mudança social. Com isso, o educador musical deve preocupar-se com o desenvolvimento musical e humano dos seus alunos, mas também, com o desenvolvimento social dos mesmos. Deve-se ter o compromisso com a formação crítica através da utilização de metodologia coletiva de instrumentos musicais, que poderá ser usada como um dos meios de democratização do ensino musical no país. Do estudo e criação de metodologias eficientes do ensino coletivo instrumental, a sociedade teria maior acesso ao aprendizado musical, uma vez fortalecida a construção da cidadania e reconhecido a disciplina como agente de transformação dos alunos, e conseqüentemente, da sociedade.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- BARBIER, René. *A Pesquisa-ação*. Brasília-DF: Consórcio Interuniversitário de educação continuada e a Distância – BRASILEAD, Universidade de Brasília, 1997.
- CRUVINEL, Flavia Maria. *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: A Educação Musical como meio de transformação social*. Goiânia: Dissertação de Mestrado - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2003.
- \_\_\_\_\_. *O Ensino do Violão: estudo de uma metodologia criativa para a infância*. Goiânia: Monografia de Especialização em Música Brasileira no Século XX – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2001.
- \_\_\_\_\_. *O Ensino do Violão – Estudo de uma Metodologia Criativa para a infância*. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, Uberlândia. *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Uberlândia-MG: 2001, p. 84-90.
- DELVAL, Juan. *Crescer e Pensar: A construção do conhecimento na Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Vanda B. *Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de música*. Rio de Janeiro: Abem Série Teses 1, Tese de Doutorado, UFRJ, 1992.
- GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e o ensino coletivo: a Construção de um método*. São Paulo: Dissertação de Mestrado - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2000.
- GIROUX, Henry A. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas Políticas de Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *Movimentos Sociais e Educação*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Editora Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. 14ª Reimpressão. São Paulo: Editora Cortez, 1994.
- MACEDO, Marle de Oliveira. O Cenário de Exclusão Social – uma tentativa de desconstrução. In: REIS, Ana Maria Bianchi (org). *Plantando Axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Editora Cortez, 2000, p.47-77.
- MARCUSE, Hebert. Comentários para uma redefinição de cultura. . In: *Cultura e Sociedade*, v. 2. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.
- MCLAREN, Peter L. *Utopias Provisórias: As pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- MORAES, Abel. *O ensino do Violoncelo em grupo: Uma proposta para pré-adolescentes e adolescentes*. Belo Horizonte: Monografia de especialização em Educação Musical, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.
- OLIVEIRA, Enaldo Antônio J. *O ensino coletivo dos Instrumentos de Corda: Reflexão e Prática*. São Paulo: Dissertação de Mestrado - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1998.
- ORTIZ, Renato. Cultura e Sociedade Global. In: *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 34. ed. Campinas: Editora 34. ed/ Autores Associados, 2001.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- SOUZA, Jussamara. *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.
- THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1995.
- TOURINHO, Ana Cristina G. S. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. Salvador-BA: Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Bahia, 1995.
- VILANOVA, Valda Cecília Abud. O Axé e o Sujeito do Conhecimento. In: REIS, Ana Maria Bianchi (org). *Plantando Axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Editora Cortez, 2000, p. 127-162.

## **Educação musical: relatos da experiência desenvolvida na rede municipal de educação de Florianópolis**

*Gilberto André Borges*  
*Prefeitura Municipal de Florianópolis - Secretaria de Educação*  
*bandacarona@yahoo.com.br*

**Resumo.** O presente trabalho surgiu da reflexão realizada no trabalho de conclusão de curso – TCC e contitui-se num relato das atividades de educação musical desenvolvidas nas escolas da rede de educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis. A coleta de dados foi fundamentada em entrevistas realizadas com professores, diretores, coordenadores da Área de Artes da Secretaria Municipal de Educação e da Fundação Franklin Cascaes. As informações coletadas apontam para novos caminhos de ação: a expansão das atividades musicais, a necessidade de investimentos na aquisição de materiais específicos, espaço físico apropriado, entre outros. Destaca-se que o município de Florianópolis é pioneiro no Estado de Santa Catarina ao implantar, em 1998, a área de Artes com três linguagens específicas (teatro, música e artes visuais). Os resultados são positivos. No entanto, alguns ajustes necessitam ser realizados para que a música se consolide como atividade artística em termos metodológicos e pedagógicos neste contexto escolar.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Curricular, Prefeitura Municipal de Florianópolis

A Educação Musical, no universo composto pelas escolas públicas pertencentes à Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis divide-se em dois períodos distintos. De 1992 a 1996, a atividade de canto coral ocorreu de forma extracurricular. Na época, o Projeto Canto Coral funcionava junto a dezenove escolas da Rede Municipal e atendia, em média, cerca de quinhentos alunos. Em 1996 esta atividade foi suspensa. A partir de 1998, atividades musicais ressurgem no contexto escolar sendo implantada a disciplina Artes no ensino fundamental de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries. Neste contexto, a música passa a ser uma das linguagens oferecidas aos alunos.

A experiência extracurricular é narrada por Finck (1997). Em seu trabalho, a autora aborda o Projeto Canto Coral, traçando um paralelo com o maior projeto de educação musical já efetivado no país: o Canto Orfeônico. Segundo a autora, "o canto coral está presente nas escolas e algumas unidades escolares adotam esta prática de vivência musical de forma extracurricular, pelo fato da música não estar estabelecida nos currículos." (FINCK, 1997, p. 51).

A exclusão da música dos currículos escolares apoiava-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5692/71, que estabelecia a Educação Artística como disciplina obrigatória, porém de cunho polivalente. Com a LDB 9394/96, referendou-se a obrigatoriedade do ensino de arte nos diversos níveis da educação básica, abrindo-se a perspectiva, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de uma ação específica e diferenciada para cada linguagem artística. A partir da nova LDB, foi implementado, no município de Florianópolis, um concurso público para admissão de profissionais arte-educadores nas três linguagens artísticas: música, teatro e artes visuais. Conforme Lima:

Desde agosto de 1998, colocou-se em prática, no currículo escolar do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Florianópolis, o ensino de Música. Inspirado nos PCNs de Arte, este foi um grande avanço e um acontecimento pioneiro no país, como foi constatado no último encontro Regional da ABEM, realizado em maio deste ano<sup>1</sup> em Florianópolis. (LIMA, 2000, p. 105)

Desde então, o número de docentes atuando com atividades musicais vem crescendo e, conseqüentemente, o número de escolas atendidas, seja com atividades curriculares e/ou extracurriculares. Atualmente, são doze profissionais atuando em dezesseis escolas onde ministram a disciplina música. Deste total, há três profissionais que atuam com projetos extracurriculares nas modalidades de Canto Coral e Flauta Doce. Os dados foram apresentados pela Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenação da área de Artes que têm apoiado o trabalho desenvolvido pelos educadores musicais junto as unidades escolares do município. Estes educadores discutem e dividem suas experiências, a partir dos encontros promovidos, através dos cursos de Capacitação Continuada ministrados em parceria com profissionais da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC.

Com relação as atividades extracurriculares em música, Finck relata que, à época do Projeto Canto Coral, foram realizadas apresentações públicas com a participação dos estudantes envolvidos no projeto. Tal prática foi retomada em 2001, quando ocorreu uma parceria com a Fundação Franklin Cascaes, responsável pelo Projeto Oficinas de Arte nas Comunidades. A Fundação passa a oferecer em algumas escolas da Rede Municipal,

oficinas de Canto Coral. Com esta parceria a atividade musical ganhou um forte impulso, atingindo estudantes de 1ª a 8ª séries. Atualmente, as Oficinas de Canto Coral são ministradas, nos moldes do Projeto Canto Coral (1992 a 1996) e a retomada de apresentações públicas marcam a importância desta atividade enquanto instituidora de um caminho pedagógico a ser utilizado também nas aulas de música do currículo escolar.

Assim, com a inserção da música nos currículos, um novo tipo de atuação se faz necessária já que ela passa a existir dentro das escolas da Rede Municipal de Educação sob um duplo viés: oficinas extraclasse e disciplina curricular.

Em entrevista realizada com diretores de escola durante a pesquisa, referindo-se ao período de 1998 em diante, verificou-se que as oficinas iniciam tardiamente em relação ao início do ano letivo curricular, além de não terem contado com a permanência do mesmo profissional lecionando de um ano para outro. De outro modo, estando a música dentro do currículo, a sua relação com a escola amplia-se sobremaneira. Além do maior tempo destinado às atividades musicais, há a possibilidade da continuidade das atividades, de um ano letivo para o outro, com o mesmo professor.

A partir do exposto, percebe-se a problemática existente no que diz respeito à formulação de objetivos que atendam, além de um repertório comum, os objetivos educacionais a que se destina a Educação Musical. A inserção da música nos currículos deve demandar a musicalização do indivíduo. Partindo-se da prerrogativa de ser a música linguagem sócio-historicamente construída, musicalizar na compreensão de Penna (1990) é instrumentalizar o indivíduo com os instrumentos perceptivos necessários à apreensão e decodificação da obra de arte musical.

(...) torna-se mais claro que o "ser sensível à música" não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, por razões de vontade individual ou de dom inato, mas sim a uma sensibilidade adquirida, construída num processo... em que as potencialidades de cada indivíduo... são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. (PENNA, 1990, p. 21)

A tarefa de musicalizar carece de procedimentos próprios que nem sempre resultam em um produto artístico a ser apresentado. Por outro lado, as apresentações públicas,

---

<sup>1</sup> A autora refere-se ao ano de 2000.

cumprem objetivo semelhante às concentrações orfeônicas realizadas à época do Estado Novo, no que diz respeito a divulgação dos trabalhos realizados com música na escola, bem como propiciam ao estudante a possibilidade de contato com uma experiência musical prática, o que aumenta o seu interesse e a motivação pelas aulas de música. A partir do exposto, percebe-se que a tarefa imputada aos docentes envolvidos é grande, sobretudo aos que atuam dentro do currículo, pois precisam lidar com as questões relativas ao contexto de cada Unidade Escolar e ao Projeto Político Pedagógico específico. A música enquanto atividade curricular deve ser atuante e buscar ocupar o mesmo espaço na construção deste projeto com as demais disciplinas.

De outro modo, observou-se que as oficinas apresentam um menor envolvimento com o contexto global da escola, já que seu objetivo é o de formar um coral. A partir de um resultado artístico esperado, buscam-se estratégias que solucionem as dificuldades de execução de um repertório. Fato este que contrasta com os objetivos da música curricular, a qual direciona maior ênfase ao processo de ensino-aprendizagem. Sob este prisma, o produto a ser apresentado é o resultado do processo educacional vivido pelos educandos. A música enquanto componente curricular, além de uma boa execução, também busca educar a escuta e proporcionar atividades que estimulem os estudantes à criação musical. Conforme aponta Figueiredo, "os conteúdos de educação musical nos diferentes níveis de escolaridade deveriam ser disponibilizados através de atividade de Criação, Execução e Apreciação". (FIGUEIREDO, 2000, p. 241)

Dentro deste aspecto, o resultado musical buscado será o melhor possível, o que nem sempre corresponde à expectativa feita pela sociedade, conforme verificado nos anos de 2001 e 2002, em que as oficinas tiveram que realizar uma grande apresentação. Tal atividade pode, inclusive, contribuir enormemente para a Educação Musical, desde que assegurados os objetivos a que esta se propõe, além de ser de suma importância enquanto elemento articulador de parcerias com outras instituições e outras áreas. São, portanto, dois objetivos distintos, os do Projeto Coral e os da música curricular, e que precisam ser compreendidos e discutidos no sentido de oferecer aos estudantes uma experiência musical rica e prazerosa e que garanta a compreensão dos conteúdos pertinentes a Educação Musical.

Tornar esta experiência efetiva no contexto escolar não tem sido fácil. Aponta-se, em termos de educação pública, a falta de estrutura adequada para a implantação da música nas escolas o que implica uma série de elementos, como a necessidade de instrumentos musicais para uso dos alunos e professores, espaço físico apropriado, entre outros. Além do exposto, alia-se a falta de uma tradição musical nas escolas e nas comunidades onde estas encontram-se inseridas, embora a música esteja fortemente presente na vida das crianças e dos adolescentes de maneira assistemática. Esta tem sido uma questão levantada por vários profissionais quando a área de música é implantada pela primeira vez no contexto escolar.

É preciso ter a compreensão das dificuldades no que pese ao sistema educacional, mas é vital que se busque superá-las. Neste sentido, é imprescindível a contribuição da Universidade do Estado de Santa Catarina, que têm apoiado a Rede Municipal de Educação desde a implantação da música no currículo, através do suporte técnico, além da formação de docentes. É preciso, ainda, que se pesquise maneiras de viabilizar esta implantação em termos pedagógicos, com o desenvolvimento de um material que leve em consideração as características culturais regionais. Além do apoio da instituição formadora é necessária, também, uma contrapartida do poder público municipal no sentido de equipar as escolas com o instrumental e o espaço físico requeridos ao desenvolvimento da atividade. Embora muito tenha sido feito, é preciso garantir o contato do estudante com a linguagem musical para além da prática *a capella*. Experiências neste sentido aconteceram e estão em andamento com as aulas e oficinas de flauta doce e mostraram-se profícuas demonstrando que o trabalho com instrumentos é necessário para que o aluno apresente o domínio técnico e passe a compreender a música e seus elementos, de forma mais completa, aumentando-lhe a percepção, elevando-lhe o nível de apreciação e expandindo seus horizontes musicais.

Aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical. Permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical – sem realmente “entender música” – é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido (SWANWICK, 1994, p. 07).

A presença da música na escola foi considerada positiva pelos diretores entrevistados principalmente pelos benefícios ao aluno, no que pese aos aspectos sociais

envolvidos. Para eles, a música contribui, entre outros aspectos, para a formação de um espírito de grupo e tem se proposto a ser um espaço democrático onde todos tenham voz e possam cantar e tocar. Embora compreendendo estes resultados extramusicais enquanto não se constituindo em objetivos diretos da presença da música na escola, por não tratar-se de conteúdos pertinentes a área específica da Educação Musical, reitera-se que estes resultados acontecem, sendo dinamizados pela aulas de música. Nestas aulas, o social está presente assim como em outras situações da existência humana. Observá-lo ou ignorá-lo constitui-se em uma escolha de cada profissional. Neste aspecto, o atendimento ao contexto social do aluno deveria constituir-se em preocupação de todas as áreas pertencentes ao currículo escolar.

Apesar do empenho dos profissionais envolvidos há muito ainda para ser feito. A implantação da música encontra-se relacionada a ocupação destes espaços na escola por profissionais habilitados, de modo a atingir a totalidade das Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação, o que demanda em custos financeiros, já que estes profissionais seriam contratados como membros do quadro de docentes efetivos do município. Assim, a cada ano observa-se que o número de profissionais contratados tem aumentando, bem como o de escolas atendidas.

## **REFERÊNCIAS**

FINCK, R. **A Prática Coral - Uma Reflexão**. Monografia de Especialização em Educação Musical. Florianópolis: Udesc, 1997.

LIMA, M. H. Música na sala de aula: A experiência de três anos de implantação da música como disciplina curricular dentro da Educação Artística na Rede Municipal de Florianópolis. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (Org.) **O Movimento de Reorganização Didática: Instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental**. Florianópolis: 2000.

FIGUEIREDO, Sérgio. Documento referente à elaboração de Currículos - Música. In: PREFEITURA MUNICIPAL FLORIANÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE

EDUCAÇÃO (Org.) **Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental.**  
Florianópolis: 2000

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Loyola, 1990.

SWANWICK, K. Ensino Instrumental enquanto ensino de música. In: **Cadernos de Estudo: Educação Musical.** São Paulo: Através, 1994.

## **Pedagogia de projetos: um relato de experiência de como a música se insere nesse contexto**

*Gisele Crosara Andraus de Oliveira*  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*giselecrosara@terra.com.br*

**Resumo.** Este texto descreve e analisa uma atividade desenvolvida com a turma da 4ª série do Ensino Fundamental, nas aulas de música, durante o ano de 2003 no Centro Educacional Renascença, na cidade de Uberlândia – Minas Gerais. A atividade se enquadra na pedagogia de projetos, na qual a escola adota em sua estrutura metodológica, envolvendo a música nos projetos interdisciplinares como um complemento de real importância para o ensino e aprendizado em geral. Acredito ser importante a apresentação deste trabalho para que se possa refletir sobre as novas pedagogias de trabalhos que vêm renovar as idéias e importância da música na escola regular, assim como, compartilhar o significado que a aula de música ganha no processo de desenvolvimento dos alunos com a utilização da pedagogia de projetos.

**Palavras-chave:** Pedagogia de projetos / Música / Ensino Fundamental

### **Introdução**

Este texto é um relato de experiência, de um trabalho que vem sendo desenvolvido com as turmas da Educação Infantil e do ensino fundamental até a 4ª série. Este descreve e analisa, com exemplo de trabalho por projetos, uma atividade desenvolvida na turma da 4ª série do Ensino Fundamental, neste ano de 2003 no Centro Educacional Renascença – na cidade de Uberlândia – Minas Gerais.

O ensino de arte vem sendo implantado na Educação infantil e no Ensino Fundamental do Centro Educacional Renascença desde 1996, oferecendo as linguagens Música, Teatro e Artes Visuais, atendendo à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96. A carga horária das disciplinas são de dois horários semanais de 50 minutos, sendo um horário para música e um para artes visuais isto até a 4ª série e da 5ª série em diante se distribui entre teatro e artes-visuais com mesmo tempo de aula. As disciplinas têm características iguais aos demais componentes curriculares, programas e avaliações próprias, garantindo a especificidade de cada uma.

O Centro Educacional Renascença desenvolve um trabalho utilizando-se da pedagogia de projetos, por acreditar que a educação como um todo resiste às mudanças: resiste em mudar metodologias, resiste em enxergar que o educando é o princípio da educação e não o fim, e que o saber se faz presente e decorre das interpelações, dúvidas, questionamentos, enfim, na reflexão, no raciocínio de cada um; resiste em notar a importância que a criança exerce no seu meio e resiste, em consequência e principalmente, em notar que as informações dadas aleatoriamente, como se num dicionário de todos os conceitos, desvinculados do contexto e das vivências, de nada ou muito pouco valem. Com isso a direção e a equipe pedagógica da escola estimulam os professores regentes a buscarem entrosamento, através dos projetos, com os professores das aulas especializadas, para que haja a prática da interdisciplinariedade, pois acreditam ser este o caminho para superar a fragmentação do conhecimento. Estas atividades interdisciplinares ocorrem durante o ano com o surgimento de novos projetos, onde os professores das aulas especializadas (música, artes visuais, teatro, informática e educação física) se integram, complementando os projetos com as curiosidades e dúvidas dos alunos em relação a temas afins a cada área.

Assim a música vem ocupando lugar de destaque, complementando os projetos surgidos em sala dos diversos temas, como por exemplo: Egito, Corpo Humano, Pantanal, Animais, Crianças de rua, etc.. Em cada projeto a música vem se integrando de forma a completar os questionamentos levantados pelos alunos em geral, nas diversas áreas onde a música pode se enquadrar.

Neste relato iremos descrever o projeto do corpo humano, realizado com a 4ª série do Ensino fundamental, onde a música vem se integrando com muito êxito.

### **A pedagogia de projetos**

Um grande dilema dos pais é que foram educados num ensino tradicional, no qual sabem como “acompanhar” e “cobrar” resultados dos filhos. E a proposta trabalhada no Centro Educacional Renascença é o “Construtivismo”, palavra que se desgastou no *marketing* de escolas que, apenas enfeitando seu currículo julgaram seduzir sua clientela com um certo “charme” que acreditam ter essa “moda educacional”.

A pedagogia de projetos é uma proposta de um grupo de educadores espanhóis cuja figura principal é Fernando Herández, e que, longe de ser totalmente nova, compartilha alguns de seus fundamentos com propostas pedagógicas que vêm sendo formuladas desde os anos 1930, por exemplo por Dewey, Bruner, entre outros. Nesta proposta de trabalho os alunos devem conhecer seu mundo, e devem fazê-lo de forma contextualizada, significativa e crítica, sabendo procurar informações, relacioná-las, aos poucos elaborando um arcabouço que lhes permita distinguir nessas informações a sua origem, suas intenções, a quem elas beneficiam. São coisas fundamentais para a formação de um cidadão.

Os projetos constituem uma forma de ensino que privilegia a autonomia, tanto moral quanto intelectual. Trabalhando com projetos, o professor não terá de antemão conteúdos prontos e limitados, como se dá no ensino tradicional. O limite será onde seus alunos conseguem ir, enquanto se sentirem motivados a fazê-lo.

No Centro Educacional Renascença trabalhar com projeto tem um significado particular que poderia ser traduzido por vida, paixão, envolvimento, prazer, alegria, e energia. É estar atento ao conhecimento já produzido e cristalizado, repensá-lo, dimensioná-lo e ter a capacidade de traduzi-lo na vida prática, cotidiana; é não estabelecer limites para o conhecimento e superar todas as expectativas; é poder conhecer de forma diferente; é estar disposto a se surpreender continuamente com as conquistas e descobertas, elevando a auto-estima e o gosto pelo aprendizado. Por isso, uma escola que abraça essa pedagogia sabe que deve estar disposta a capacitar sua direção, professores, alunos e pais para uma constante inquietação intelectual.

Não há mesmice. Não há repetição. Há desafios a serem vencidos.

É preciso organizar o ensino de forma que quem vai aprender participe de decisões quanto a temas, formas de tratamento dadas a esses temas, tipos de material que serão usados, fontes que serão consultadas, projeção de tempo que serão gastos nessa aprendizagem e até, porque não, como será feita a avaliação da aprendizagem. Junto com os alunos, embarcamos na aventura do conhecimento. E assim fazemos também por acreditar, que, além das duas aprendizagens formais – aprender a conhecer e aprender a fazer – há duas outras da mesma importância: aprender a viver juntos e aprender a ser. Assim é feito o trabalho por projetos.

## **Descrição do trabalho da música no projeto “Corpo Humano”**

Antes de me inteirar sobre os projetos que estavam sendo desenvolvidos pela 4ª série, resolvi apresentar a eles o vídeo de um trabalho realizado pela Teca e por Koellreutter, intitulado “Fim de Feira”, a fim de que surgisse ou despertasse nos alunos idéias de como encaminharíamos nossas aulas de música, já que estas devem partir de questionamentos e curiosidades dos alunos. Com isso, após o vídeo, eles começaram a perceber que com o próprio corpo eles poderiam produzir sons e com qualquer tema montar uma apresentação ou uma ilustração musical, dando assim uma finalidade para nossas aulas de música.

Após os questionamentos levantados pelos alunos sobre o vídeo, e sobre o que pensavam em desenvolver nas aulas de música, tive a curiosidade em perguntar quais os projetos que estavam sendo trabalhados na sala, para poder me inteirar e me incluir nestes projetos. Os projetos eram “O corpo humano” e “Cidades Históricas”. Daí coloquei para a classe em qual dos projetos poderíamos fazer parte com esta idéia que havíamos pensado da apresentação. Todos deram opiniões e sugestões e após uma votação das melhores idéias selecionamos o projeto “Corpo Humano”, pois nossa primeira idéia era a de explorar sons do corpo para a apresentação.

Feita a seleção do projeto, que a aula de música se integraria, o trabalho nas aulas de música foram se esquematizando e até mesmo surgindo mais questionamentos sobre a voz, o ouvido, os sons e os ruídos, mas nós nos detivemos na produção sonora do corpo.

A primeira etapa foi a de levantamentos e pesquisa sonora das várias partes do corpo, como por exemplo: pés, mãos, boca e órgãos internos. Os 19 alunos foram divididos em grupos de 4 ou 5, sendo que cada grupo buscou o maior número possível de sons destas partes do corpo citada acima, e até com o auxílio de um estetoscópio, ouviram quais os sons dos órgãos internos, como o coração e o intestino. Foi muito interessante as descobertas para os alunos, eles tiveram bastante interesse em cada som que iam descobrindo.

Na segunda etapa de nosso trabalho iniciamos as gravações dos sons descobertos ou criados pelos grupos. Esta etapa nos auxiliaria na percepção sonora para que iniciássemos a construção de uma estrutura para a apresentação.

A terceira etapa foi a elaboração de um roteiro de como seria a estrutura da apresentação, se teria um tema ou não, ou seria somente uma exploração sonora com uma

ordem ou seqüência de sons, como eles se organizariam para esta apresentação. Foram colocados a eles estes questionamentos, e cada grupo desenvolveu sua opinião e fez sua defesa para que fosse aprovada a melhor idéia. O primeiro grupo teve a idéia de ser somente uma organização dos sons pesquisados e selecionados em uma ordem pré estabelecida, já os outros tiveram a idéia de um tema específico, e assim ficou decidido. Foram os temas colocados pelos grupos: “A escola”, “uma fábrica maluca”, “o corpo humano ficou maluco”. Os grupos resolveram fazer uma votação dos temas sugeridos, e o tema que ganhou foi “o corpo humano ficou maluco”. Após a votação da escolha do tema, os grupos, utilizando-se somente os sons retirados do corpo, escreveram o roteiro em forma de uma história sonorizada. E cada um desses grupos, mostrou para a sala como seriam desenvolvidos estes temas. Todos foram muito criativos, mas pela idéia de toda a sala, montou-se uma história com uma parte de cada grupo, ficando bem melhor do que escolher apenas um grupo. Assim todos tiveram participação na história final.

Após esta terceira etapa passamos para a etapa final, onde iniciamos a organização da apresentação deste trabalho. Começamos os ensaios, a pensar no cenário, nos figurinos, equipamentos e no espaço de apresentação. Cada grupo ficou responsável por uma parte ( figurinos, divulgação, cenário, equipamentos e local da apresentação).

Cada uma das etapas deste trabalho foram registradas com fotos, filmagens, gravações e registros escritos pelos próprios alunos.

Até o momento da escrita deste relato de experiência, o trabalho estava nesta etapa de organização de como seria a apresentação, os alunos estavam todos muito empolgados para mostrar o resultado final, e todos se envolviam por inteiro em cada etapa, sendo que uma equipe sempre estava em contato com todas as outras, para que todos concordassem com as decisões daquela equipe. Assim ficou acordado com todos os alunos da sala, pois o trabalho era de todo o grupo.

Um aspecto que acho importante ressaltar, foi o envolvimento afetivo dos alunos na realização das atividades em cada etapa de trabalho, demonstrando interesse e prazer na realização deste trabalho, e o entrosamento dos grupos para a organização e seleção da proposta escolhida.

## **Considerações finais**

É importante destacar o envolvimento das outras disciplinas, artes-visuais e educação física, que vieram somar seu conhecimento nas partes onde os alunos necessitavam de um maior esclarecimento corporal, na cenografia e no figurino. Com isso foi possível estabelecer relações com as diferentes linguagens artísticas e corporais.

Um outro ponto importante proporcionado foi a relação feita com os diversos produtos de criação que as atividades envolveram (criação de textos, imagens e sons), onde vários alunos puderam perceber como são criativos e outros conseguiram desenvolver seu potencial criativo.

Esta proposta de trabalho de música conseguiu se enquadrar no projeto do corpo humano onde se integrou juntamente com a professora regente, levando aos alunos a compreenderem melhor o sistema respiratório para esclarecer sobre o uso da voz, o sistema auditivo – de como ouvimos, e até os órgãos internos para descobrir como, e porque ouvimos os sons do intestino. Assim o ensino de música se utilizou da interdisciplinariedade com as demais matérias para solucionar tais questionamentos.

A interdisciplinariedade decorre através da linguagem, da forma, da expressão, do tempo e do espaço, sendo identificada e bastante ligada com a proposta de trabalho por projetos onde numa escola totalmente construtivista vemos que estas ligações são de fundamental importância para a concretização do ensino sem deixar lacunas entre as disciplinas, com isso proporcionando ao aluno um aprendizado enriquecido de conhecimentos gerais, sendo este o principal personagem participativo desta construção do conhecimento.

Por fim, a proposta do trabalho por projetos não se define apenas pelas diversas disciplinas que participam da proposta, mas pelas ligações, relações e os novos caminhos incorporados a ela, pois a interdisciplinariedade não é somente sentar junto, é preciso que haja também um produto comum para expressar algo além das fronteiras disciplinares, de forma a se completar, construindo um conhecimento amplo a ser estudado no projeto atual.

## **Referências**

HERNANDÉZ, Fernando. *Transgressão e mudança em educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_ & VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho; o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MORETTO, Vasco Pedro. *Construtivismo a produção do conhecimento em aula*. 3ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*/ Jurjo Torres Santomé; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

## **Coro infanto-juvenil: uma experiência pedagógica com as diversidades**

*Gisele Garcia Vianna*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*gisagy@hotmail.com*

**Resumo.** Este trabalho pretende abordar uma experiência pedagógica com as diversidades do coro infanto-juvenil que integra a oficina de canto-coral do NEM — Núcleo de Educação Musical, do curso de Licenciatura em Música da UDESC. No coro participam crianças da comunidade entre 7 a 14 anos, as quais trazem uma bagagem de experiências sócio-culturais heterogêneas que se refletem na experiência musical desenvolvida no grupo. Segue um relato sobre a formação do coro, os encaminhamentos pedagógicos planejados e utilizados, as diferenças observadas pela regente e as soluções estruturadas para trabalhar estas questões, no contexto da educação musical.

**Palavras-chave:** coro infanto-juvenil, diversidades, educação musical.

### **Coro infanto-juvenil Docearte: uma experiência com a heterogeneidade**

Muitos professores revelam que têm dificuldades em trabalhar com classes heterogêneas. De fato, a intervenção pedagógica torna-se mais complexa quando o professor tem que propiciar diferentes caminhos para o processo de educação. No entanto, é preciso reconhecer que pessoas com características sócio-culturais distintas estão interagindo na escola, nas aulas curriculares e extra-curriculares. Neste sentido torna-se importante a conscientização dos professores de que o agrupamento dos alunos em níveis comuns de aptidão nega a singularidade e a história cultural de cada indivíduo da sua classe (Ambrosetti, 2002). Além disso, escolas e professores precisam se organizar para atender os grupos heterogêneos, expandir as formas de educação e evitar a discriminação e exclusão de alunos.

A partir da breve reflexão sobre a heterogeneidade no contexto da educação, segue um relato de minha experiência como regente do coro Docearte, o qual integra todos os participantes da oficina de canto-coral do NEM – Núcleo de Educação Musical, do curso de Licenciatura em Música da UDESC. Procurei enfatizar as diversidades deste grupo e as práticas educativas que conduzi para abordar este tema.

O projeto do NEM previa para a oficina de canto-coral a formação de dois coros, um infantil e um juvenil. No entanto, como houve um número pequeno de inscrições, formamos um único grupo.

No início havia mais meninos do que meninas, com uma média de idade entre 7 a 10 anos. No entanto, novos participantes ingressaram ou retornaram para o Coro Docearte<sup>1</sup>, devido ao trabalho de divulgação realizado. Estes novos integrantes, em sua maioria são meninas, com idade entre 10 a 14 anos. De um modo geral, muitos alunos do coro estão participando de outras oficinas do NEM, como a oficina de flauta doce, e de percussão. Alguns alunos vêm participando dos projetos de extensão da UDESC em flauta doce, canto-coral e musicalização há mais tempo e outros ingressaram neste ano nos projetos das oficinas. Há também crianças que estudam em escolas públicas e outras em particulares, estas últimas participando de atividades educativo-musicais curriculares e extra-curriculares.

O estágio na oficina de canto-coral está em andamento, com a realização de um encontro semanal, no qual tenho aplicado os seguintes encaminhamentos pedagógicos:

1. Jogos musicais que propiciem a memorização da letra, melodia e ritmo das canções, bem como o preparo da técnica e da interpretação para o canto em grupo;
2. Pesquisa sobre o repertório musical do cotidiano dos integrantes do coro através de CDs, meios de comunicação, revistas, internet, etc.
3. Exploração sonora dos elementos da música através da audição (“CDs” e vídeos) e execução de instrumentos musicais, ressaltando a exploração sonora vocal direcionada para o repertório utilizado;
4. Inclusão de exercícios rítmicos corporais nas peças cantadas, os quais poderão ser substituídos ou reforçados por instrumentos de percussão;
5. Criação de novos arranjos para as canções trabalhadas;
6. Gravação e audição do repertório trabalhado.

No trabalho que venho desenvolvendo com o coral, tenho percebido diferenças com relação à idade e gênero, conhecimentos e preferências musicais, além de comportamentos que os integrantes trazem para o coro.

### **Trabalhando as diferenças no coro infanto-juvenil**

Conforme o que já foi exposto, a questão das diferenças de idade e de gênero ficou muito presente na escolha do repertório a ser trabalhado. Como no início dos encontros havia crianças com idade entre 7 e 10 anos — a maioria do sexo masculino — optei por trabalhar com um repertório que abordasse questões como capoeira, desenvolvimento da psicomotricidade, ritmo e altura do som. Também procurei levantar um repertório de

---

<sup>1</sup> O Coro Docearte existe há ... anos pelo projeto de extensão da extinta Escola de Artes da UDESC. No projeto

interesse dos alunos, fazendo uma pesquisa com os mesmos sobre o que gostariam de cantar no coral. Escolhemos o repertório, o qual incluiu as seguintes canções: “Como é grande o meu amor por você”, “Eguinha Pocotó”, “Arre Burrinho”, “Xique-xique”, “Marinheiro”.

Depois de alguns encontros, tínhamos a participação de novos coralistas, a maioria do sexo feminino e com idade entre 10 e 14 anos, que também traziam suas preferências musicais. No que diz respeito às preferências musicais — artistas e repertório apreciado — fui percebendo no grupo caminhos distintos, desde a música clássica, mpb, músicas do folclore brasileiro e a música da mídia. O grupo trouxe para os encontros Cds de artistas como Mutantes, Roupas Nova, Beethoven, MC Serginho, além de CDs de Cantigas de Roda, do Brasil.

Outro ponto de diferenciação no grupo está relacionado aos conhecimentos musicais que os integrantes trazem para o coro. Com relação à notação musical observei crianças que têm leitura fluente de partitura, outras estão aprendendo agora nas oficinas e outras ainda desconhecem o sistema de notação tradicional.

Com relação ao comportamento dos integrantes nos jogos musicais, observei que alguns se sentem envergonhados quando são convidadas a trabalharem a expressão corporal e vocal, por exemplo, e outros que se envolvem e exploram ao máximo seu corpo. Os “tímidos” muitas vezes revelaram que acham os mais despojados “bagunceiros” e estes, por sua vez, disseram que os mais retraídos são “chatos”. Foi se instalando uma dicotomia entre o grupo das “retraídas/chatas”, representado pelas meninas, e o grupo dos “extrovertidos/bagunceiros”, representado pelos meninos.

Diante desta nova realidade, havia se imposto um dilema para mim: como dar continuidade à prática educativa que vinha desenvolvendo com os “pequenos” e como incluir os “maiores” com conteúdos que lhes fossem motivadores também?

Para este dilema tomei algumas medidas, dentre elas:

- ✓ novos arranjos para as músicas já estavam sendo trabalhados, incluindo segunda voz;
- ✓ acompanhamento de instrumentos de percussão, flauta doce;
- ✓ inclusão da música “Blues dos Mosquitos”, trabalhada e gravada no ano passado pelos membros que retornaram, valorizando o conhecimento destes e trazendo novo conteúdo para os coralistas deste semestre;
- ✓ inclusão da música “Como é grande o meu amor por você” — sugerida pelos pequenos — a qual apresenta um texto grande e melodia mais acentuada;

- ✓ inclusão da música “Rancho de amor à Ilha”, sugerida pelos maiores;
- ✓ reflexões sobre o comportamento “ideal” dos integrantes do coro, apontando-se os pontos positivos e negativos em relação à introversão e extroversão.

Nos arranjos que fiz para o repertório do coro procurei diversificar as possibilidades de execução, dando oportunidade para os flautistas, os percussionistas, os cantores utilizarem o conhecimento que possuem e ao mesmo tempo estarem contribuindo com o resultado musical do grupo. Um bom exemplo destes fatos está no trabalho que desenvolvi na canção “Marinheiro”<sup>2</sup>. No arranjo, o grupo pode atuar de modo diversificado, cada um interagindo com o conhecimento que domina, e com as suas motivações. O grupo se subdividiu em naipes de instrumentos (voz, flautas, percussão), assim como há um momento em que todos cantam juntos. Além da performance musical, os meninos simulam a capoeira, além de tocarem e cantarem.

Aproveitei esta fala para pôr em discussão como deveria ser o comportamento “ideal” do grupo. Nesta conversa, chegamos a conclusão de que todos são diferentes e que é muito bom ter um grupo heterogêneo, com pessoas e habilidades diversificadas que completam o trabalho. Procurei apontar também os pontos positivos e negativos em relação à timidez ou extroversão.

### **Considerações finais**

De acordo com Zabala(1996), uma intervenção diferenciada sustenta-se na *observação* daquilo que vai acontecendo e que permita uma atuação do professor sobre os resultados da intervenção; e na *forma de ação* diferenciada e contingente às necessidades apresentadas pelos alunos.

Ao observar os integrantes do coro pude diversificar minhas práticas educativas, criando opções de intervenção pedagógicas que estivessem voltadas para a realidade dos coralistas, para a realidade musical do cotidiano deles e para o contato com novos conteúdos musicais que julguei importantes de serem apropriados pelo grupo.

No entanto, como diz Ambrosetti (2002, p. 82), é preciso reconhecer que trabalhar a heterogeneidade existente numa sala de aula é realmente uma tarefa difícil. Houve momentos em que senti os pequenos dispersos, quando estava ensinando uma 2ª voz, a linha da flauta, da percussão, ou percebi os maiores insatisfeitos por estarem aprendendo músicas “infantis”. Para aliviar problemas como estes procurei me valer do diálogo, sempre discutindo o que

---

<sup>2</sup> Para conhecer a canção, ver CD “Cantigas de Roda”

poderia ser feito para melhorar e adiantando que novos elementos seriam introduzidos para implementar os arranjos.

De acordo com Solé (in Zabala, 1996, p. ?), a intervenção pedagógica diferenciada torna-se facilitada:

1. Quando existir na sala de aula um clima de aceitação e respeito mútuo, em que errar seja um passo a mais no processo de aprendizagem, e em que cada um se sinta desafiado e ao mesmo tempo com confiança para pedir ajuda;
2. Quando o planejamento e a organização da aula aliviam a tarefa do professor e permitem atender aos alunos de forma mais individualizada; isso implica dispor de recursos — materiais curriculares, didáticos —, que os alunos possam usar de forma autônoma, e de uma organização que favoreça esse trabalho;
3. Quando uma estrutura das tarefas permitir que os alunos tenham acesso a elas a partir de diversos pontos, o que não é apenas condição necessária para que possam atribuir algum significado, mas fomenta a auto-estima de quem as realiza, pois possibilita diversas contribuições. (SOLÉ, in Zabala, 1996, p. ?)

O trabalho na oficina de canto-coral tem me propiciado organizar e planejar uma prática educativa que procura levar em conta as individualidades e a coletividade do coro. Fica evidente o respeito entre todos os sujeitos inseridos neste projeto, pois se manifestam e se discute as diferenças, se resolvem as dificuldades entre regente e alunos e entre os próprios alunos, quando por exemplo os mais velhos ensinam os mais novos a tocarem ou cantarem. Minha atuação foi tornando-se facilitada também pela estruturação de tarefas, na medida em que, observando e conhecendo o grupo com o qual estou interagindo, fui distribuindo responsabilidades e revendo os caminhos para cada criança construir o seu próprio conhecimento no trabalho coletivo do coro.

### **Referências**

AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 81-105.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996. p. 153-196.

## Músicas e danças folclóricas cearenses como práticas educativas nas escolas de Fortaleza

*Hebe de Medeiros Lima*

*Lourdes Macena*

*Creche Escola e Espaço Cultural Vila*

*hebemlima@aol.com*

**Resumo.** Esta comunicação tem a finalidade de apresentar o resultado de uma pesquisa realizada em algumas escolas de Fortaleza da rede pública municipal, estadual e privada com o objetivo de analisar a prática desenvolvida dentro dos cronogramas escolares a respeito da cultura popular cearense em quatro festividades: Carnaval, Dia do Índio, Festa Junina e Natal. A Metodologia utilizada foi através de pesquisa qualitativa, estudo de aspectos gerais da festa com ênfase na forma como a escola utiliza ou não estas abordagens, valorizando ou não a questão cearense, pesquisa bibliográfica: Folclore na Educação (importância, valores pedagógicos), Folclore na nova LDB, Festas Populares no Brasil e no Ceará – origem, formação e desenvolvimento, aspectos e características relevantes, questionário fechado, entrevistas semi estruturadas para coletar dados das escolas por amostragem buscando saber: o que fazem, como e quando fazem, quem orienta ou coordena e outras relevâncias.

### JUSTIFICATIVA

*“O folclore, fato social, é uma coisa viva sujeita aos processos normais dos fatos da sociedade e, portanto, capaz de nascimento, desenvolvimento e morte”.* (Edison Carneiro /1965).

Analisando a realidade da prática cultural dentro das escolas de Fortaleza, concluímos que a cultura popular cearense é pouco explorada e, mesmo quando é utilizada não lhe é dado o valor merecido. Nas escolas que tivemos contato observamos que a grande maioria adota um cronograma anual contendo datas comemorativas que são temas de abordagens para diversas atividades. Observando algumas destas atividades realizadas, na maioria por professores polivalentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, percebemos que temas como o Carnaval, Dia do Índio, Festa Junina e Natal, deixam incertezas sobre a realidade dos fatos, no

que diz respeito à origem, a indumentária, aos instrumentos utilizados, às músicas, às danças e outros aspectos.

Considerando a importância crescente dos estudos e as pesquisas do Folclore – em seus aspectos antropológicos, social e artístico, inclusive como fator legítimo, para o maior conhecimento e mais ampla divulgação da cultura popular brasileira e a necessidade de proteger e estimular, e em certos casos restaurar os folguedos populares nacionais, a fim de que possam integrar-se na vida do povo, seja através dos grupos que primitivamente realizavam, sejam através de brincantes não tradicionais - é fundamental que as escolas estimulem nas crianças a prática da pesquisa folclórica. Como um ser histórico e social, a criança é capaz de construir seu próprio conhecimento, a partir de ações pedagógicas precisas. O educador musical deve refletir sobre o seu valor e função na escola. As preferências culturais trazidas pelos alunos à sala de aula têm uma relação direta com a família e os meios de comunicação de massa. Ao cantar melodias pertencentes ao folclore, a criança assimila e preserva expressões vitais da cultura de seu povo, já que qualquer produto musical pode ser pensado a partir de perspectivas históricas, sociológicas, psicológicas, etnológicas, filosóficas, estéticas ou lingüísticas.

A prática das danças folclóricas faz com que a criança valorize suas manifestações culturais permitindo a compreensão entre corpo, dança e sociedade, adotando uma postura não preconceituosa não discriminatória das nossas várias formas de expressão artística. Na dança a conduta motora nos revela aspectos biológicos e culturais que são determinantes na evolução do corpo e da mente e para a compreensão das histórias e hábitos locais.

O simples prazer de movimentar o corpo alivia o estresse diário e as tensões escolares. Para isso, é importante que o corpo seja tratado como instrumento de expressão e comunicação. Pouco adianta, por exemplo, ensaiar exaustivamente coreografias se a atividade for tratada apenas de modo mecânica e desprazerosa com a finalidade de apresentação para festas comemorativas, subestimando o conteúdo a favor de uma “plasticidade promocional”.

O VII Congresso Brasileiro de Folclore, em homenagem ao Centenário de Nascimento de Renato Almeida, realizado em Salvador, BA, em 12-16 de dezembro de 1995, pela Comissão Baiana de Folclore, com apoio da Secretaria de Cultura e Turismo do Estado, Comissão

Nacional de Folclore/IBECC/UNESCO, Coordenação de Folclore e Cultura Popular/FUNARTE, Fundação Gregório de Matos, Academia de Letras da Bahia, Instituto Histórico e Geográfico da Bahia, Museu Eugênio Leal/ Memorial do Banco Econômico, proporcionou especial oportunidade para a releitura da carta do Folclore Brasileiro.

## **CONCLUSÃO**

A defasagem de conhecimentos por parte do educador a partir das perspectivas aqui levantadas ou, até mesmo, o desconhecimento total da importância da presença das manifestações populares como prática educativa escolar, muitas vezes por falta de iniciativa a pesquisa, faz com que a informação chegue à criança de forma errônea, deturpando e deformando as nossas tradições e o não conhecimento de nossas tradições, poderá levá-la ao esquecimento empobrecendo intelectual e psicologicamente nossos alunos e contribuir para a desvalorização da arte popular cearense, colocando em práticas outras culturas, revelando indiretamente o reflexo das próprias deficiências e preconceitos.

O “aparente” desinteresse de algumas escolas a respeito das músicas e danças folclóricas, principalmente as cearenses, motiva a ausência de sua utilização como caminho pedagógico e como elementos de conscientização da identidade cultural da criança, inclusive por parte do docente, que despreparado, prefere excluir ou procurar outras manifestações para uso escolar, de certa forma desvinculada com a cultura de sua própria terra.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Renato. *Manual de Coleta Folclórica*. Rio de Janeiro. 1965.

BARROSO, Oswald. *Reis de Congo, teatro popular tradicional*. Fortaleza. Ministério da Cultura. 1996

CARNEIRO, Edson. *Dinâmica do Folclore*. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira s<sup>a</sup>. 1965.

- CARVALHO Gilmar de. *Pesquisa*. Aura Edições Musicais- Rio de Janeiro - 2000
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 3ª. Edição. Rio de Janeiro. Inl. 1972.
- FIGUEIREDO FILHO. J de. *Folgedos Infantis Caririenses*. Fortaleza. Imprensa Universitária do Ceará. 1966.
- GARCIA, Rose Marie Reis, SANTOS, Ilka D'Almeida. *Preparo básico para pesquisa folclórica*. Editora UFRS.
- LIMA, Hebe de Medeiros. *Resgatando a cultura popular: músicas e danças folclóricas através do cronograma escolar* .In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, ANAIS - 2002, Natal.
- MACHADO FILHO, Aires da Mata. *Curso de Folclore*. Rio de Janeiro. Editora Livro de Portugal S/ª.1947.
- SERAINÉ, Florival, *Antologia do Folclore Cearense*. Fortaleza, 2º. Edição, UFC, 1983..
- VAN GENNEP, Arnold. *O folclore*. Editora Progresso. Salvador. 1950.
- VERDERI, Érica Beatriz Lemes Pimentel, *Dança na Escola*.Rio de Janeiro, Sprint, 1998.

## **Terapia ocupacional e musicalização infantil: uma proposta de interface de áreas junto a crianças com necessidades especiais**

*Ilza Zenker Leme Joly*  
*Universidade Federal de São Carlos*  
*zenker@power.ufscar.br*  
*Cláudia Maria Simões Martinez*  
*Universidade Federal de São Carlos*  
*claudia@power.ufscar.br*  
*Tânia Cristina Fascina Segá Rossetto*  
*Universidade Federal de São Carlos*  
*taniasega@bol.com.br*

**Resumo.** O presente trabalho relata uma experiência em andamento cujo objetivo principal é alcançar a efetiva inclusão de crianças que necessitam de um estímulo diferenciado e adequado (crianças portadoras de necessidades especiais) em grupos regulares de musicalização infantil, numa proposta que procura contemplar o processo de desenvolvimento de cada criança, em situação grupal e individual, em terapia ocupacional. Para tanto, foram definidos alguns níveis de atuação, contemplando desde atendimentos individuais até intervenções em nível indireto, através da formação do educador, onde pudessem ser desenvolvidas ações de terapia ocupacional tendo por base, além dos recursos tradicionalmente utilizados na prática clínica em terapia ocupacional com crianças (atividades, manuseios...), procedimentos de musicalização infantil apreendidos através de uma contínua participação nos grupos de musicalização infantil que acontecem no Laboratório de Musicalização Infantil (DArtes/UFSCar).

**Palavras-chave:** terapia ocupacional, musicalização infantil, crianças portadoras de necessidades especiais.

### **1. APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVAS DA ATIVIDADE**

O presente trabalho pretende relatar uma experiência em andamento, na Universidade Federal de São Carlos, a partir da união de dois de seus departamentos – Departamentos de Artes (DArtes) e Departamento de Terapia Ocupacional (DTO) –, cujo objetivo é oferecer ações em terapia ocupacional às mães de crianças portadoras de transtornos no desenvolvimento e suas crianças, ações estas vinculadas a procedimentos de musicalização destinados a essa mesma população. MARTINEZ, JOLY, SANCHEZ e FONTES (s/d) afirmam que a interface entre essas duas áreas tem se mostrado uma experiência bem sucedida pelo fato de o processo de musicalização gerar resultados que vão ao encontro dos objetivos dos atendimentos em terapia ocupacional com crianças portadoras de necessidades especiais.

Nessa perspectiva, a presente experiência visa o desenvolvimento geral da criança na busca de sua autonomia e independência para alcançar uma efetiva inclusão

social. É importante ressaltar que a inclusão é algo mais complexo do que apenas inserir uma criança num determinado grupo, mas significa aceitar a diversidade, trabalhar com as diferenças e peculiaridades de cada indivíduo em formação.

Os procedimentos utilizados nos grupos de musicalização infantil, desenvolvidos no Laboratório de Musicalização Infantil (DArtes), são capazes de fornecer estímulos para variados aspectos do desenvolvimento da criança, favorecendo a aquisição de habilidades cognitivas e motoras: coordenação motora global e fina, imagem corporal, atenção, concentração, criatividade/imaginação, orientação espacial e temporal, dentre outras; e, ainda, a aquisição de inúmeras habilidades necessárias à socialização: cooperação, respeito ao próximo e às regras estabelecidas, linguagem e capacidade de comunicar-se, por exemplo.

Entretanto, o enfoque dos grupos de musicalização infantil é a educação e sensibilização musical, sendo que o potencial terapêutico vislumbrado, para algumas crianças nessa atividade, acaba permanecendo latente.. Por outro lado, os procedimentos de musicalização são utilizados em processos terapêuticos, e se constituem em recursos potenciais nas ações desenvolvidas em terapia ocupacional.

A partir dessa constatação e da presença de diversas crianças com necessidades especiais nos grupos de musicalização infantil, foi possível perceber a importância de serem desenvolvidas, cada vez mais, ações no sentido de utilizar os procedimentos de musicalização dentro de uma proposta terapêutica, em favor destas mesmas crianças.

Para tanto, foram definidos alguns níveis de atuação (conforme tabela 2), onde pudessem ser desenvolvidas ações de terapia ocupacional tendo por base, além dos recursos tradicionalmente utilizados na prática clínica em terapia ocupacional com crianças (atividades, manuseios...), procedimentos de musicalização infantil apreendidos através de uma contínua participação nos grupos de musicalização infantil que acontecem no Laboratório de Musicalização Infantil (DArtes).

## 2. OBJETIVOS

O principal objetivo desta experiência é alcançar uma efetiva inclusão de crianças que necessitam de um estímulo diferenciado e adequado no grupo de musicalização infantil, numa proposta que procura contemplar o processo de desenvolvimento de cada criança, em situação grupal e individual, em terapia

ocupacional. Este objetivo principal pode, no entanto, ser subdividido em objetivos secundários que vêm ao encontro de sua realização, tais como:

- identificar as necessidades de cada criança e suas famílias;
- buscar a promoção do desenvolvimento infantil por meio de ações em terapia ocupacional junto à crianças com necessidades especiais; destaca-se que tal intervenção tem como base o uso de procedimentos de musicalização: canto, dança, música, atividades psicomotoras, técnicas de relaxamento e manuseios, exercícios de percepção auditiva, utilização de instrumentos musicais, entre outras;
- oferecer suporte aos grupos de musicalização infantil que ocorrem no Laboratório de Musicalização Infantil – DArtes, por meio de sessões dialogadas e reflexões com os professores que conduzem tais grupos, na perspectiva de obter um espaço de formação continuada dos mesmos.

### 3. METODOLOGIA

#### **Sujeitos**

- Crianças e seus familiares: em geral tem sido observado que as mães é que acompanham os filhos; entretanto pretendemos acolher, se for o caso, o pai, avós, tios, etc. e/ou cuidadores, que acompanham a criança em suas atividades cotidianas. As crianças/ sujeitos dessa experiência foram identificadas a partir da observação dos grupos de musicalização infantil (inclusive crianças que estavam em atendimento clínico em terapia ocupacional), considerando o desempenho nos seguintes itens: atividade proposta, comportamento motor, comportamento afetivo/social, comunicação e linguagem, cognição, procurando diferenciar a realização de tarefas por solicitação do professor e a realização de tarefas por iniciativa própria.

- Educadores dos grupos de crianças que desenvolvem atividade de musicalização infantil no Laboratório de Musicalização Infantil (DArtes), sob supervisão da Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

#### **Situações:**

Atendimentos individuais: para os atendimentos individuais com as crianças com necessidades especiais, estão sendo iniciados encontros semanais que variam de 30 minutos a 1 hora de duração.

Participação/Observação dos grupos de musicalização infantil: vem sendo realizada, também, a participação em diversos grupos semanais, com 1 hora a 1 hora e meia de duração, desenvolvidos no Laboratório de Musicalização Infantil – DArtes – dos quais participam as crianças-sujeitos desta experiência, com o objetivo de acompanhar a evolução de cada criança em diferentes contextos e, além disso, acompanhar as estratégias educativas utilizadas pelos professores.

Sessões dialogadas - espaço de reflexão: são encontros quinzenais com participação dos professores que conduzem os grupos de musicalização infantil, onde são discutidos os procedimentos de musicalização utilizados e atividades que despertem o interesse da criança portadora de necessidades especiais, bem como oferecidos dados sobre as necessidades específicas de cada uma dessas crianças, buscando sua melhor inclusão no grupo de musicalização infantil, bem como favorecendo as interações sociais e estimulação global do desenvolvimento infantil. (PALHARES; MARINS, 2002)

## **Etapas**

ETAPA I – Levantamento de dados:

- A) Levantamento de dados com os pais
- B) Levantamento de dados com as crianças (sessões iniciais individuais)

ETAPA II – Delineamentos dos planos de intervenção:

- A) Plano de intervenção individual
- B) Plano de intervenção com os educadores

ETAPA III – Intervenção e obtenção dos resultados

## **4. CONCLUSÕES E RESULTADOS PARCIAIS**

O momento atual da experiência é de transição entre as etapas I e II. O levantamento de dados com os pais foi realizado com apoio no roteiro desenvolvido por MARTINEZ e cols. (2003), tendo fundamental importância para confirmar e redefinir os níveis de atuação almejados e as reais necessidades de cada criança (conforme tabelas 1 e 2), as quais servem como base para o delineamento dos planos de intervenção futura (início previsto para a segunda quinzena do mês de maio de 2003).

## TABELA 1

## TABELA 2

- O Nível I refere-se à preparação de crianças para participação futura nos grupos de musicalização infantil, através de atendimentos individuais onde são realizadas ações especializadas em terapia ocupacional com uso de recursos de musicalização, no sentido de tornar tais crianças aptas a um mínimo de inserção grupal/social, necessário para o início de uma efetiva inclusão/participação em um dos grupos de musicalização infantil.
- O Nível II refere-se a atendimentos individuais de crianças que já participam de grupos de musicalização infantil, onde são realizadas ações especializadas em terapia ocupacional com uso de recursos de musicalização infantil, visando uma atenção especial às necessidades e potencialidades de cada criança e, a partir desta, uma melhor inserção no grupo.
- O Nível III acabou sendo extinto por representar uma espécie de classe especial dentro do Laboratório de Musicalização Infantil, o que contraria o objetivo principal da presente experiência que é a inclusão social dos sujeitos. Além disso, não havia compatibilidade nas necessidades e faixa etária dos sujeitos que justificasse a existência de atendimentos em grupo.
- O Nível IV refere-se à intervenção a partir de sessões dialogadas com educador, onde existe a troca de informações entre as áreas de terapia ocupacional e musicalização infantil, sempre com o objetivo de melhor favorecer cada criança, tanto nos atendimentos em terapia ocupacional quanto na sua inserção nas aulas de musicalização. Do mesmo modo, este olhar diferenciado sobre os procedimentos de musicalização infantil suscita novas reflexões sobre os mesmos, permitindo um *feedback* aos professores que conduzem os grupos no Laboratório de Musicalização (DArtes), no sentido de uma formação continuada destes profissionais.

## 5. BIBLIOGRAFIA

ALVIN, J. **Musica para el niño disminuido**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1965.

AMARAL, L. A . **Pensar a diferença: deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora, 1994.

BEE, H. **A Criança em Desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 1986.

BERALDO, P. B. **As percepções dos professores de escola pública frente à inserção do aluno tido como deficiente mental em classes regulares de ensino**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BIRKENSHAW-FLEMING, L. **Music for all. Teaching music to people with special needs**. Toronto, Canadá, Gordon V. Thompson Music, 1993.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Paralisia cerebral: causas e prevenção**. Brasília, sd.

CAPELLINNI, V. L. M. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

DIAMENT, A. ; CYPEL, S. **Neurologia Infantil**. Editora Atheneu , 1996.

FERRARI, S.M.L.; AGUIRRE, B. Aspectos do funcionamento da clínica em grupos e sua especificidade na Terapia Ocupacional. **Boi De Psiq.**, São Paulo, n. 22-23, jan. 89/dez 90.

HERREN & HERREN. **Estimulação psicomotora precoce**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

JOLY, I. Z. L. **Aplicação de procedimentos de musicalização infantil em crianças deficientes.** 1994. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

JOLY, I. Z. L. **Um processo de supervisão de comportamento de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino.** 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

KUDO, A. M.. **Fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional em pediatria.** São Paulo: Saruier, 1990.

MARTINEZ, C.M.S. e cols. **O guia de avaliação do desenvolvimento no primeiro ano de vida em terapia ocupacional:** contribuições da abordagem ecológica. Protocolo I – Investigação dos processos: entrevista. São Carlos: UFSCar/DTO, 2003. /não publicado/

MARTINEZ, C.M.S.; ALVES, Z. M. M. B. Famílias que têm uma criança com atraso no desenvolvimento: algumas implicações. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v. 2 , n. 3, p. 113-120, 1995.

MARTINEZ, C. M. S; JOLY, I. Z. L.; SANCHES, M. F.; FONTES, M. C. **Musicalização infantil e terapia ocupacional: uma proposta de interface de áreas junto a crianças com transtornos no desenvolvimento.** São Carlos: UFSCar/DTO/DArtes, s/d. Relatório Proex. /não publicado/

MATSUKURA, T. S. ; EMMEL, M . L. G. ; PALHARES, M. S. ; MARTINEZ, C. M. S. A contribuição dos saberes do terapeuta ocupacional na melhoria da qualidade de vida de crianças através do investimento em multiplicadores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE TERAPIA OCUPACIONAL, 4, 1999, Águas de Lindóia: Associação Brasileiras de Terapia Ocupacional, 1999.

MATSUKURA, T.; EMMEL, M L.G.; PALHARES, M . S. ; MARTINEZ, C.M.S. Grupo de Mães. In: CONGRESSO DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO SUDESTE, 2, 1999, Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

MATSUKURA, T. S.; EMMEL, M . L. G.; PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C.M.S.; SURIAN, C. Investindo na saúde dos cuidadores: grupo de mães de crianças portadoras de transtornos no desenvolvimento. In: SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DE PROJETOS DE EXTENSÃO, 3, 1999, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, COPPE-UFRJ / UFF, 1999.

MATSUKURA, T. S.; EMMEL, M . L. G.; PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S.; SURIAN, C. A importância da provisão de suporte aos cuidadores de crianças portadoras de transtornos no desenvolvimento. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 8, n. 48, p. 10-20, 2000.

PALHARES, M. S.; MARINS, S. **Escola Inclusiva**. São Carlos, EDUFSCar. 2002.

SOIFER, R. **Psiquiatria infantil operativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA & FERRARETO. **Paralisia cerebral**: aspectos práticos. São Paulo: Memnon, 1998.

SOIFER, R. **Psiquiatria infantil operativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

## ANEXO - TABELAS

Tabela 1 – Caracterização das crianças/sujeitos a partir das entrevistas com os pais

Criança / Sujeito	Necessidades percebidas
1. PROS: sexo masculino, 2 anos de idade, situação de risco pessoal.	Dificuldades de concentração na atividade; baixa tolerância à frustração, agressividade, fala pouco desenvolvida.
2. SGTS: sexo feminino, 1 ano e 5 meses de idade, nascimento prematuro, apresentando um quadro de anóxia perinatal e icterícia neonatal grave; suspeita de quadriplegia espástica com atetose.	Dificuldades motoras e sensoriais típicas do quadro de hipertonía com presença de reflexos anormais; hipersensibilidade a estímulos do ambiente.
3. JCSB: sexo feminino, 6 anos de idade, irmã gêmea de CCSB, adoção aos 7 meses de idade, quando estava com diversos problemas de saúde, tais como, desnutrição e otite grave (que levou a uma perfuração permanente do tímpano - não foi realizado teste para averiguar a possibilidade de uma perda auditiva); hipermetropia grave. Suspeita de violência/ agressão antes da adoção.	Timidez excessiva e episódios de medo, principalmente diante de novas situações; baixa auto-estima, insegurança, distrai-se facilmente com estímulos, dificuldades na aprendizagem; comportamento inadequado (não realiza atividades solicitadas, não responde ao ser solicitada, permanece realizando atos não próprios para o momento); agressividade.
4. CCSB: sexo feminino, 6 anos de idade, irmã gêmea de JCSB, adoção aos 7 meses de idade, quando estava com diversos problemas de saúde, tais como, desnutrição e otite. Suspeita de violência/ agressão antes da adoção.	Timidez, principalmente diante de novas situações; baixa auto-estima, insegurança, distrai-se facilmente com estímulos, dificuldades na aprendizagem; comportamento inadequado (não realiza atividades solicitadas, não responde ao ser solicitada, permanece realizando atos não próprios para o momento).

<p>5. IM: sexo masculino, 11 anos de idade, sofrimento fetal, extremidades cianóticas ao nascimento e rubéola congênita.</p>	<p>Hemiparesia / hemiplegia direita; redução do campo visual direito; dores na perna direita e coluna (escoliose e lordose); dificuldades no relacionamento social (dificuldade de inserção no grupo pelo excesso de fala descontextualizada).</p>
<p>6. ACMT: sexo feminino, 8 anos de idade, história de abuso sexual e ameaças por parte do pai.</p>	<p>Ansiedade, falta de atenção/ concentração, sono agitado (isso acontece desde dezembro de 2002, a criança se debate muito durante o sono, segundo a mãe), de fevereiro para cá vem se tornando muito “autoritária”, ou seja, quer que todos cumpram suas determinações, medo de sair sozinha de casa.</p>
<p>7. DMS: sexo masculino, 4 anos de idade, adoção aos 4 meses de idade, suspeita de tentativa de aborto, o parto foi complicado e prejudicou a criança (cor cianótica ao nascimento), quando aconteceu a adoção estava com um quadro de desnutrição grave e broncopneumonia.</p>	<p>Dificuldades motoras, principalmente com o membro inferior direito, bem como desvio do nervo ótico; dificuldades com a coordenação motora (global, fina e óculo-motora); baixa atenção / concentração e problemas na dicção.</p>
<p>8. ANG: sexo feminino, 5 anos de idade, adoção há 90 dias, desnutrição.</p>	<p>Falta de atenção e concentração (conversa muito), dificuldade em respeitar limites, carência de atenção/ afeto.</p>
<p>9. BAOJ: sexo masculino, 2 anos e 9 meses de idade, descolamento de placenta com sangramento, suspeita de hipóxia perinatal, cor cianótica ao nascimento.</p>	<p>Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor.</p>
<p>10. GCF: sexo masculino, 5 anos de idade.</p>	<p>Dificuldades com a fala (devido a uma frouxidão na articulação da boca que impede, por exemplo, que o menino eleve a língua, fale a letra “l”, assobie ou encha</p>

	uma bexiga – agora ele já consegue encher bexigas e assobiar), dificuldade em concentrar-se numa atividade (tende a “viajar”, pensar em outras coisas, segundo a mãe); problemas respiratórios.
--	---

Tabela 2 – Níveis de atuação e sujeitos participantes de cada nível

	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV
Situação	Atendimentos individuais no DTO	Atendimentos individuais no DArtes + participação no grupo de musicalização infantil	Atendimentos em grupo no DArtes + participação no grupo de musicalização infantil	Intervenção através de sessões dialogadas com educador
Crianças/ Sujeitos	1. PROS 2. SGTS	3. JCSB 4. CCSB 5. IM 6. ACMT 7. DMS		8. ANG 9. BAOJ 10. GCF
Forma de atuação	Ações especializadas em terapia ocupacional com uso de recursos de musicalização	Ações especializadas em terapia ocupacional com uso de recursos de musicalização	Procedimentos de musicalização com apoio de ações em saúde e educação	Ações de educação e saúde – nível indireto (formação do educador)

**Eleição: caminho para uma sociedade melhor – um projeto didático  
multidisciplinar**

*Inês de Almeida Rocha*  
*Colégio Pedro II – Unidade Escolar Engenho Novo II*  
*ines.rocha@ig.com.br*  
*Vera Aparecida Monteiro Silva de Abrantes*  
*Colégio Pedro II – Unidade Escolar Engenho Novo II*  
*veradeabrantres@aol.com*

**Resumo.** O Projeto Didático Multidisciplinar foi realizado no Colégio Pedro II em turmas de 6ª série do Ensino Fundamental. O presente texto trata do desenrolar do projeto em foco no que se refere a Português e Educação Musical, ressaltando ainda reflexões surgidas durante o desenvolvimento do trabalho. Percebendo o interesse que as eleições despertavam nos alunos, decidimos torná-las tema de um projeto que abrangesse os objetivos pré-estabelecidos em cada disciplina e abrisse aos alunos possibilidades de vivenciar a democracia de maneira bastante próxima e concreta. Acreditamos que o trabalho atingiu seus objetivos no que se refere ao desenvolvimento do potencial de criação musical do aluno e como elemento de intervenção na realidade deste aluno, despertando um posicionamento crítico de diversos aspectos utilizados em campanhas eleitorais. Destacamos ainda, a importância da abordagem do tema (Eleições) por meio de projeto, proporcionando uma visão mais ampla e complexa do assunto e uma dinâmica produtiva e de grande motivação entre os alunos para atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos.

**Palavras-chave:** Composição, Oralidade, Multidisciplinaridade

“Eleição: caminho para uma sociedade melhor” foi um Projeto Didático Multidisciplinar realizado no Colégio Pedro II – Unidade Escolar Engenho Novo II, na cidade do Rio de Janeiro, no ano letivo de 2002, em turmas de 6ª série do Ensino Fundamental. Participaram da proposta as disciplinas: Português, Informática, Educação Musical e Matemática. O presente texto trata do desenrolar do projeto em foco no que se refere a Português e Educação Musical, ressaltando ainda reflexões surgidas durante o desenvolvimento do trabalho.

A busca de um tema para desenvolver em suas turmas os conteúdos do 2º trimestre letivo, levou os professores a se defrontarem com um acontecimento que mobilizava toda a sociedade nesta ocasião: as eleições presidenciais e de outros representantes para diversos cargos políticos. Percebendo o interesse que o assunto despertava nos alunos, decidimos torná-lo tema de um projeto que abrangesse os

objetivos pré-estabelecidos em cada disciplina e abra-se aos alunos possibilidades de vivenciar a democracia de maneira bastante próxima e concreta.

Estabelecido o tema condutor do trabalho do trimestre, cada professor organizou etapas a serem cumpridas envolvendo diferentes atividades de acordo com as especificidades de sua disciplina, e um produto final comum a todas elas.

## **Objetivos da aprendizagem**

### Português

- desenvolver a linguagem oratória;
- reconhecer o grande poder da palavra, relacionando o discurso político ao “discurso do convencimento”;
- adequar a linguagem (discurso) e o tom às características do receptor (eleitor);
- desenvolver a capacidade crítica na tomada de decisões, percebendo que só após a reflexão se deve formar e expressar opiniões;
- criar slogans e cartazes de campanha, utilizando a função conativa da linguagem.

### Música

- criar música para a campanha dos candidatos:
- expressar-se através da linguagem musical;
- adequar os meios expressivos à função da música e ao perfil do candidato (timbre, gênero, andamento, dinâmica, caráter da música, ou outros);
- criar texto adequado à música de campanha eleitoral e aos elementos musicais escolhidos (nome do candidato, partido, número, temas principais da proposta eleitoral a ser defendida, principais ações, gênero musical, ritmo, melodia e outros);
- desenvolver a análise crítica das músicas de campanhas eleitorais.

## **Desenvolvimento do Projeto**

Nosso trabalho teve início nas aulas de Português, com a leitura do texto “O Pleito”, de Luís Fernando Veríssimo. Depois da discussão do texto e de uma conversa com a turma sobre o processo eleitoral em andamento no país, firmamos promover, em sala de aula, uma eleição para Presidente da República.

Partimos para uma sondagem sobre os possíveis candidatos ao cargo, acordando que seriam escolhidos, através de voto aberto, cinco candidatos. Passamos então ao processo da propaganda eleitoral.

Os cinco alunos-candidatos tiveram uma semana para preparar seu discurso, que deveria ter duração de 5 a 10 minutos. Neste discurso, os candidatos deveriam apresentar seu partido, seu número e sua plataforma de governo. Couberam aqui várias reflexões e discussões a respeito do valor e do poder da palavra. Ressaltamos como a ação da palavra é forte, como ela tem o poder de convencer e persuadir. Ficou então bastante claro que o discurso de um candidato é o que chamamos de “discurso do convencimento”.

Durante a semana dedicada à preparação do discurso, cada candidato contou com ajuda de seus simpatizantes para elaborar slogans, cartazes e músicas de campanha, já que aliadas à palavra, outras formas de linguagem concorreram para a formação de conceitos e tomada de decisões.

As músicas da campanha foram criadas nas aulas de Educação Musical. Após a realização das etapas iniciais do projeto, nas aulas de Português, os alunos estavam bem familiarizados com a linguagem verbal utilizada nos discursos dos candidatos e seus elementos principais (nome do candidato, número, partido, proposta eleitoral defendida e outros), assim como o poder e estrutura do discurso do convencimento. O processo de criação das músicas para o momento da campanha concentrou-se nos elementos essencialmente estruturais das músicas, pois os elementos do texto verbal já estavam assimilados e seriam facilmente resgatados nas composições. Foi interessante perceber como fragmentos dos textos criados para os discursos dos candidatos surgiam agora com contornos rítmicos e melódicos. Os alunos sabiam exatamente que palavras usar para identificar seus candidatos e destacar pontos principais de suas plataformas eleitorais. Textos recortados, recriados. Textos musicados que emergem de outros textos estabelecendo intertextos criativos e com novos significados.

As etapas das atividades propriamente musicais se desenvolveram, primeiramente, com os alunos ouvindo e analisando diversas músicas de campanha de

candidatos veiculadas em rádio e TV. Eles estabeleceram relações entre a proposta do candidato, o eleitor ao qual a campanha queria sensibilizar e as características da música, ou seja, os instrumentos que eram utilizados, a dinâmica, os gêneros musicais, fraseado, os acentos e outros elementos.

Na aula seguinte, em grupos de 4 ou 5 alunos, eles compuseram a música para seu candidato e gravaram em fita cassete a apresentação para a turma. As criações musicais dos alunos revelaram, então, sintonia entre os elementos musicais utilizados e o perfil do candidato escolhido. A proposta era que eles compusessem uma música apenas com recursos vocais, para que ela pudesse ser executada em qualquer situação sem que dependesse do suporte de instrumentos musicais. Além do uso da voz cantada com melodias expressivas, os alunos utilizaram percussão vocal, efeitos sonoros produzidos pela voz e fala ritmada (rap). Os gêneros musicais variaram entre o rap, funk, canção, ou MPB. Houve uma grande tendência, entretanto, para as paródias. Como a proposta havia deixado claro que a composição tinha que ser original, alguns alunos, mesmo buscando uma música conhecida para suporte de suas composições, modificaram e criaram melodias com variações. Foi assim com um grupo que relatou que não conseguia ter outra idéia a não ser a música Garota de Ipanema (Vinícius de Moraes). Apesar da letra criada pelo grupo não parecer em nada com a canção famosa, a melodia era completamente igual. Eles foram modificando e adaptando a tal ponto que, depois do produto pronto, ficou quase imperceptível a influência. Em outros casos, as diferenças são menores e se pode identificar claramente os fragmentos de canções conhecidas. Foi o caso do grupo que não se desligava da música “Que país é esse? - Cazuza”. Por fim, ouve-se a música criada por eles e percebe-se a frase musical das palavras citadas em sua íntegra, só que cantada com o nome do candidato. Todas as músicas foram gravadas em fita cassete e analisadas pela turma.

A etapa seguinte ocorreu com a apresentação aos eleitores dos cinco candidatos e sua plataforma de governo. Dando prosseguimento à campanha eleitoral, foi organizado um debate que contava com a colaboração de um mediador. A turma participou fazendo perguntas aos candidatos que tinham de 2 a 3 minutos para respondê-las. Os cartazes confeccionados pelos alunos foram incansavelmente exibidos durante o debate, assim como as músicas elaboradas eram cantadas animadamente como incentivo aos candidatos. Durante o processo de propaganda eleitoral, gráficos que

indicavam a preferência dos alunos-eleitores foram organizados nas aulas de Matemática, dando possibilidades de uma projeção dos resultados finais.

O dia da eleição, culminância do projeto, veio uma semana depois. Foi uma eleição informatizada<sup>1</sup>. Um dos computadores da sala de informática da Unidade Escolar foi preparado para a votação exibindo uma urna eletrônica, o que deu aos alunos a oportunidade de votar com todas as possibilidades reais: digitando o número do candidato, confirmando seu voto e tendo as opções do voto branco e nulo. A votação foi por turma e turno.

## **Reflexões**

A necessidade de renovação da maneira tradicional de trabalhar em sala de aula levou-nos a buscar a prática pedagógica através da experiência de um projeto didático. Implantamos com sucesso alguns projetos didáticos trabalhados multidisciplinarmente. Em todos os projetos implantados, nosso principal objetivo era mostrar aos alunos a importância do agir coletivo: alunos e professores compartilhando o desenvolvimento de um trabalho em busca de objetivos estabelecidos previamente.

Cabe neste momento explicitar o porquê de um projeto multidisciplinar e não interdisciplinar. O conceito de interdisciplinaridade soa ainda com algumas lacunas, parece-nos que não ficou bastante claro até agora o que seria um trabalho interdisciplinar: Várias disciplinas compartilhando um mesmo tema? Várias disciplinas interagindo num mesmo espaço? O que é afinal a interdisciplinaridade? Preferimos, deste modo, chamar nossos projetos de multidisciplinares. Reunimos algumas disciplinas em torno de um tema comum, surgido de uma situação real e concreta, de interesse dos alunos e cada uma delas traça seus próprios objetivos e atividades de acordo com suas especificidades e necessidades. Em um determinado momento do desenvolvimento do projeto, as atividades de cada disciplina se cruzam, formando intertextos que finalizam e completam o trabalho proposto.

Contudo, identificamos características interdisciplinares nas atividades desenvolvidas em Português e Educação Musical, especialmente no que se refere ao trabalho de criação das músicas e a relação com os textos dos discursos dos candidatos.

---

<sup>1</sup> Agradecemos a necessária e eficiente colaboração de Paulo Otávio Sucupira Medeiros que elaborou e viabilizou a informatização de nosso projeto.

Educação Musical se apropria do trabalho e dos conceitos desenvolvidos nas aulas de Português recriando com elementos musicais os textos que ficaram retidos na memória dos alunos. Assim como a disciplina Português, ao desenvolver o debate entre os candidatos, reestrutura, em um discurso dialético oral e na interação entre o canto das músicas e os significados que elas suscitam naqueles que cantam e ouvem, novos textos e significados. Menandro se refere a estas questões estabelecendo diferenças entre os termos:

*(...) queremos dizer que não é o fato de haver várias disciplinas, ou vários especialistas ('polidisciplinaridade', se quiserem um novo termo) que garante a interdisciplinaridade. A nosso ver, muitas situações de pluri ou de multidisciplinaridade (se quiserem termos mais usuais) se escondem sob a rubrica do interdisciplinar. Para haver interdisciplinaridade, não basta sentar junto, ou discutir junto, viver o processo junto, é preciso que haja também um produto comum que expresse a superação, ou a tentativa de superação das fronteiras disciplinares.*

*Superar fronteiras não quer dizer retirá-las deixando os campos demarcados. Também não quer dizer que anulamos o que existe de específico nesses campos: isso seria anular nosso próprio objetivo. Mas, através de relações de interação tão recíprocas quanto dinâmicas, talvez pudéssemos recriá-los em um novo campo comum.(...) (Menandro, 1997, p.2).*

A participação da disciplina Educação Musical neste projeto tornou-se uma excelente oportunidade para um trabalho de composição musical, já que a criação dos alunos viria a ter uma funcionalidade imediata: elas seriam cantadas durante a campanha eleitoral. O alunos demonstraram estar motivados para a criação musical e o fizeram com muito prazer. Todo este processo: compor, interpretar e apreciar, decorrente da proposta, torna-se uma forma de aquisição de conhecimento significativo para os alunos, como nos fala Swanwick:

*Quando alguma obra de arte nos afeta, é mais que estimulação sensorial ou algum tipo de indulgência emocional. Estamos ganhando algum conhecimento e expandindo nossa experiência. O mesmo é verdade quando damos forma à*

*música, como compositores, ou a executamos: o ato de dar forma à música é uma tentativa intencional de articular significado. (Swanwick, 1993, p.31)*

Tratou-se não de falar sobre música usada em campanhas eleitorais, mas sim de uma série de atividades que levaram o aluno a uma experiência de apreciação musical, análise, contextualização da produção musical, composição, execução e novamente apreciação.

Acreditamos que o trabalho atingiu seus objetivos no que se refere ao desenvolvimento do potencial de criação musical do aluno e como elemento de intervenção na realidade deste aluno, despertando um posicionamento crítico de diversos aspectos musicais utilizados em campanhas eleitorais. Destacamos ainda, a importância da abordagem do tema (Eleições) por meio de projeto, proporcionando uma visão mais ampla e complexa do assunto e uma dinâmica produtiva e de grande motivação entre os alunos para atingir os objetivos pedagógicos estabelecidos.

## **Referências**

MENANDRO, Heloisa F. *Interdisciplinaridade: superação do conhecimento fragmentado ou da fragmentação do conhecimento?* Texto apresentado em reunião com a Equipe de Professores do setor de Projetos Especiais da Secretaria de Ensino e Professores da Unidade Engenho Novo II do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 27 e 28 de fevereiro de 1997.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais do II Encontro Anual da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, 1993. p.19-32.

## **Editor musical: uma pesquisa sobre software para atividades de composição individual e colaborativa**

*Irene Karaguila Ficheman*  
*Laboratório de Sistemas Integráveis da Escola Politécnica da USP*  
*irene@lsi.usp.br*  
*Susana Ester Krüger*  
*Coordenadoria de Programas Educacionais – OSESP*  
*edu.musical@osesp.art.br / sekruger@uol.com.br*  
*Roseli de Deus Lopes*  
*Laboratório de Sistemas Integráveis da Escola Politécnica da USP*  
*roseli@lsi.usp.br*

**Resumo.** Este trabalho apresenta algumas características do *Editor Musical*, um software criado para uso em atividades de composição musical individual e colaborativa. A pesquisa visa desenvolver, avaliar e disponibilizar um software com quatro ambientes composicionais integrados, para professores e alunos (crianças e adolescentes), para uso tanto na educação básica quanto em aulas específicas de música, em rede local ou de longa distância (Internet). O mesmo se fundamenta em pesquisas sobre a abordagem pedagógica da composição proposta no Modelo (T)EC(L)A (Swanwick, 1979) e as dimensões de crítica musical (Swanwick, 2003), entre outras, e nas pesquisas sobre Informática Educativa e Educação a Distância. Para a implementação e avaliação do software, está sendo utilizada a metodologia de Pesquisa de Desenvolvimento (Richey e Nelson, 1996). Avaliações já conduzidas com professores e adolescentes demonstram que os objetivos iniciais propostos estão sendo alcançados, e que as características técnico-musicais e pedagógicas planejadas poderão surtir os efeitos pedagógicos esperados.

**Palavras-chave:** Educação a Distância, Educação Musical, Meios Eletrônicos Interativos.

## **1 INTRODUÇÃO**

A cada dia, observamos o crescimento do uso de computadores em atividades cotidianas e também na Educação. Na Educação Musical – principalmente no exterior, proliferam pesquisas sobre a especificação, implantação e avaliação de software educacional, sobre suas possibilidades e limites no uso presencial e também à distância. No Brasil, há algumas pesquisas nesta área: LADAM (Braga, 1995); Introdução à Teoria Musical (Brandão e Sambuichi, 1995); SETMUS (Fritsch e Viccari, 1995); Expert Piano (Glanzmann, 1995); STI (Fritsch, 1996); software para ensino de harmonia musical (Kawasaki e Fernandes, 1996); SEVEM (Wulfhorst, 1997); STR (Fritsch, Viccari e Moraes, 1998; Krüger et al., 1999); INTERVALOS (Flores, 2002); ASTRHA (Grandi et al., 2003); POLVO VIOLONISTA (Costalonga et al., 2003); entre outras. Todos os programas podem ser utilizados em educação musical, principalmente em execução instrumental e técnica (teoria) musical.

Para composição, destacamos a pesquisa do Editor Musical (Figura 1), um sistema composto por quatro módulos integrados, que poderá ser utilizado por professores e alunos (crianças e adolescentes), de modo individual e colaborativo, tanto na educação básica quanto em aulas específicas de música, em rede local ou de longa distância (Internet) (Ficheman, Lopes e Krüger, 2002). O presente texto descreve algumas características do projeto, bem como a metodologia de implantação, avaliação e os resultados obtidos até o momento. Na conclusão, apontamos alguns elementos que ainda carecem de maior estudo para implantação e o posterior uso efetivo em aulas de música.

Figura 1: Tela inicial do Editor Musical, apresentando seus Módulos



## 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A pesquisa aqui relatada tem por objetivo desenvolver, avaliar e disponibilizar um software com quatro ambientes composicionais integrados, para professores e alunos (crianças e adolescentes), para uso tanto na educação básica quanto em aulas específicas de música, em rede local ou de longa distância (Internet). Por isso, a estrutura pedagógica e tecnológica do *Editor Musical* fundamenta-se em pesquisas sobre o desenvolvimento musical que permitam a exploração adequada das novas tecnologias de informática e telecomunicações voltadas à educação musical. Participam da equipe profissionais das áreas de Educação Musical e Meios Eletrônicos Interativos, com a consultoria de pesquisadores da Computação Musical, além de designers<sup>1</sup>.

Um dos elementos norteadores da pesquisa é o construtivismo aplicado à informática educacional (ver Dufty e Cunningham, 1996). Nos softwares construtivistas, o usuário controla o ritmo das interações, da manipulação e da construção do conhecimento; e as principais características das atividades são o alto grau de desafio e estímulo (Druin, 1999). Seus conteúdos e processos criativos são variados e apresentam desafios enquanto premiações intrínsecas após o êxito nas tarefas (Druin, 1999; Squires e McDougall, 1994), e enfatizam a forma de apresentação do conteúdo, ao invés de centrarem-se nele (Casas, Bridi e Fialho, 1996). O processo educacional pode ser reforçado pela solicitação de auto-avaliações do aluno, de suas avaliações do professor e do curso, além das avaliações feitas pelo próprio

---

<sup>1</sup> A equipe agradece a pronta colaboração das designers de Drops Produções e Design, responsáveis pelo trabalho gráfico do Editor Musical.

professor.

Outros aspectos pedagógicos relevantes ao programa são as características colaborativas e a possibilidade de uso a distância. Uma aplicação educativa que oferece ambientes de trabalho colaborativo “delega autoridade ao aluno e seus colegas, que são encorajados a construir e avaliar idéias” (Landow, 1992, apud Dufty e Cunningham, 1996). Segundo Squires e McDougall (1994), o trabalho conjunto pode ser realizado enquanto *colaboração*, quando os alunos usam os mesmos recursos, mas não trabalham juntos de fato, complementando-se através da divisão e/ou alternância; ou *cooperação*, quando a atividade é realmente conjunta, com discussão construtiva e argumentações.

O Ensino à Distância (EaD) caracteriza-se pela separação física entre professor e alunos em pontos geograficamente distintos (Keller e Schreiber, 1999), e propicia um aprendizado autônomo, independente, ligado à experiência e com cada aluno no seu ritmo. Os alunos são sujeitos ativos nas suas formações e o professor atua como orientador. Salmon (2001) ressalta que o EaD deve ter um propósito claro e específico, objetivo pré-estabelecido e experiências de aprendizagem estruturadas (p.12).

Na área de Educação Musical, foi necessário estabelecer quais atividades musicais poderiam ser realizadas com o apoio do software e suas características, a fim de determinar os recursos tecnológicos necessários. Dentre as várias classificações das atividades educativo-musicais, optamos pelo Modelo (T)EC(L)A<sup>2</sup> (Swanwick, 1979) como principal referência, bem como as dimensões de crítica musical (Swanwick, 2003). Isto porque dentre as atividades que proporcionam um envolvimento direto *com* música (Composição, Execução e Apreciação), a composição é a atividade menos implementada em softwares brasileiros para educação musical, sendo também um desafio no campo das atividades colaborativas e a distância.

Tendo como público alvo principal os adolescentes não necessariamente envolvidos em um processo formal de ensino/aprendizagem musical, optamos por uma interface gráfica, que num primeiro momento pudesse facilitar o manuseio dos materiais musicais. Para tanto, investigamos algumas interfaces com esta característica (Bamberger, 2000; Rudolph, 1996; McGregor, 1994).

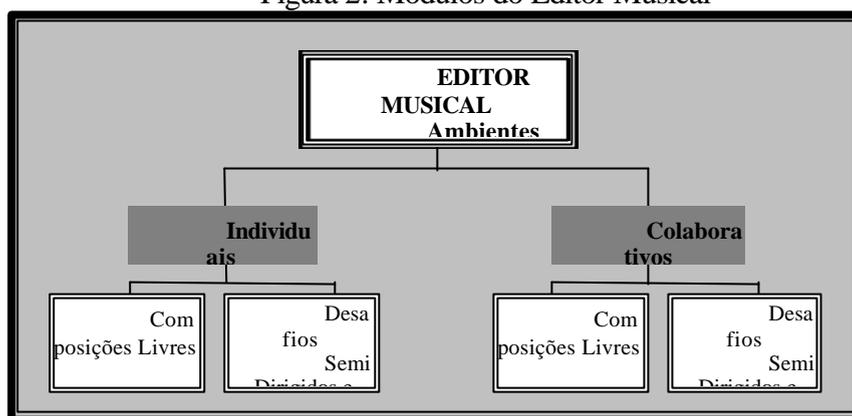
---

<sup>2</sup> Modelo (T)EC(L)A: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. Os parênteses nas atividades Técnica e Literatura apontam para a complementaridade destas em relação às outras.

### 3 BREVE DESCRIÇÃO<sup>3</sup>

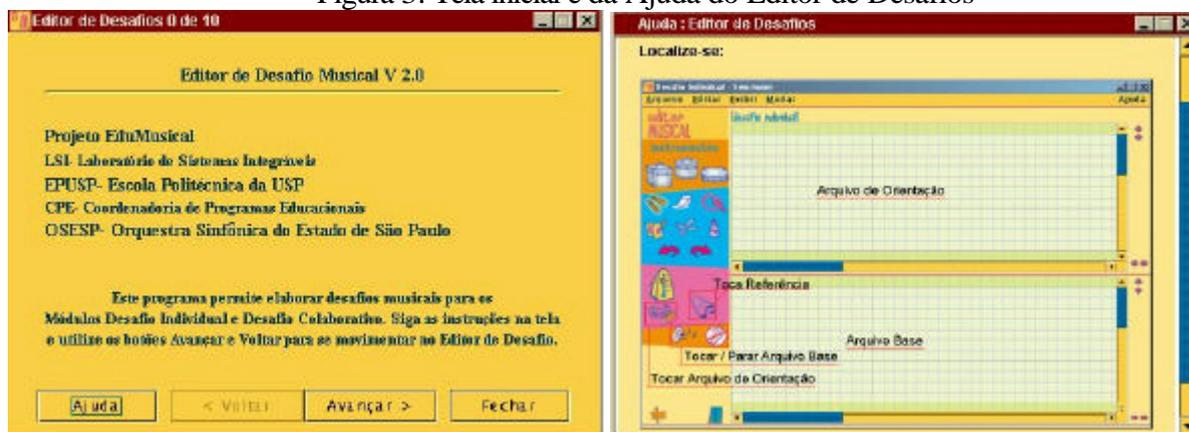
O software pode ser utilizado individualmente ou por um grupo de alunos interagindo com a aplicação em salas de aula virtuais via rede local, em ambientes presenciais ou em rede de longa distância, via Internet. A Figura 2 apresenta os Módulos do Editor Musical, subdivididos em ambientes livres (Composições) e ambientes semi-dirigidos e dirigidos (Desafios).

Figura 2: Módulos do Editor Musical



Nos ambientes livres – Composições Individuais e Colaborativas –, podem ser trabalhadas idéias originais próprias/individuais ou coletivas. Nos ambientes semi-dirigidos e dirigidos – Desafios Individuais e Colaborativos –, o próprio professor pode propor uma tarefa, com diferentes graus de limitação de recursos, com orientação e/ou direcionamento do conteúdo musical a ser trabalhado. Por exemplo, o professor pode compor ou transcrever um desafio - como uma frase musical incompleta, a qual deverá ser completada pelo aluno, utilizando o Editor de Desafios (Figura 3):

Figura 3: Tela inicial e da Ajuda do Editor de Desafios

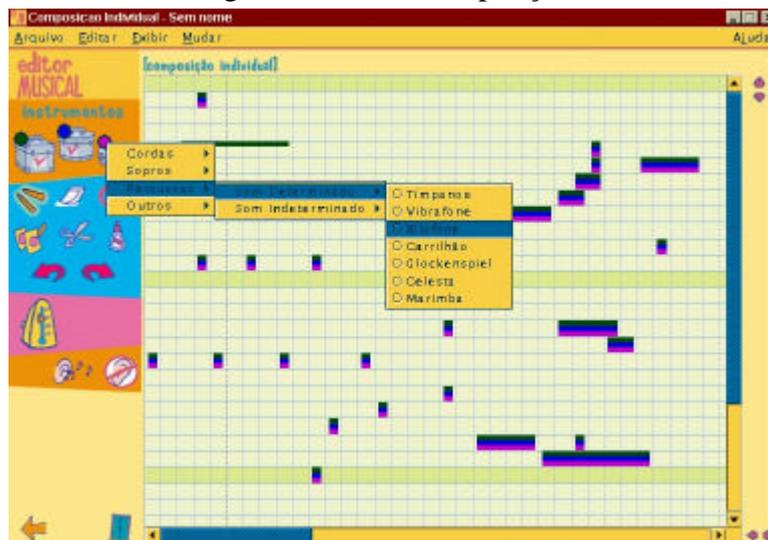


<sup>3</sup> Maiores informações podem ser encontradas em Ficheman (2002).

### 3.1 Módulos Individuais

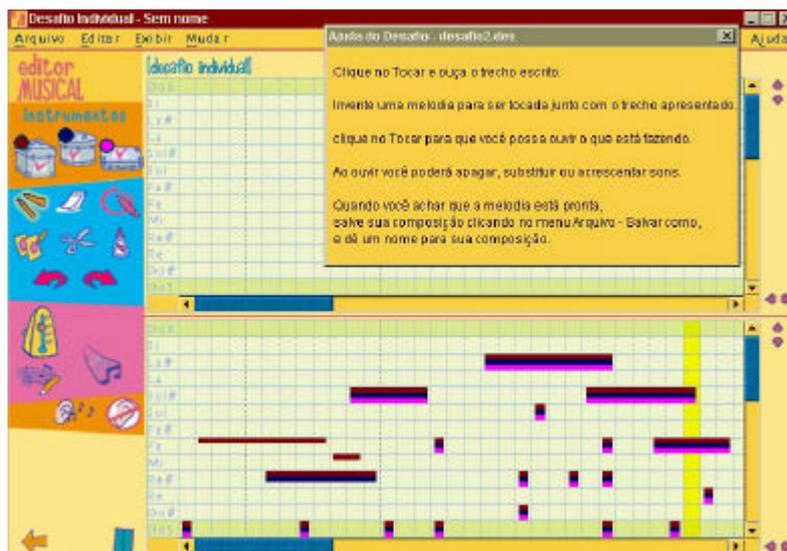
O aluno pode compor individualmente com até três instrumentos musicais diferentes, em todos os ambientes. O *Editor Musical* permite salvar a composição no computador e abrir uma composição salva anteriormente para continuar o trabalho. A Figura 4 apresenta o Módulo Composição Individual, com o aluno realizando a seleção de instrumento.

Figura 4: Módulo Composição Individual



No Módulo Desafio, o aluno poderá partir de uma sugestão composicional. A Figura 5 abaixo apresenta a opção “Exibir notas”, o texto Desafio inserido por um professor, e a linha amarela vertical que demonstra a execução musical da composição:

Figura 5: Módulo Desafio Individual

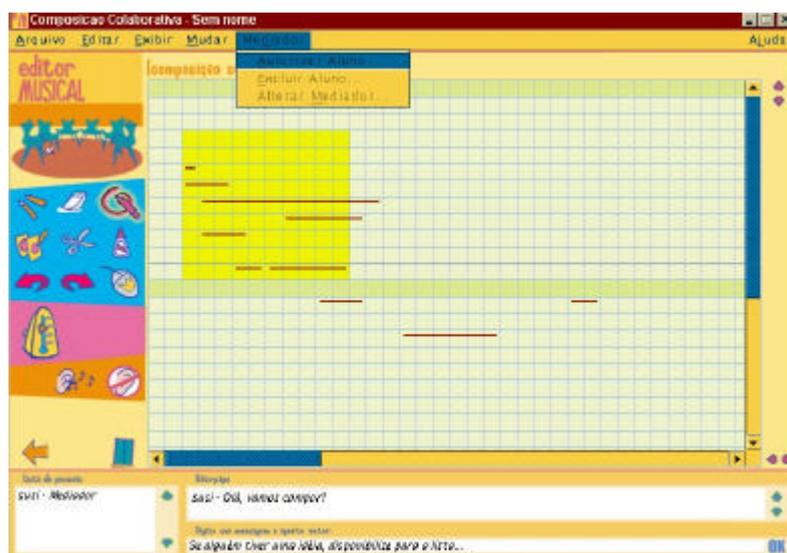


### 3.2 Módulos Colaborativos

Nestes Módulos, os alunos interagem em grupos, podendo visualizar em tempo real

seu próprio trabalho e o dos demais participantes. Em ambientes a distância, a comunicação entre os participantes ocorre em uma janela de bate-papo. Na Figura 6 adiante, vemos o Mediador em uma das Salas de Composição iniciando a atividade. Ele pode autorizar/desautorizar os demais alunos. Todos podem mostrar partes específicas da sua composição por meio do Mouse Colaborativo (utilizado para efetuar a seleção em amarelo).

Figura 6: Módulo Composição Colaborativa



A tela do Módulo Desafio Colaborativo é semelhante à do Módulo Desafio Individual, e inclui uma área de bate-papo.

#### 4 METODOLOGIA DE IMPLANTAÇÃO E AVALIAÇÃO

Optamos pela plataforma Java, da Sun Microsystems, para implementar o software devido às suas características de portabilidade, orientação a objetos e independência de arquitetura de hardware. Por isso, o programa pode ser executado em qualquer plataforma que tenha uma implementação da Máquina Virtual Java como, por exemplo: Windows (95, 98, ME, NT, 2000), Solaris, Linux e MacOs. O pacote JavaSound reproduz sons de maneira consistente, em qualquer plataforma Java, sem necessidade de placas de som de alto custo, provendo uma solução adequada e de boa qualidade sonora para aplicações desenvolvidas para diferentes plataformas. Por este motivo, pesquisadores têm empregado esta linguagem para implementação de aplicações musicais (como Costa, 2001) e aplicativos educacionais apoiados por vídeo (Raabe e Giraffa, 2001).

A metodologia utilizada na pesquisa denomina-se *Pesquisa de Desenvolvimento* (Richey e Nelson, 1996). A mesma foi escolhida porque possibilita diversas e distintas fases,

caracterizadas pelo relato, avaliação e análise sucessiva dos dados. Também observamos algumas orientações quanto ao envolvimento de amostras do público alvo (Druin, 1999; Rocha, 2002; Oeiras, 2001). Estes autores sugerem que um software educacional seja criado por equipes multidisciplinares, com pesquisadores (de informática e educação [musical]), professores e alunos, envolvendo-os na identificação das funcionalidades da aplicação e na elaboração da interface. Por isso, solicitamos a participação de adolescentes em avaliações formais, e efetuamos entrevistas informais quando eram necessárias decisões rápidas.

A primeira avaliação formal foi realizada ainda em 2001 e objetivou a verificação da *usabilidade* e a *interatividade* do programa (validade e adequação dos botões e ferramentas aos objetivos pedagógicos; e comunicação entre os usuários e dos usuários com o software, respectivamente), decorrentes da interface audiovisual e da proposta pedagógica subjacente. Foi administrado um questionário a adolescentes de 10 a 14 anos. O pesquisador pedia para o sujeito verbalizar o que o nome de uma ferramenta lhe lembrava e identificar um objeto que pudesse a representar. As respostas obtidas auxiliaram a escolha dos ícones utilizados no primeiro protótipo, e nortearam a escolha do design do protótipo atual.

A segunda avaliação, realizada em 2002, teve três objetivos: a) investigar os atributos técnicos do software, sua funcionalidade e funcionamento em rede local; b) mapear possíveis dificuldades dos alunos decorrentes de problemas da interface, do funcionamento, do hardware e outros emergentes; e c) examinar possíveis dificuldades dos alunos decorrentes da concepção pedagógica inerente às atividades solicitadas pelo programa. A avaliação foi realizada enquanto simulação de uso do software para composição musical, com atividades exploratórias individuais e em grupo. Em seguida foi realizada uma entrevista semi-estruturada e, como introdução, as pesquisadoras solicitaram as informações por meio de perguntas mais abertas, como: “O que vocês podem nos dizer sobre o que fizeram hoje? Sentiram algum tipo de dificuldade nas tarefas solicitadas? O que vocês mais gostaram? Foi possível entender tudo o que o software apresenta? Sua opinião sobre a integração entre o som e a imagem - representação do som, do tempo, etc.”. As questões técnico-pedagógicas, baseadas em Barker e King (1993), abordaram: “a) entrosamento; b) interatividade; c) conveniência do conjunto de multimídia; d) modo e estilo de interação; e) inteligência intrínseca; f) adequação a uso individual, em grupo e distribuído; g) projeção de durabilidade e características atrativas; h) limitações e fraquezas aparentes”.

## **5 CONCLUSÕES: PERSPECTIVAS DE APRIMORAMENTO**

Os resultados das duas avaliações conduzidas até o momento demonstram que os objetivos iniciais da equipe estão sendo alcançados. Por vários motivos – principalmente relacionados às limitações de recursos tecnológicos e humanos – nem todas as ferramentas foram implementadas. Sabemos, por exemplo, que um determinado software somente fomentará o desenvolvimento musical dentro dos recursos musicais e funcionais estabelecidos em seu projeto (Krüger, 2000). Desta forma, optamos por um software de composição que, em um primeiro protótipo, oferecesse trabalhos no âmbito dos materiais musicais (escolha de instrumentos, ritmo, altura, etc.). Numa segunda etapa, planejamos implementar recursos tecnológicos que possam agregar a estes elementos materiais um significado expressivo, dentro (ou não) de alguma forma musical, por meio da manipulação dos parâmetros de andamento, dinâmica, tonalidade, etc. Além destes, planejamos implementar o “transpositor musical”, que permitirá que os usuários transformem sua composição gráfica em notação convencional, bem como alguns recursos para limitações de estilos musicais (composições em modos, escalas, etc.).

A importância deste projeto para o conhecimento, na área de educação musical, reside na ampliação das oportunidades de ensino e aprendizado musical. Uma ferramenta como a aqui proposta, pode alcançar, anualmente, um grande número de professores e alunos em escolas públicas de forma direta e indireta (por meio da Internet). Esperamos que a facilidade com que o programa pode ser utilizado contribua com a intensificação das atividades educativo-musicais nas escolas e, concomitantemente, a inclusão cultural, social e tecnológica dos usuários.

Por fim, acreditamos que seja necessário investigar, antes da disponibilização para uso público, seu potencial pedagógico-musical e a adequação dos recursos técnicos já implementados. Esta pesquisa poderá ser conduzida em forma de estudos de caso tanto em escolas de música como na educação básica. Igualmente, ainda serão realizadas avaliações formais, a partir de roteiros específicos para avaliação pedagógico-musical de software (como Krüger, 2000), e roteiros para avaliação de usabilidade (Valiati, 2000; Winckler, 2000).

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAMBERGER, Jeanne. *Developing musical intuitions*. Oxford, Oxford University Press, 2000. (Software Impromptu: Oxford CD ROM & Quicktime, 2000).
- BARKER, Philip; KING, Terry. Evaluating interactive multimedia courseware – a methodology. In: *Computers & Education*, vol. 21, n.º 4, 1993. pp.307-319.
- BRAGA, Luiz Otávio Rendeiro Corrêa. *LADAM (Laboratório Digital para Aprendizagem Musical): uma estação de trabalho informatizada para ensino de música*. Dissertação (Pós-Graduação em Ciências da Engenharia de Sistemas e Computação), Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.
- BRANDÃO, Márcio da Costa Pereira; SAMBUICHI, Míriam Rica. Software auto-instrucional em teoria musical. In: *Anais do II Simpósio Brasileiro de Computação & Música*. Canela: SBC/SBC&M, 1995. pp.263-266.
- CASAS, L.A.A.; BRIDI, V. L.; FIALHO, F. A. P. Construção de Conhecimento por Imersão em Ambientes de Realidade Virtual. In: *Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Belo Horizonte: SBC, 1996.
- COSTA, Márcio de Oliveira; MANZOLLI, Jônatas. Toolbox para Aplicações Musicais na Internet. In: *CD-ROM dos Anais do XXI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação*. Niterói: Instituto Doris Ferraz de Aragon, 2001.
- COSTALONGA, Leandro L.; MILETTO, Evandro M.; FLORES, Luciano V.; ÁLVARES, Luís Otávio C.; VICCARI, Rosa M. Um sistema multiagente para simulação de performance rítmica no violão. Aceito para o *IX Simpósio Brasileiro de Computação & Música*. Unicamp, SBC/SBC&M, 2003.
- DRUIN, Allison. *The design of children's technology*. Morgan Kaufmann Publishers. 1999.
- DUFTY, Thomas M.; CUNNINGHAM, Donald J. Constructivism: implications for the design and delivery of instruction. In: JONASSEN, David H. (ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmillan, 1996. pp.170-198.
- FICHEMAN, Irene K. *Aprendizagem colaborativa a distância apoiada por meios eletrônicos interativos: um estudo de caso em educação musical*. Dissertação (Mestrado em Sistemas Eletrônicos). São Paulo, Escola Politécnica da USP, 2002.
- FICHEMAN, Irene K.; LOPES, Roseli de Deus; KRÜGER, Susana E. A Virtual Collaborative Learning Environment. In: *Anais do SIACG 2002 – 1<sup>st</sup> Ibero-American Symposium on Computer Graphics*. Guimarães, Portugal, 2002. pp.75-82.
- FRITSCH, Eloi F. STI: Sistema para Treinamento de Intervalos. In: *Anais do III Simpósio Brasileiro de Computação & Música*. Recife: SBC/SBC&M, 1996. pp.45-55.
- FRITSCH, Eloi F.; VICCARI, Rosa M. SETMUS: uma ferramenta computacional para o ensino da música. In: *Anais do II Simpósio Brasileiro de Computação & Música* (1995: Canela). Canela: SBC/SBC&M, 1995. pp.267-273.
- FRITSCH, Eloi F.; VICCARI, Rosa M.; MORAES, Zeny O. Desenvolvimento de Software Educacional para a Música: STR – Sistema de Treinamento Rítmico. In: *Anais do V Simpósio Brasileiro de Computação & Música*. Belo Horizonte: SBC/SBC&M, 1998. pp.209-217.

- GLANZMANN, José Honório. *EXPERT PIANO: um ambiente de auxílio à aprendizagem musical*. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação), Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.
- GRANDI, Roges H.; COSTALONGA, Leandro H.; MENEZES, Paulo F. B.; VICCARI, Rosa M. Utilização do ambiente ASTHRA para implementar um dicionário de acordes baseado em autômatos finitos. Aceito para o *IX Simpósio Brasileiro de Computação & Música*. Unicamp, 2003.
- KAWASAKI, Evelise Izumi; FERNANDES, Clovis Torres. Modelo para projeto de cursos hipermídia. In: *Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Belo Horizonte: SBC/SBIE, 1996. pp.227-240.
- KELLER, R.; SCHREIBER, J. O Ambiente GEO-3D: Realidade virtual aplicada ao ensino. In: *Anais do X Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Curitiba, Universidade Federal do Paraná: novembro, 1999.
- KRÜGER, Susana E. *Desenvolvimento, testagem e proposta de um roteiro para avaliação de software para educação musical*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música / UFRGS, Porto Alegre, 2000.
- KRÜGER, Susana E.; FRITSCH, Eloi F.; FLORES, Luciano V.; GRANDI, Roges H.; SANTOS, Tiago R.; HENTSCHE, Liane; VICCARI, Rosa M. Developing a software for music education: an interdisciplinary project. In: *Anais do VI Simpósio Brasileiro de Computação & Música*. Rio de Janeiro: SBC/SBC&M, 1999. pp.251-264.
- MacGREGOR, Rob. Music notational software based on children's own symbolic representations of sound. In: *Research Studies in Music Education*, n.º 3. Dec. 1994, pp.15-24.
- OEIRAS, J.Y.Y. et al. Contribuições de conceitos de comunicação mediada por computadores e visualização de informação para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem. In: *Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. Vitória: SBC, 2001. pp.127-135.
- RAABE, A.L.; GIRAFFA, Lucia M. Ambiente para construção de materiais instrucionais apoiados por vídeo. In: *Revista Brasileira de Informática na Educação* – n.º 8. abril 2001. Pp.
- RICHEY, Rita C.; NELSON, Wayne A. Developmental research. In: JONASSEN, David H. (ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmilan, 1996. pp.1213-1246.
- ROCHA, H. V. O ambiente TIEduc para educação a distância baseada na web: Princípios, funcionalidades e perspectivas de desenvolvimento. In: MORAES, M.C. (Org.) *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002. pp.197-212.
- RUDOLPH, Thomas E. *Teaching music with technology*. Chicago: GIA, 1996.
- SALMON, Gilly. *E-Moderating: the key to teaching and learning online*. 2nd ed. Kogan Page, London, 2001.
- SQUIRES, David; McDOUGALL, Anne. *Choosing and using educational software: a teachers' guide*. London: Falmer Press, 1994.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Nfer-Nelson, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna: 2003.

- VALIATI, Eliane R. A. *Guia de recomendações para o desenvolvimento de interfaces com usabilidade em softwares educacionais do tipo hipertexto/hipermídia informativo*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- WINCKLER, Marco A. A. et al. Interação entre aprendiz e computador: métodos para desenvolvimento e avaliação de interfaces. In: TAROUCO, Liane M. R. (Ed.). *Tecnologia digital na educação*. Porto Alegre: Pós-Graduação em Informática na Educação, UFRGS, 2000. pp.7-33.
- WULFHORST, Rodolfo D. *SEVEM: Separador de Vozes em Execuções Musicais Polifônicas*. Projeto de Diplomação (Bacharelado em Ciência da Computação). Porto Alegre, UFRGS, 1997.

## **A normatização de uma banca de avaliação e a prática da banca por professores de instrumento numa escola de artes da Grande São Paulo**

*Isamara Alves Carvalho*  
*Universidade Federal de São Carlos*  
*iacarvalho@uol.com.br*  
*Ilza Zenker Leme Joly*  
*Universidade Federal de São Carlos*  
*zenker@power.ufscar.br*

**Resumo.** Quais as concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de instrumento são verbalizadas por professores que lecionam para o público infantil numa escola de artes da Grande São Paulo, onde a norma é compor bancas de avaliação? Esta pesquisa tem como objetivos: analisar concepções de professores sobre ensino, aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno, relação família-escola de música, formas de ensino e suas interfaces com as bancas avaliadoras. Até o presente momento, foram entrevistados quatro professores. As entrevistas são norteadas por um roteiro semi-estruturado com questões abertas que perpassam a formação musical e pedagógica de cada um, suas lembranças dos primeiros anos de magistério musical, planejamento de ensino, avaliação (como e por que), entre outros dados. Após o término do roteiro, a pesquisadora faz três provocações extraídas do referencial teórico sobre alegria, medo e rigidez na avaliação. Assim, deseja a pesquisadora, ouvir as reações dos professores, sendo provocados ou não.

**Palavras-chave:** bancas de avaliação – educação instrumental – escolas de música.

A verbalização e reflexão do professor de instrumento frente suas concepções, valores e crenças, conduz a trajetória da pesquisa sobre bancas avaliadoras como um procedimento frequentemente utilizado na educação musical instrumental infantil e normatizado na escola pesquisada.

Assim, a questão norteadora desta é: Quais as concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de instrumento são verbalizadas por professores que lecionam para o público infantil numa Escola de Artes da Grande São Paulo, onde a norma é compor bancas de avaliação?

Esta pesquisa tem como objetivos: analisar concepções de professores sobre ensino, aprendizagem, avaliação, relação professor aluno, relação família-escola de música, formas de ensino e suas interfaces com as bancas avaliadoras.

Até o presente momento, foram entrevistados quatro professores. As entrevistas são norteadas por um roteiro semi-estruturado com questões abertas que perpassam a formação musical e pedagógica de cada um, suas lembranças dos primeiros anos de magistério musical, suas primeiras dificuldades, planejamento de ensino, avaliação (como e por que), entre outros dados.

Segundo Alves-Mazzoti (2002);

de um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana. (Alves- Mazzoti, 2002, p. 168)

Após o término do roteiro, a pesquisadora faz três provocações, a primeira sobre a alegria e o medo na escola, a segunda questionando o currículo fechado e avaliações constantes, e a terceira sobre avaliação como classificação rígida e reprovação como sinônimo de bom professor. São lidas algumas citações de autores que referenciam teoricamente este trabalho sem, porém, indicar seus nomes. Assim, deseja a pesquisadora, ouvir as reações dos professores, sendo provocados ou não.

Por enquanto, as entrevistas realizadas envolveram somente professores oriundos de cursos de bacharelado em instrumento, composição e regência ou formação técnica de nível médio. Esta formação inicial é desprovida de disciplinas que discutam ou orientam a prática pedagógica. Dados avindos de outras entrevistas que envolvam professores com formação em cursos de licenciatura poderão trazer novos aspectos significativos para a pesquisa.

Os primeiros anos da docência são pontuados como um período de mistério do como fazer pois, não há um respaldo teórico prévio que possa orientar os professores. A aprendizagem da docência fica alicerçada em dois aspectos: os modelos de outros professores e a experiência do próprio professor.

A ausência de respaldo de alguma teoria pedagógico-musical nos faz constatar entre os quatro professores uma confiança excessiva na própria experiência e na continuidade de um processo educacional praticado por seus ex-professores muitas vezes com um risco de manter uma distância enorme de adequação em diferentes aspectos de caráter social, cultural, afetivo e cognitivo dos alunos.

Neste sentido, Pimenta (2002) nos alerta sobre a importância do respaldo teórico.

a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (Pimenta, 2002, p.24)

Não precisamos percorrer todo o caminho novamente para reinventar a roda. Estreitando a distância entre as atuais pesquisas em educação musical e a prática, bastante consolidada numa instituição que carrega seus ganhos e vícios de mais de trinta anos de atuação, poderemos então, fazer a re-apropriação do saber docente no referencial de Fiorentini (2001):

O saber do professor, portanto, não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas, sim, saber nega-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento mas transforma-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido. Mas convém lembrar mais uma vez: só negamos algo se o conhecemos profundamente<sup>1</sup>. (Fiorentini, 2001, p. 319)

Rever a tradição da prática educacional de uma instituição que há quase trinta anos gera seus professores é, portanto, o maior desafio. Dos quatro professores entrevistados, apenas um não foi formado diretamente pela instituição pesquisada. Por outro lado, fez seu bacharelado numa instituição onde, na época, boa parte dos professores também lecionava na instituição pesquisada.

A escola pesquisada é dividida em quatro grandes áreas: música, teatro, artes visuais e dança. Há uma direção geral escolhida diretamente pelo prefeito municipal o que caracteriza um cargo de confiança, nem sempre preenchido por arte-educadores ou artistas. No momento, a função é exercida por um músico que tem em sua formação bacharelado em instrumento, composição e regência. Para cada grande área há um coordenador. A escola de música possui,

---

<sup>1</sup> Grifo das autoras.

entretanto, dois coordenadores, um para o corpo teórico das disciplinas e outro para as disciplinas práticas. Cada coordenador é professor da escola de música e assume o cargo por período determinado de dois anos, sendo escolhido por um processo de eleição.

A dupla de coordenadores do 1o. semestre de 2000 instituiu uma norma de padronização para as avaliações do curso de instrumento. A norma consiste no seguinte texto: O professor tem liberdade para avaliar o aluno de acordo com os critérios que achar convenientes, no entanto ao menos uma prova (por semestre)<sup>2</sup> deverá ser feita com banca (dois ou mais professores da área ou com a presença da coordenação). É importante estabelecer critérios diferenciados para aulas em duplas ou grupos maiores.<sup>3</sup>

Na coleta de dados, quando são questionados sobre a imposição da equipe diretiva na manutenção das bancas avaliadoras, os professores entrevistados verbalizam como sugestão, orientação, fica um pouco confuso. Por outro lado, o texto também é dúbio, “o professor tem liberdade para avaliar” e “pelo menos uma prova deverá ser feita com banca”.

*P1: Há uma imposição para que uma das avaliações semestrais seja feita em bancas. (uma longa reflexão) Só que na prática isso não acontece mas, tudo bem, isso é outro comentário.*

*P2: Não. Eles sugerem que pelo menos uma prova semestral tenha uma banca.*

*P3: Ah, eu já senti sim essa... não uma imposição mas, da coordenação, não posso nem dizer da direção, não foi trocado figurinha nesse lado mas, na coordenação sim, eu já senti uma preocupação. Mas, como? O aluno vai ser avaliado e só vai ter um professor? No mínimo precisa ter mais um. E se não for da área, nem que for da escola, uma outra área qualquer. No mínimo dois professores ali presentes. Então isso já foi cogitado.*

*P4: Não. Deve ter uma regra, deve mas,... Na verdade tem o manual do... aquele manual do professor... tem alguma coisa sobre as bancas. Mas, a gente nunca mudou isso P<sup>4</sup>.*

Assim, cada escola de instrumento, à sua maneira, traduz esta imposição. É muito presente na verbalização dos professores uma camuflagem ou negação do termo banca. Muitos

---

<sup>2</sup> Parênteses das autoras pois, na instituição pesquisada são realizadas duas avaliações semestrais.

<sup>3</sup> Retirado do manual do professor do 1º. semestre de 2003.

<sup>4</sup> P é o código usado para pesquisadora. P1, P2, P3 e P4 é o código usado para professor 1, professor 2, etc,

têm esse termo como pesado assim, os substituem pelo termo recital sem, entretanto, alterar sua prática.

P1: *Na verdade, a gente não tem essa... A gente procura não deixar muito claro pro aluno que é uma banca avaliadora. Digamos que a gente diga para o aluno que outros professores vão conhecer o trabalho dele, né? Porque eu acho que essa expressão banca avaliadora é um tanto forte. Eu, particularmente, não gosto muito dessa expressão.*

P3: *O primeiro objetivo é, quando ele subir num exame, que eu quero até, que eu gostaria que esse conceito fosse eliminado da cabeça, que não é um exame. Pra escola é um exame mas, pro aluno deveria ser um recital que ele tá montando. Ele vai fazer música.*

P3: *Então isso é horrível pra quem vai passar por essa situação. A nossa é a mesma, só que a gente evita a postura mesmo, a panca de banca examinadora, não é? Então a gente deixa a coisa mais informal possível, procura brincar muito com o pessoal que tá fazendo a prova, sempre busca também informa-los: Olha vocês vão tocar, vocês vão fazer uma pequena mostra, um pequeno recital.*

Porém, quando questionado sobre a cena da banca o professor P3 deixa claro que, apesar do público inserido, os professores componentes da banca se posicionam próximos uns aos outros e bem distantes do público, numa posição que todos conseguem identificar onde está a banca.

P4: *que na verdade a gente faz um mini recital. Então todos os alunos tocam e todos os alunos assistem. Só que quem dá nota pro meu aluno sou eu e quem dá nota pro aluno do João é o João...Então, na verdade o aluno fica com uma nota que é uma nota de quem tá acompanhando todo o processo, ele não tem a nota de quem tá avaliando a performance, exclusivamente, entendeu? Que é uma falha, eu acho.*

Não houve uma discussão dos motivos que levaram a equipe de coordenadores a tornar avaliação com banca uma norma para a escola de instrumento. Deste modo, não houve um embate com as impressões, crenças e saberes de cada professor sobre as bancas.

P1 juntamente com seu par pratica a chamada banca inserida, onde os pais são convidados e todos os alunos assistem.

P2 já experimentou diversas formas de avaliar: sem a presença dos outros colegas, em forma de master class, com professores de outros instrumentos, com público.

P4, como observado na fala anterior, não faz banca. Quando há presença de outro colega é como apreciador sem mensurar, porém esta atitude deixa P4 com a impressão que está falhando. Disse-nos ainda que, quando convida os alunos para participarem do recital, o chama de prova.

E P3 pertence a uma escola que faz banca há muito tempo, inclusive anteriormente à norma. Na última banca (abril / 2003), juntamente com seus pares (total de cinco professores), ouviu cinquenta alunos num único dia. Procuramos saber sobre a discussão dos critérios para avaliação e esta foi sua declaração: *E o exame marcado pras nove, nove e vinte começou. E eu, meio ali preocupado no sentido de que, o que que eu iria observar, né. E aí na horinha ali, chamei o pessoal e: Olha, o que que a gente vai avaliar, que critérios a gente vai usar? E ficou uma coisa assim, meio... como eu diria: É legal a gente não sentir, não saber o que que vai acontecer, o aluno subiu, tocou e a gente vai ter uma visão daquilo que ele fez. E através daquilo que ele fez a gente vai avaliar e depois a gente discute. Tá, tudo bem. Foi esse o critério usado cinco minutos antes de começar uma prova.*

Qual o motivo que fez a norma surgir e o que fazem alguns professores disfarçarem a banca como um recital, porém, um recital-mensurado?

Para Hoffmann (2002)

configura-se a avaliação educacional, a meu ver, em mito e desafio. O mito é decorrente de sua história que vem perpetuando os fantasmas do controle e do autoritarismo há muitas gerações. A desmitificação, por outro lado, ultrapassa o desvelamento dessa história e a análise dos pressupostos teóricos que fundamentam a avaliação até então. Parece-me necessário desestabilizar práticas rotineiras e automatizadas a partir de uma tomada de consciência coletiva sobre o significado dessa prática. E esse é um desafio que se tem que enfrentar! (Hoffmann, 2002, p. 25)

Será preciso, recuperar ou instalar na rotina desta instituição, o compromisso da realização de reuniões dialógicas. A normatização de uma parte tão importante da prática pedagógica, rica em crenças, saberes, pré-conceitos e fantasmas, não efetiva sua prática. Precisarà haver espaço para discussão, revisão teórica anterior à normas.

Paulo Freire nos diz que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”.

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquista-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles e elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. (Freire, 1999, p.152)

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. e GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2a. ed. São Paulo, Pioneira, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 10a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- GERALDI, Corinta. M., FIORENTINI, Dario. e PEREIRA, Elisabete. M. A. (orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, São Paulo: Mercados das Letras – ALB, 1998.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação – mito e desafio. Uma perspectiva construtivista. 32a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.
- PIMENTA, Selma. E GHEDIN, Evandro. (orgs.) Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

## Universidade e comunidade – músico e saber popular na universidade

*Jorge Luis Sacramento de Almeida*  
*Universidade Federal da Bahia*  
*sacramen@ufba.br*

**Resumo.** Este trabalho é parte integrante da dissertação de Mestrado desenvolvida na EMUS-UFBA. Tem como objetivo apresentar o experimento que está sendo desenvolvido em 2003. Trata-se do ensino de leitura e escrita musical para percussionistas experientes mas sem nenhum contato anterior com formação acadêmica. As pessoas convidadas são de grupos de percussão na cidade de Salvador e estão participando do projeto “Formação de Agentes Multiplicadores” e a hipótese é de que é possível utilizar os conhecimentos prévios dos alunos para motivá-los na aprendizagem de questões técnicas e teóricas. Ao final de dois semestres estima-se que estas pessoas terão alcançado melhor controle técnico e estarão atuando como multiplicadores em suas comunidades. Ressaltamos que todo este processo será feito dentro de uma dinâmica de intercâmbio de conhecimentos e que todo os dados colhidos durante as aulas serão observados e analisados com o objetivo de concretizar nossa dissertação.

**Palavras-chave:** percussão, ensino coletivo, saber popular

## INTRODUÇÃO

Em Agosto de 2002, promovemos um encontro de grupos de percussão no pátio da EMUS. O resultado do encontro foi positivo e na semana seguinte, muitos indagaram sobre próximos e novos encontros. Então, resolvemos seguir com os eventos, batizado de “Quinta Percussiva” e definimos que os encontros aconteceriam mensalmente. De agosto a dezembro, realizamos a “QUINTA PERCUSSIVA” no pátio da EMUS.

Conseguimos reunir os grupos: Grupo de Samba de Itapoan, Muzenza, Kizombalari, Egrégoras, alunos da Prakatum, A Mulherada, Meninos do Mocan, Meninos da Casa Branca, Grupo Forró Pé de Serra Beira Mar, Grupo de Percussão da UFBA, alunos do curso Básico e Oficina da EMUS, Malê Debalê, Olodum, Banda Êrê e Ylê Aiyê. Terminamos o projeto no mês de dezembro com a presença de blocos Afros da Bahia: Olodum, Ylê Aiyê, Muzenza e Malê Debalê, onde convidamos o professor Paulo Costa Lima para discursar na abertura do evento, sabedores que somos da sua simpatia pelo projeto, da sua retórica e do seu pensamento pedagógico. O professor iniciou o evento com

um discurso sobre a história da Universidade no Brasil e do caminho que ele considera aconselhável para os músicos neste novo século (Lima, 2002, vídeo).

Na parte final do evento, surgiu a idéia de um novo projeto: Convidamos os Maestros dos grupos para estudarem no curso de extensão de percussão da EMUS. Como alunos, estes receberiam uma bolsa integral da EMUS, teriam aulas durante um ano e se comprometeriam tornarem-se “Agentes Multiplicadores”. É bom salientar que dois critérios foram considerado para selecionar os percussionistas que participariam do projeto: ter bastante experiência na música popular e serem integrantes dos grupos que participaram dos encontros no ano de 2002.

Para o alabê<sup>1</sup> do Terreiro do Cobre Valnei Pereira, a possibilidade de participar do curso abre espaço para uma melhor qualificação profissional e musical. Embora já tenha tocado para o Balé Folclórico da Bahia e no Ylê Aiyê, o jovem músico é enfático em afirmar que quem pensa que sabe tudo, na verdade, pouco conhece e que a atividade vai possibilitar agregar mais valor ao seu trabalho. “No futuro, quero poder viver de música, viver de percussão”, afirma.

O percussionista do Malê Debalê, André Bispo diz que: “Sempre quis estudar aqui, mas havia o vestibular. Hoje, além de realizar meu objetivo, quero poder sair daqui lendo e escrevendo meus arranjos e passá-los para os companheiros do Malê” (VASCONCELOS, 2002, p. 8).

Estes dois depoimentos de alunos do projeto para o Jornal Correio da Bahia, demonstra o clima e o sentimento de felicidade e prazer dos envolvidos no projeto. Na aula inaugural (15/03/2003), colocamos como tema de abertura a relação “UNIVERSIDADE X COMUNIDADE, troca de conhecimento”, além de esclarecer o direcionamento e os objetivos do projeto. Becker cita Paulo Freire (1995) ao afirmar que:

Ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido do discurso vertical do professor. Afirma, pois que aprendizagem não se dá por transferência de conteúdo, mas por interação, que é o caminho da construção; citando em outra passagem: “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a

---

<sup>1</sup> Alabê – iniciado do candomblé pelo toque dos tambores

escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (...). O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, as vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (Becker, 2003. P.134).

Jayme Sodré, chamou a atenção para os perigos que poderemos encontrar no caminho das atividades pedagógica, expondo a responsabilidade e dificuldade de encontrar um equilíbrio entre o saber da Academia e o saber Popular. No nosso entender, Jayme chama atenção para a TRANSFORMAÇÃO que ocorrerá na vida da Universidade e dos alunos que estão participando do projeto.

## **OBJETIVO**

Dentro de um intercâmbio dinâmico de saberes e fazeres o projeto tem como objetivo fazer com que esses percussionistas, que utilizam somente a intuição para a prática musical, entendam a partir da aquisição de conhecimentos técnicos/teóricos, como se processa a leitura e a escrita musical. Isso será feito, utilizando os seus próprios conhecimento, que agregarão aos seus conhecimentos prático a capacidade de ler e escrever música. Dantas afirma:

Pressupor que existe uma continuidade entre o conhecimento musical popular e a música na escola e que é possível passar de um para o outro sem ruptura não permite a real compreensão do acontecimento pedagógico. A apropriação pela escola desse saber, implica no exaustivo trabalho de transformá-lo em objeto de ensino (Dantas, 2001. P.24).

## **HIPÓTESE**

O pressuposto básico é de que a metodologia de utilizar os próprios conhecimentos práticos dos alunos ajudará para estimular e motivar na aprendizagem das questões técnicas/teóricas. Espera-se ao final de dois semestres, que os alunos tenham desenvolvido a técnica de caixa e que a leitura e escrita de ritmo esteja fluente. Isso porque, descobrimos que os ritmos executados por estas pessoas em seus grupos, são de uma riqueza rítmica

grandiosa e contém o material musical que desejamos desenvolver. Então veio a questão, porque não utilizar estes ritmos para ensinar leitura e escrita musical?

## **JUSTIFICATIVA**

Desde meu ingresso como professor do curso de percussão, senti a necessidade de ampliar o número de alunos do curso de percussão e de interagir com outros grupos em Salvador. Publiquei material sobre este assunto, quando escrevi sobre “Percussão em Salvador”, onde afirmo que: Nos últimos quinze anos ficou aparentemente muito fácil ser “percussionista” nesta cidade e inclusive ganhar um bom dinheiro fazendo ritmo” (Sacramento, 2002, p. 180).

Atualmente, como reflexo deste trabalho, a EMUS conta com nove alunos da graduação e oitenta de extensão (oficinas e básico). O grupo de percussão da UFBA apresenta-se periodicamente há 2 anos com muito sucesso, sob a regência do Maestro Angelo Rafael.

Todos estes fatos justificam a existência de demanda para um estudo que inclua Maestros de grupos de percussão – uma manifestação social, cultural e musical amplamente consolidada. Dantas afirma:

É importante, porém, atentar para o fato de que, embora as manifestações estético-culturais possuam em suas linguagens o viés do dinâmico, do múltiplo e do complexo, o conhecimento artístico quando incorporado à escola, sofre alterações profundas (Dantas, 2001.p.17).

Este estudo também se justifica por pretender lidar com o material humano que não tem acesso a leitura e escrita musical e, conforme observei informalmente, apesar de profissionais e de atuarem diariamente, têm muitas dificuldades em acompanhar o processo acadêmico. Com este projeto estaremos buscando uma metodologia dinâmica e de intercâmbio de saberes e que possibilitem um aprendizado acelerado e eficaz, que aproveite o potencial prático dos alunos e os conhecimentos acadêmicos.

## **METODOLOGIA DA “OFICINA DE PERCUSSÃO”**

O curso de “Oficina de Percussão” existe há mais de dez anos e tínhamos apenas uma turma com oito alunos, onde atuava como coordenador e único professor. Hoje, são quatro turmas com oito alunos em cada grupo, e dois professores<sup>2</sup>.

A metodologia do curso de visa proporcionar aos alunos, conhecimentos básicos de técnica, leitura e percepção musical. Tem duração de dois semestres e funciona com grupos de oito alunos. Os alunos também freqüentam aulas de leitura e percepção musical em outros dias e horários.

Apesar da aula ser em grupo, precisamos dar atenção individual aos alunos, e às vezes separá-lo em uma sala distinta, isso porque entendemos que cada Ser é único e tem sua velocidade particular de aprendizagem e esta questão é respeitada com seriedade.

Os métodos adotados são: Morris Goldenberg<sup>3</sup>, método que desenvolve leitura de ritmos com exercícios progressivos de compassos simples e compostos. Também trabalha rudimentos e exercícios de duo, trio e de rufo. No final do método, demonstra alguns trechos de partituras de percussão de algumas peças clássicas, onde a percussão tem conotação solística. Stick Control<sup>4</sup> é um método que desenvolve controle de baqueta e coordenação com aplicação de centenas de exercícios técnicos, cada um com uma manulação diferente, proporcionando independência, equilíbrio e mesma intensidade de batida nas duas mãos, além da execução do rufo e outros rudimentos. O método de caixa de Ney Rosauero<sup>5</sup> trabalha técnica de caixa enfatizando a prática de desenvolver a mesma intensidade nas duas mãos. Também proporciona ao aluno o aprendizado de leitura de ritmos com exercícios progressivos, duos e rudimentos diversos como: flam, drag de dois, de três e rufo. Estes métodos, tendem a desestimular o aluno que deseja um resultado imediato, geralmente com uma idéia distinta sobre o estudo de percussão. É neste primeiro contato devemos mostrar a importância da percussão estar inserida em um contexto geral da música, assim como fazem os estudante de outros instrumento.

Do experimento, pretendemos desenvolver uma metodologia diferente neste projeto de pós-graduação. Queremos aproveitar os conhecimentos práticos dos próprios alunos, aprender com eles e ensinar a leitura e a escrita musical. Quero salientar que, esta

---

<sup>2</sup> Professores: Jorge Starteri e Walney Oliveira. Atualmente, coordeno o projeto.

<sup>3</sup> GOLDENBERG, Morris. Modern School for Snare Drum. Chappell Muysic Company, U.S.A 1955

<sup>4</sup> STONE, George Lawrence. Stick Control for the Snare Drum. Drum Ed. of the Int. Musician, U.S.A 1985

<sup>5</sup> ROSAURO, Ney. Método Completo para Caixa Clara. Pré-percussão, Níveis I-IV. Brasil.

experiência será direcionada para percussionistas que já tem experiência na música popular, músicos que trabalham somente com a intuição musical.

Convidamos dois maestros de cada grupo e os grupos escolhidos foram aqueles que no ano anterior participaram do projeto “Quinta Percussiva” e, no total fizemos a entrevista com 22 alunos, por isso resolvemos dividir a turma em dois grupos.. Um grupo será chamado de *grupo A*, com 11 pessoas e grupo B, com 11 pessoas. As turmas receberão o mesmo tratamento: mesmo professor, mesma sala, mesmo tempo de horas/aula, com a mesma duração e programa. Entendemos, entretanto que não é possível esperar comportamentos idênticos. As diferenças intra-pessoais e entre os grupos serão registradas e analisadas posteriormente. É bom registrar que a escolha dos horários foi feita pelos próprios alunos, sem nenhum tipo de pré-requisitos para ocupar a turma A ou a turma B.

## **AValiação**

Este tópico será o mais difícil de desenvolver no projeto. Isto porque não queremos incorrer nos erros da pedagogia tradicional, que examina com testes objetivos e exclui aqueles alunos que não obtiveram o escore satisfatório colocado pela escola. Desejamos seguir uma linha pedagógica construtiva, onde avaliar o aluno significa observá-lo na entrada, durante o processo ao final, olhando para o ser humano como um ser em desenvolvimento. Luskesi defini bem a diferença entre examinar e avaliar: Os exames são pontuais, classificatórios e seletivos; avaliar é não-pontual, diagnóstica e inclusiva (LUCKESI, 2002. P. 17-18).

Além disso, sabemos que estes alunos são especialistas em aprender um ritmo de ouvido rapidamente. O que realmente precisamos é ficar atentos para o que os alunos estarão fazendo e aprendendo em sala. Swanwick afirma; (“Any valid and reliable assessment model has to take account of two dimensions: what pupils are doing and what they are learning, curriculum activities on the one hand and educational outcomes on the other”).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> “qualquer modelo de avaliação válido e seguro tem que levar em contas duas dimensões: o que os alunos estão fazendo e o que eles estão aprendendo, atividades de currículo pôr um lado e resultados no outro” (SWANWICK, 1999. P. 84).

Durante 2003, vamos estar observando estas questões colocadas acima. As aulas estão sendo registradas em vídeos e os alunos observados individualmente. Ao final das atividades, as apresentações públicas e avaliações que estão sendo aplicados durante o curso, servirão para fazer as conclusões finais. Todos os dados relacionados com o tema da pesquisa serão registrados, computados e constituiram a coleta de dados para análise. Neste aspectos estaremos atentos, pois, um escore baixo de algum aluno, não significará sempre que ele não aproveitou o conteúdo do curso. Linderman afirma:

O conceito de inteligência zero é essencialmente um conceito sem sentido, tal como o conceito de aproveitamento zero medido por um determinado teste. Mesmo quando um aluno recebe o escore zero em tal teste, deve-se presumir que ele tenha algum conhecimento ou aptidão que não foi notado pelo instrumento particular que se empregou (Linderman, 1983. P.5).

Todos os dados relacionados com o tema da pesquisa, serão anotados e junto com o material pesquisado, começaremos a escrever nossa dissertação.

## **CONCLUSÃO**

Pretendemos concluir este projeto em dois anos de trabalho esperando alcançar os objetivos com sucesso. Não só a dissertação do tema com a sua defesa, mas também, que os resultados práticos sejam obtidos. E também que os participantes deste projeto, tenham muito sucesso e que todos saiam com os saberes e fazeres melhorados.

## **REFERÊNCIAS**

- ARROYO, Margarete. *Música popular em um Conservatório de Música*. revista da ABEM. n° 6. Setembro 2001
- BECKER, Fernando. “*Construção do Conhecimento: que idéia é essa?*”. Revista abeducatio. n. 20, p. 6-10. São Paulo. 2003
- DANTAS, Andréa Stewart. *O Tamborim e seus Devires na Linguagem dos Sambas de Enredo*. Revista da ABEM. n. 6. Porto Alegre. Setembro 2001
- FISCHER, Ernest. *A Necessidade da Arte*. 9ª ed. Nova Edição. Rio de Janeiro. 1983.

GOLDENBERG, Morris. *Modern School for Snare Drum*. ed. Chappell Music Company, U.S.A. 1995.

ICTUS. *Percussão em Salvador*. Periódico do programa de Pós-Graduação em música da UFBA. Nº 3 Dezembro 2001

LIMA, Paulo Costa. “*Quinta Percussiva*”. Video. Salvador, dezembro de 2002.

LINDERMAN, Richard. Medidas Educacionais. *Testes objetivos e outros instrumentos de medida para avaliação da aprendizagem*. Ed. Editora Globo. Porto alegre. 1983.

LUCKESI, Cipriano. *A Escola ou Examina Avalia?* Revista abceducatio. nº 15. P.16-18. 2002.

ROSAURO, Ney. *Método Completo para Caixa Clara*. Pré-percussão. Níveis I-IV.

SODRÉ, Jayme. “*Formação de Agentes Multiplicadores*”. Vídeo. Salvador, março de 2003.

STONE, George Lawrence. *Stick Control for the Snare Drum*. Drum Editor of the International Musician, U.S.A 1985.

SWANWICK, Keith. 1994. *Musical Knowledge. Intuition, Analysis and Musical Education*. London.

VASCONCELOS, Carmen. *Teoria da percussão*. *Jornal Correio da Bahia*, Salvador, P. 8, 17 de março de 2003.

WERNECK, Hamilton. *Entre o Determinismo e a Complexidade*. Revista abceducatio. n. 20, p. 34-36. São Paulo. 2003.

## **Efeitos da especialização hemisférica cerebral na percepção de eventos musicais**

*José Zula de Oliveira*  
*Instituto de Ciências Biomédicas da USP*  
*jotazula@aol.com*

**Resumo.** De longa data é admitido que quem tem talento para música, pode sê-lo, quem não tem não o será. Recentemente esse assunto tem sido visto sob outra ótica: com um método adequado poder-se-ia ensinar música, a muitos daqueles que aparentemente são menos dotados. Uma recorrência comum à adequação do método, seria o atendimento à lateralização dos eventos musicais. Dois Experimentos, realizados por Oliveira (2002), confirmaram a existência de superioridade hemisférica na percepção de timbre, intensidade ou altura, em contexto melódico. Os resultados (Tabela anexa) evidenciaram assimetria entre as orelhas na percepção desses eventos musicais, tendo sido a orelha direita mais lenta do que a esquerda, na percepção do timbre<sup>1</sup> e intensidade<sup>2</sup>, o que sugere superioridade do hemisfério direito para essas funções. Para a percepção da altura, verificou-se assimetria a favor da orelha direita<sup>3</sup> (HE). A audição normal das pessoas possivelmente leva em consideração essas assimetrias, e a criação de um método com exercícios sob essa perspectiva, poderia contribuir para a eficácia do ensino de música.

**Palavras-chave:** Assimetria Hemisférica; Cognição Musical; Percepção de Timbre, Intensidade ou Altura.

### **Os “segredos” da música**

Uma das aspirações do pesquisador dos fenômenos musicais em termos de suas funções mentais é desvendar “segredos” decorrentes da relação do homem com a música.

A maioria das pessoas gosta de música, de bom grado tocaria um instrumento. Por que não o fazem? O que diferenciaria os que conseguem ser músicos dos que não o conseguem? Esse trabalho é uma contribuição à fundamentação científica desse assunto que geralmente é tratado intuitivamente.

### **Cognição Musical**

---

<sup>1</sup> Exp. Monótico (vide Tabela anexa)

<sup>2</sup> Exp. Dicótico (vide Tabela anexa)

<sup>3</sup> Exp. Dicótico (vide Tabela anexa)

O estudo da percepção e desempenho musicais centra-se no estudo da audição. Um capítulo importante nesse estudo é o da lateralidade auditiva. Esse estudo apresenta dificuldades, entre outras, pela complexidade das vias de transmissão dos estímulos sonoros até às, ainda mais complexas, regiões da audição no cérebro (Área I e II) e sua comunicação intra e interhemisféricas.

O estudo pareado entre as linguagens musical e verbal tem fornecido grande parte dos conhecimentos que se tem sobre a cognição musical. Está fundamentado em fatos comuns a ambas: ambas são expressivas e receptivas, incluindo entre suas funções a composição, o improviso, o desempenho, a recepção, a compreensão, ambiguidade, capacidade de despertar expectativas etc. O estudo é feito em sujeitos com cérebros normais, anestesiados e afetados. Em evidência nesses estudos estão as disfunções.

### **As Amusias e as Afasias**

O estudo neurológico das funções musicais pareadas com o da linguagem verbal induz ao estudo das *afasias* pareadas ao das *amusias* e o das *agnosias*. A música efetua-se no homem sob dois aspectos: a) *receptivo*, efetuado pela *percepção*; b) do *desempenho* (performance). Cada um desses aspectos pode ser afetado pelas amusias<sup>4</sup>. A topografia cerebral dessas disfunções varia de indivíduo para indivíduo, aumentando com isso a dificuldade de se estabelecer diagnósticos precisos dessas disfunções e sua relação com o cérebro e em que nível.

São relatadas como pareadas as seguintes anomalias: disfunções musicais receptivas (amusias receptivas), comparadas às afasias sensoriais de Wernicke; disfunções que são expressas em termos de inabilidade, por exemplo, para vocalizar (avocalias), assemelham-se à afasia de Broca; desordens de escrita musical, semelhantes às agrafias; desordens de leitura musical, semelhantes às alexias; inabilidade de cantar uma melodia com texto, um paralelo da anomia na linguagem verbal; dificuldade em tocar um instrumento (sem que isto tenha como causa alguma paralisia ou outra razão externa) seria comparável às apraxias de forma geral.

---

<sup>4</sup> Segundo Marin e Perry (1999), *amusia* é um termo genérico para designar desordens clínicas da percepção ou do desempenho musicais de alguém (leitura, escrita, vocalização, execução de um instrumento, composição etc).

### *Amusia com afasia.*

A partir dos estudos de Marin e Perry, (1999), é sugerido que amusia esteja atrelada à afasia sem, no entanto, nada afirmar quanto ao compartilhamento dos substratos neurológicos em ação. O fato de perturbações da percepção musical (p. ex. amusia receptiva) estarem associadas com deficiências da percepção da linguagem verbal, não quer dizer que as duas estejam sempre conjugadas<sup>5</sup>. A associação clínica entre afasia e amusia se presta também à localização anatômica das funções musicais, permitindo afirmar que música e linguagem verbal poderiam compartilhar alguns processos, sendo independentes em outros. A literatura é farta em exemplos dessa natureza<sup>6</sup>.

*O caso Ravel.* Em 1828, ano da composição de “O Bolero”, Ravel começou a dar sinais de uma estranha amnésia, que se agravou, inviabilizando sua atividade musical, após um acidente de automóvel em 1932, no qual ele bateu a cabeça<sup>7</sup>. Qual teria sido o problema de Ravel? Alguns acharam que ele poderia ter sofrido

---

<sup>5</sup> O caso descrito por Wertheim e Botez (1961) é um exemplo dessa dissociação: um violinista depois de sofrer uma hemi-paralisia do lado direito, foi afetado por *afasia mista*, predominantemente receptiva (proveniente do problema no HE) e algumas dificuldades em praticar música (por exemplo, perdeu o “ouvido absoluto” que tinha).

<sup>6</sup> Dorgeuille (1966), citado por Marin e Perry (1999), em um estudo em que observou 26 pacientes, encontrou 11 casos de amusia com afasia e só 2 exemplos de amusia isolada. Marin e Perry (1999) conseguiram coletar 87 casos de amusia, com descrição clínica minuciosa. Deles: 33 apresentaram afasia com amusia; 19 apresentaram amusia sem afasia; 4 casos de amusia auditiva; 5 casos de amusia associada com surdez verbal, com pouca ou ausência de sinais de agnosia não verbal auditiva; e apenas 1 ou 2 casos de agnosia auditiva não verbal com possível distúrbio da percepção musical, mas sem surdez verbal ou afasia.

<sup>7</sup> O caso de Ravel foi acompanhado por um neurologista, Alajuanine, por vários anos. O diagnóstico de Alajuanine foi que Ravel estava sofrendo de uma atrofia cerebral (não claramente definida!) que se caracterizava pela dilatação dos ventrículos cerebrais. Na realidade sua doença até hoje não ficou claramente diagnosticada. Sua última composição ele a completou aos 56 anos e daí pra frente suas funções mentais começaram a declinar sempre mais, acarretando vários tipos de amusias, associadas a afasias, sendo as principais: *disnomia* (ele não conseguia mais dizer com precisão o nome de músicas muito conhecidas), *disgrafia* (não conseguia mais escrever música), *anomia* (não conseguia dizer o nome das notas musicais ou solfejar com o nome das notas), *alexia* (não conseguia fazer leitura à primeira vista ao piano) (Daléssio, 1984). Mas várias de suas habilidades musicais estavam preservadas. Por exemplo, conseguia reconhecer imediatamente se alguém, tocando alguma de suas composições, cometia erros; conseguia também cantar notas que tocavam para ele ao piano; conseguia tocar bem escalas e músicas suas “de cor”, mas só enquanto perdurava o automatismo da execução; quando precisava “pensar” ou recorrer à leitura da partitura, começavam a ocorrer erros. Se alguém lhe dava uma deixa, conseguia cantar algumas frases, sobretudo de obras suas e afirmava que podia lembrar as melodias cantando-as mentalmente. Resumindo: Ravel perdeu a capacidade de falar (afasia) e a capacidade de exprimir sua criatividade musical (vários tipos de amusias). Perdeu a relação que o pensamento mantém entre um objeto e o seu signo verbal. Perdeu a relação entre um som e uma nota (o nome do som) e sua representação gráfica. Não sabia mais escrever a música que ainda pensava,

precocemente de Alzheimer (Daléssio, 1984). Os sintomas de sua doença (anomia musical e léxica, dislexia e disgrafia musical e léxica, mas com relativa preservação das habilidades auditivas e perceptivas musicais) eram comuns aos de pacientes afetados por Alzheimer. Se se admite essa hipótese, o caso desse grande músico e pianista não poderia ser tratado como amusia.

#### *Afasia sem amusia.*

Um caso citado por Lúria, Tsvetkova e Futer (1965) e também por Mecacci (1987) ilustra a hipótese de conjugação dos substratos neurais para a linguagem verbal e musical: do professor de música no Conservatório de Moscou, Chebalin, que sofreu um acidente cérebro-vascular comprometendo as regiões temporais e temporo-parietais esquerdas, deixando-o com severa afasia sensorial (comprometimento do HE). Apesar dessa afasia, ele foi capaz de continuar compondo<sup>8</sup>. Esse e outros casos de afasia sem amusia sugerem que são os substratos neurológicos do HE (hemisfério da Inguagem), os responsáveis por essas afasias, mas não fornecem indicação de que sejam também responsáveis pelas funções musicais desses pacientes.

#### *Amusia sem afasia.*

Os casos de amusia sem afasia clinicamente registrados também permitem a hipótese da independência dos processamentos neurais para a música e para a fala. Um número significativo de casos, sobre os quais há informação do lado da lesão, mostram comprometimento no hemisfério direito, sobretudo afetando as regiões temporais. Os sintomas clínicos são diferentes, mas a maioria deles, está atrelada a deficiências na percepção, discriminação ou memória musicais (Marin e Perry, 1999).

#### *Agnosias auditivas.*

---

conforme ele mesmo afirmou em plena doença: “.. e eu ainda tenho tanta música na cabeça” (Mecacci, 1987).

<sup>8</sup> Notório também é o caso citado por Signoret, et al. (1987): um organista, cego desde os 2 anos, sofreu um derrame da artéria cerebral média esquerda, afetando os lobos parietal inferior e temporal. A seqüela foi uma afasia receptiva severa, com alexia verbal e agrafia em braile. Suas funções musicais, no entanto, não foram afetadas, não se verificando nenhuma evidência de amusia. Conclusão: leitura das linguagens verbal e musical podem ser dissociadas, não só em sua forma usual viso-espacial, mas também na modalidade tato-espacial, no caso em braile.

A *agnosia auditiva* manifesta-se pela impossibilidade de o sujeito reconhecer estímulos auditivos. Essa síndrome afetando o reconhecimento do que se percebe, inviabiliza a reação apropriada ao estímulo. Em tais casos é comum a associação da anormalidade de reconhecimento entre a percepção da fala, de ruídos, de vozes de animais etc. e a percepção de sons musicais. É discutido, mas é comum admiti-la como conseqüência de lesões corticais bilaterais do córtex temporal da área acústica primária de Heschl e outros campos vizinhos (vide Marin e Perry, 1999).

A rigor, pacientes com agnosias auditivas não são surdos no sentido específico da palavra, mas afetados por uma sensação contínua de mal-estar frente ao que ouvem (sons caóticos provindos do ambiente, ilusões acústicas, alucinações, ruídos insistentes, lamuriosos, sons incompreensíveis e nunca ouvidos antes, ressoando como ecos desagradáveis, vibrando ou oscilando em intensidade). Esses pacientes têm dificuldade de distinguir se o que ouvem é real ou ilusório. Nesses casos o *deficit* essencial não parece ser o da percepção, mas o da discriminação e organização de padrões dessa percepção. A literatura especializada é rica em casos, às vezes bizarros (Marin e Perry (1999)<sup>9</sup>).

*Conclusão ao estudo das disfunções.* Embora a análise das desordens das linguagens verbal e musical possam ser similares para o mesmo problema, a enorme variabilidade e individualidade dos processamentos neurais para ambas, seu desenvolvimento e relativa escassez de casos bem estudados, fazem a pesquisa das correlações funcional e anatômica para as funções de ambas as linguagens muito mais difícil. Sua análise, exceto em casos raros, apenas sugerem esboços para o desenvolvimento da pesquisa na busca de respostas neuroanatômicas mais definidas.

*Níveis de desordens da percepção e desempenhos musicais segundo sua complexidade.*

---

<sup>9</sup> um paciente que ao ouvir o latido de um cachorro acreditava tratar-se de uma música; confundia o barulho de uma locomotiva com o de uma pessoa cantando; o barulho de uma máquina de escrever, com crianças brincando.

O capítulo das disfunções auditivas para música pode ser concluído com o resumo de Marin de Perry (1999) quando referendam 10 níveis por ordem de complexidade: 1. desordens da percepção acústica (geralmente relacionada com agnosia auditiva); 2. desordens de percepção estrutural (ruptura de alguma das estruturas musicais que podem atingir a altura, intensidade, timbre, tonalidade, metro, ritmo ou ainda localização do som); 3. desordens da percepção da organização da música (regras da *gestalt* musical são prejudicadas); 4. desordens da memória musical (o indivíduo não consegue mais estabelecer o antecedente com o conseqüente); 5. desordens léxico-semânticas (perda da capacidade de associar os estímulos a rótulos lingüísticos, e.g. nome de compositores, estilos etc); 6. desordens da eficácia motora (o indivíduo se torna incapaz de articular, vocalizar ou desempenhar atos motores relacionados com a performance musical); 7. desordens do sistema motor integrativo que inter-relaciona em nível mais alto a audição com a visão, com o movimento etc.; 8. desordens na capacidade programática motórica, importante, sobretudo, para a execução automática de um instrumento; 9. desordens léxico-musicais; 10. desordens da capacidade de escrever música.

### **As pesquisas têm avançado, mas e o método adequado ao ensino?**

Os estudos da cognição musical têm se voltado também para o lado “sadio” dos processamentos neurais de música: a forma como o cérebro processa os estímulos musicais, as leis que determinam sua organização (geralmente leis gestálticas com base na harmonicidade, sincronicidade, continuidade, modulações, e inclusive “ilusões auditivas”), tanto dos sons (construtos espaciais) como dos ritmos (construtos temporais) (Deutsch, 1999); o papel do cérebro nos comportamentos automático e intencional; os requisitos para procedimentos musicais como ler uma partitura (Marin de Perry 1999), a função do saber e do não-saber formalmente regras (Boltz, M e Jones, M. R., 1986) e, de modo especial, o provável papel da lateralização da audição dos eventos musicais.

É comum admitir-se que a música é uma atividade que pode ser praticada independentemente de estudo formal, mas o mais comum é procurar-se estudá-la, dominar suas regras. O candidato vai então à escola e lá se depara com que método?

Um método que leve em consideração os resultados dessas pesquisas, ainda não foi escrito, nem se tem o material adequado à sua escrita. Como propor os conteúdos de forma correta? E qual é essa forma correta?

Estudos recentes a respeito da lateralização de alguns eventos musicais têm sugerido que o hemisfério direito tem-se mostrado superior em tarefas que envolvem alteração de contorno melódico, percepção de notas isoladas através do reconhecimento de espectro, estruturas rítmicas etc., e o hemisfério esquerdo em tarefas que envolvem percepção de notas isoladas a partir de sua frequência ou baseada em intervalos entre as notas (relação entre frequências), discriminações de elementos rítmicos e métricos dispostos no tempo, etc. (KIMURA, D., 1964; PERETZ, I., e MORAIS, J., 1988; ZATORRE, R. J., e SAMSON, S., 1991; ZATORRE, R. J., EVANS, A. C., e MEYER, E., 1994; MATHIAK, K., et al., 2002). Mas como colocar essas e outras descobertas no papel e moldar exercícios fundados nelas?

Se se tem a indicação de que as funções musicais estariam distribuídas entre os dois hemisférios cerebrais, cada um sendo responsável pelo processamento de determinadas tarefas, enquanto que outras estariam afetadas a ambos, determinar o que é de um, o que é de outro e o que é de ambos, parece ser um bom começo para se chegar à criação de uma nova metodologia de ensinar música. A compreensão dos processos neurais usados na percepção e desempenhos musicais e da forma diferenciada de como eles reagem aos mesmos estímulos que lhes chegam, certamente será outro capítulo na escrita do esse método. Outro passo será considerar o estilo de aprendizado geralmente atrelado à audição próprio de cada indivíduo. Contrariar esse estilo é retardar ou mesmo inviabilizar a aprendizagem.

O cérebro do indivíduo é uma caixa preta dentro da qual processam-se atividades de difícil controle. Os resultados da tese do autor sobre a lateralização de eventos musicais são exemplo de como ficamos à mercê de interpretações do que poderia ocorrer no interior dessa caixa. Só para ilustrar, analisa-se aqui o resultado obtido para o teste de intensidade. Obteve-se que a orelha direita (HE) foi mais lenta do que a esquerda (HD) na percepção da mudança de intensidade em uma nota musical entre outras de intensidade fixa. Então: *o HD seria melhor para a percepção da intensidade nesse contexto?* Conclusão discutível. O que os sujeitos teriam ouvido

do “som forte”<sup>10</sup>: a) a *frequência* (então, em ação o HE) ou o *espectro* (então: HD); b) a *direção*? (então: HD – percepto espacial), c) a ruptura da *estrutura* melódica? (então: HD especializado em Gestalt), d) indução a um processo *analítico*? (então: HE – especializado em análise), e) teria a posição métrica do “som-forte” interferido na audição gerando expectativa? (então: HE - o efeito de Dowling: “janelas de expectativas”) (Oliveira, 2002). Esse caso é suficiente para deixar claro que a percepção musical admite mais de uma interpretação.

### **Lembretes a Professores de Música**

Parece que a música é uma atividade que pode ser praticada por qualquer pessoa que tenha “bom ouvido” e ter “bom ouvido” é ouvir corretamente. Parece que saber direcionar a atenção para o evento certo é crucial à musicalidade. A música contém “mistérios” que as palavras não descrevem. O papel dos professores, mais do que ensinar regras, que nem sempre levam à prática musical, é induzir à forma correta de ouvir, deixando ao aluno a condução do seu estilo de aprendizagem. Um ensino mal introduzido pode desorganizar o *sistema natural* de audição de uma pessoa, desorientando sua “musicalidade natural”.

Por fim, quem tem a responsabilidade de ensinar música, não pode se acomodar ao como aprendeu; terá que descobrir novos caminhos respeitando o estilo cognitivo de cada aluno, adequando cada tarefa a esse estilo; lembrar que música é atividade de ambos os hemisférios e respeitar essa divisão lidando com os assuntos de forma integral; lembrar-se de que estudo mal direcionado, é insucesso na certa. Em música um bom procedimento é falar menos e mostrar mais. Fugir do “já conheço!” que abrevia a tarefa; procurar novas formas de apresentar coisas velhas; nunca parar de estudar, de experimentar.

### *Referências Bibliográficas:*

---

<sup>10</sup> o experimento da intensidade foi criado com a finalidade de avaliar a existência de superioridade hemisférica na percepção de intensidade celular e se a formação ou sexo do ouvinte tem algum papel nesta verificação. 32 sujeitos, divididos igualmente em leigos e músicos, homens e mulheres, submeteram-se a testes computadorizados de ausculta dicótica, em que deviam detectar modificações de intensidade em pontos fixos (“som-forte”) inseridos no contexto de uma melodia folclórica.

BOLTZ, M. e JONES, M. R. Does Rule Recursion Make Melodies Easier to reproduce? If Not, What Does? *Cognitive Psychology*, 18, 389-411, 1986.

DALÉSSIO, D. J. Maurice Ravel and Alzheimer's disease. *Journal of the American Medical society*, 252, 3412-3413, 1984.

DEUTSCH, D. Grouping Mechanisms in Music. In: DEUTSCH, Diana (Ed.) In: *The Psychology of Music*. (2<sup>a</sup> Edition) London: Academic Press, 1999. p. 299-348.

DEUTSCH, D. The Processing of Pitch Combinations. In: DEUTSCH, Diana (Ed.) In: *The Psychology of Music*. (2<sup>a</sup> Edition) London: Academic Press, 1999. p. 349-411.

KESSLER, H. Deutsch fuer Auslaeder. *Kurze Geschichten*, Teil 2b. Deutchland., Koenigswinter / Margaretenhoehe, 1955.

KIMURA, D. Left-right differences in the perception of melodies. *Quaterly Journal of Experimental Psychology*, 16, p 355-358, 1964.

LÚRIA, A., R., TSVETKOVA, L. S. e FUTER, D. S. Aphasia in a composer. *Journal of Neurological Science*, 2, 288-292, 1965.

MARIN, O. S. M., e PERRY, D. W., Neurological Aspects of Music Perception and Performance. In: DEUTSCH Diana (Ed.) *The Psychology of Music*. (2<sup>a</sup> Edition). London: Academic Press, 1999. p. 653-724.

MATHIAK, K., HERTRICH, I., LUTZENBERGER, W., ACKERMANN, H.. Functional cerebral asymmetries of pitch processing during dichotic stimulus application: a whole-head magnetoencephalography study. *Neuropsychologia* 40, p. 585-593, 2002.

MECACCI, L. *Conhecendo o Cérebro*. São Paulo: Livraria Nobel, 1987. p.55-56.

OLIVEIRA, J. Z. *Assimetria Funcional dos Hemisférios Cerebrais na Percepção de Timbre, Intensidade ou Altura, em contexto Melódico*. São Paulo, 2002. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

PERETZ, I., e MORAIS, J. Determinants of laterality for music: towards an information processing account. In: KUGDAHL, Kenneth (Ed.) *Handbook of dichotic listening: Theory, Methods and research*. London: John Wiley & Sons Ltd. 1988. p. 323-358, 1988.

SIGNORET, J., VAN EECKHOUT, P., PONCET, M., & CASTAIGNE, P. Aphasie sans amusie chez un organiste aveugle: Alexie-agraphie verbale sans alexia-agraphie musicale en Braille. *Revue Neurologique*, 143, 172-181, 1987.

WERTHEIM, N., e BOTEZ, M. I. Receptive amusia. A classical analysis. *Brain*, 84, 19-30. 1961.

ZATORRE, R.J., e SAMSON, S., Role of the temporal neocortex in retention of pitch in auditory short-term memory. *Brain*, 114, p. 2403-2417, 1991.

ZATORRE, R.J., EVANS, A. C., e MEYER, E. Neural Mechanisms Underlying Melodic Perception and Memory for Pitch. *The Journal of Neuroscience*, 14(4), p. 1908-1919, 1994.

.

ANEXO -Tabela 1: Comparação dos resultados: a) **Modalidade**: monóptico x dicótico, b) **Lateralidade**: orelha direita x orelha esquerda, c) **Formação**: leigos x músicos, d) **Gênero**: homens x mulheres. (\* significância  $p < 0,05$ )

		<b>TIMBRE</b>	<b>INTENSIDADE</b>	<b>ALTURA</b>
<b>a)</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>Monóptico x</b>	<b>Monóptico x dicótico</b>	<b>Monóptico x dicótico</b>
	Médias TR	<i>Mo (490) &lt; Di (570)*</i>	<i>Mo (562) &gt; Di (506)*</i>	<i>Mo (543) &lt; Di (507)*</i>
	DP TR	105 115	115 93	82 134
	Erros	183 131	262 127	265 513
<b>b)</b>	<b>LATERALIDADE</b>	<b>Ors. direita x</b>	<b>Ors. direita x</b>	<b>Ors. direita x</b>
	Monóptico TR	<i>D (501) &gt; E (490)*</i>	D (565) = E (559)	D (541) = E (544)
	DP TR	116 91	119 112	79 86
	Erros	81 81	135 127	130 135
	Dicótico TR	D (578) = E (581)	<i>D (523) &gt; E (488)*</i>	<i>D (586) &lt; E (600)*</i>
	DP	113 118	96 87	133 137
	Erros	75 56	93 34	222 291
<b>c)</b>	<b>FORMAÇÃO</b>	<b>Leigo x músico</b>	<b>Leigo x músico</b>	<b>Leigo x músico</b>
	Monóptico TR	L (490) = M (491) <i>OD &gt; OE*</i>	L (575) = M (549)	L (539) = M (546)
	DP TR	63 76	98 91	47 67
	Erros	119 64	182 80	200 65
	<i>OD &gt; OE*</i>	<i>OD &gt; OE*</i> L (581) = M (578)	L (508) = M (504)	L (577) = M (616)
	DP	140 88	111 66	120 145
	Erros	86 45	72 55	294 219
<b>d)</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>Homem x mulher</b>	<b>Homem x mulher</b>	<b>Homem x mulher</b>
	Monóptico TR	H (492) = M (488)	H (567) = M (558)	H (553) = M (532)
	DP TR	56 78	69 90	55 62
	Erros	54 108	97 165	102 163
	Dicótico TR	H (587) = M (572)	H (521) = M (491) <i>OD &gt; OE*</i>	<i>H (638) &gt; M (555)*</i>
	DP	134 97	99 81	161 82
	Erros	45 86	35 92	247 266

## **Aprendizagem musical de DJs: um estudo multicaseos**

*Juciane Araldi*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*juciara@pop.com.br*

**Resumo.** Este trabalho pretende investigar os processos de aprendizagem musical, a partir da análise da produção e atuação de DJs atuantes na cidade de Porto Alegre – RS. O estudo se insere no interesse da educação musical em verificar os diferentes espaços do fazer musical (Souza, 2000; Kraemer, 2000) e na aprendizagem baseada em modelos (Bransford *et al.*, 2000). A metodologia utilizada é o estudo multicaseos, sendo a coleta dos dados feita por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações não participantes, registradas em audiovisual.

**Palavras-chave:** DJs, música eletrônica, aprendizagem musical.

### **1- INTRODUÇÃO**

Dentre as manifestações artísticas presentes na sociedade está a prática musical de Disc Jockeys (DJs), que atualmente pode ser encontrada em diversos lugares e dimensões, tais como: rádios, danceterias, bandas, estúdios. Inserida nos processos eletroeletrônicos de produção musical, esta prática vem sendo construída e fundamentada, desde a década de 60 (Contador e Ferreira, 1997).

O DJ é o músico que manipula discos de vinil e/ou discos compactos, fazendo intervenções musicais por processos eletrônicos como: colagens, eco, aceleração e desaceleração no andamento. Segundo Contador e Ferreira (1997, p. 30), o DJ está sempre buscando efeitos rítmicos-sonoros fazendo “verdadeiras alterações (...) por processos eletrônicos”.

As características do trabalho dos DJs, de acordo com Pires (2001, p. 86) apresentam-se sob dois aspectos, a “tecnologia” e a formação musical “popular”. A autora explica: “a tecnologia – que utilizam em todas etapas de sua produção, aprendendo a mexer com os equipamentos pelo próprio uso – e uma formação musical basicamente popular vem somar no que constitui sua matéria-prima (...)” de tal forma que “seu som provém da manipulação direta daquilo que ouvem” (ibid., p. 86).

Essa forma de aprender a lidar com o equipamento disponível, que acontece por meio da descoberta, e da experimentação, se insere em um dos modelos de aprendizagem

propostos por Bransford et al. (2000). Esses autores apresentam cinco modelos, que contemplam tanto a aprendizagem no contexto escolar quanto extra-escolar. Dentre os modelos, está o da “aprendizagem baseada na habilidade”, a qual envolve treinamentos individuais e em grupos, inspiradas em modelos (Bransford et al. 2000, p. 22)

Considerados os aspectos que permeiam a prática musical de DJs, verifica-se que esta tem sido aprendida e difundida, apresentando elementos interessantes no tocante aos estudos das diferentes formas de se fazer música. Não há dúvidas que a prática musical de DJs é complexa, o que exige estudo e dedicação por parte desses músicos. Assim, essa pesquisa tem como objetivo principal, investigar os processos de aprendizagem musical de DJs atuantes na cidade de Porto Alegre – RS.

O fato de situar o processo de aprendizagem musical de DJs no campo da educação musical se ampara no interesse da área em estudar as diferentes formas de se fazer música, bem como a relação das pessoas com a mesma, citando como exemplos os trabalhos de Gomes, 1998; Kraemer, 2000; Correa, 2000; Fialho, 2003. Esses trabalhos apresentam um olhar para a questão sociocultural da aprendizagem musical, que permite uma melhor compreensão das manifestações musicais encontradas na sociedade.

Sobre essas manifestações musicais, Kraemer (2000) defende a importância da área pedagógica sistematizar as situações onde ocorre apropriação e transmissão de conhecimento musical, independente de ser em espaço institucionalizado ou não. O autor salienta que:

os processos próprios da apropriação e transmissão musicais de indivíduos em uma situação histórico-sociocultural são realizados no contexto do seu respectivo cotidiano músico-cultural e necessitam da interpretação em relações de sentido para possibilitar orientações e oferecer perspectivas (Kraemer, 2000, p. 66).

### **A Prática musical do DJ**

O fazer musical dos DJs tem como matéria-prima recursos eletroacústicos (efeitos), aparelhos para mixagens, *samplers*, computadores, toca-discos. Para sua produção e atuação o DJ está sempre procurando sons, garimpando o que pode oferecer elementos diferentes na criação de uma nova música, ou uma nova versão, de tal forma que os discos para ele, passam a ser muito mais que um trabalho pronto, mas sim, um material que permite lapidação, manipulação e recriação de uma nova composição.

De acordo com Pires (2001, p.91), o DJ “é figura fundamental no processo de mudança no modo como os discos e, mais amplamente, a gravação musical são vistos pelo público, pela indústria musical e pelos próprios músicos”. Isso acontece devido à relação lúdica que os DJs têm com a tecnologia, uma vez que, para eles o importante não é saber apenas como funciona seu instrumento técnico, mas sim, a descoberta de novos usos para aquilo que se tem disponível (Pires, 2001).

A forma pela qual o DJ se inseriu no cenário musical, atuando com discotecário, onde sua principal função é selecionar as músicas para as festas, e a utilização de músicas já gravadas em suas versões *remixes*, trouxe uma série de questionamentos quanto ao seu processo de fazer música. Por exemplo, até que ponto ele pode ser considerado um músico e o toca-discos um instrumento.

A respeito disso Hein (2001) destaca que, independente do termo atribuído, o papel desta prática aparece como componente determinante dentro dos diferentes estilos em que atua, produzindo música instrumental. Esse autor mostra também, o quanto essa prática vem sendo difundida, até mesmo na academia, onde, na Alemanha, já existe um curso técnico em música onde o toca-discos já aparece como instrumento complementar.

Segundo Fikentscher (1991), a partir do momento em que o DJ começou a utilizar o disco não apenas para reproduzir música, mas também, extrair e recortar os sons dele derivados passou a ser considerado como artista. Dessa forma o uso do toca-discos proporcionou uma redefinição em termos de conceito, sendo visto como um instrumento musical e o DJ como músico performer.

Dessa forma, é necessário conhecer mais sobre a prática dos DJs, incluindo as estratégias que eles utilizam nas suas produções e atuações. Lévy (2001), ao escrever a respeito da música tecno, estilo muito difundido pelos DJs, ressalta:

a musica tecno inventou uma nova modalidade de tradição, ou seja, uma forma original de tecer o laço cultural [...].No tecno, cada ator do coletivo de criação extrai matéria sonora de um fluxo em circulação em uma vasta rede tecno-social. Essa matéria é misturada, arranjada, transformada, depois reinjetada na forma de uma peça "original" no fluxo de música digital em circulação (Lévy, 1999, p. 141-142).

Essa forma de utilização da matéria prima sonora utilizada pelos DJs denota os avanços tecnológicos que aparecem cada vez mais fortes e velozes em suas construções e

funções. Segundo Tragtenberg (2002) a produção e criação musical decorrente da nova realidade em que vivemos, representa, em parte, “um desdobramento das novas tecnologias, mas também resultado de uma nova demanda social que reposiciona parâmetros em relação à tradição do fazer musical” (p. 3).

Sobre a circulação da música produzida e utilizada pelos DJs, Lévy (1999) destaca que:

a música cuja matéria-prima é digital ilustra a figura singular do universal sem totalidade. É certo que a universalidade resulta da compatibilidade técnica e da facilidade de circulação dos sons no ciberespaço. Mas a universalidade da música digital prolonga também a *globalização musical* favorecida pela indústria do disco e das rádios FM. Todos os tipos de música étnicas, religiosas, clássicas ou outras são sampleadas, arrancadas de seu contexto original, mixadas, transformadas e finalmente oferecidas a uma escuta envolvida em uma aprendizagem permanente (Lévy, 1999, p.143).

## **2 QUESTÕES DE PESQUISA**

### **2.1 Questão central**

Como ocorrem os processos de aprendizagem musical de DJs?

### **2.2 Sub-questões**

Quais conhecimentos musicais os DJs julgam necessários para sua atuação?

Quais são as formas de aprendizagem utilizadas na prática de DJs?

Onde aprendem a tocar?

## **3 METODOLOGIA**

### **3.1 Estudo multicasos**

Este método se caracteriza pelo estudo de dois ou mais casos, permitindo um aprofundamento e uma “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 89).

A opção metodológica pelo estudo multicasos torna-se relevante uma vez que “o pesquisador pode ter a possibilidade de estudar dois ou mais sujeitos, organizações (...)

sem necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa” (Triviños, 1987, p. 136). Da mesma forma, Stake (2001) aponta que, mesmo estudando mais de um caso simultaneamente, cada caso deve ser tratado como único, na sua singularidade e especificidade.

Uma das vantagens do método consiste na sua estratégia de pesquisa se apoiar na “possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se vêem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos” (Laville e Dionne, 1999, p. 156).

### **3.2 Escolha dos Participantes**

Para esta pesquisa foram selecionados quatro DJs atuantes em Porto Alegre – RS, caracterizando assim um estudo multicase. A escolha dos participantes aconteceu através de encontros com os DJs na observação de suas atuações.

Considerando o objetivo central dessa pesquisa que consiste no processo de aprendizagem musical de DJs, os critérios não foram delimitados em idade, tempos de atuação, estilo, mas sim a diversidade de atuações, tendo em vista o processo e a trajetória para a sua atuação, seja ela de produção, performance, ensino, discotecagem, dentre outras.

Dessa forma, a escolha não partiu de dados estatísticos, mas sim, exclusivamente de contatos com o campo empírico, sendo a escolha feita de forma pessoal, levando em conta o interesse e principalmente a disponibilidade dos DJs em participar dessa pesquisa. Essa forma de escolha, Laville e Dionne (1999, p. 170) chamam de “amostra típica”, que é feita por escolhas explícitas, “a partir das necessidades do seu estudo, o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou parte desta”.

### **3.3 Coleta de dados**

As técnicas utilizadas na coleta de informações serão entrevistas semi-estruturadas e observações da atuação dos DJs.

De acordo com Yin (2001, p. 114), “as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas (...)”

permitem atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando a identificar outras fontes relevantes de evidências”.

As observações, segundo Yin (2001) podem acontecer de maneira formal ou informal, durante a coleta de dados. Na visão de Triviños, as observações permitem a individualização ou agrupamento de

fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, de dinamismo, de relações, etc” (Triviños, 1987, p. 153).

O registro será em áudio nas entrevistas e em vídeo nas observações das atuações, meios estes que proporcionam um melhor desenvolvimento e análise do material empírico. Nas ocasiões das observações, as fotografias também podem ser de grande valor, pois “ajudarão a transmitir as características importantes do caso a observadores externos” (Yin, 2001, p. 116).

#### **4 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA**

Esse estudo tem a intenção de entender e reconhecer a forma pela qual a prática musical de DJs se consolida, procurando desvendar as diferentes relações que existem entre as pessoas os seus processos de fazer música. Sendo a prática musical de DJs uma forma de aprender extra-escolar, mas que está muito inserida na sociedade, conhecer mais sobre essa prática pode ampliar oportunidades aos professores de diferentes níveis e espaços de atuação.

Conhecer os processos de criação musical dos DJs incluindo elementos tais como: experimentação, formas de aprender, estratégias de estudo e treino com o equipamento, entender o toca-discos como um instrumento musical, permite um olhar para esta prática que está se consolidando cada dia mais na sociedade.

De acordo com Souza (2001) a “compreensão de educação, adequada à sociedade na qual todos os lugares são lugares de aprendizagem, parece estar diretamente articulada à rápida transformação da sociedade dita do ‘conhecimento’” (p. 85). Essa transformação conta com um novo olhar também da área de educação musical, que se fundamenta na

idéia de que “é possível aprender e ensinar música sem os procedimentos tradicionais a que todos nós provavelmente fomos submetidos” (ibid. p. 85).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (orgs). *How people Learn – Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academia, 2000.

CONTADOR, António Concorde e FERREIRA, Emanuel Lemos. *Ritmo & Poesia: os caminhos do rap*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.

CORREIA, Marcos Kroning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem Musical com adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FIALHO, Vania M. *Hip Hop Sul, um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação de Mestrado em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FIKENTSCHER, Kai. Some observations on the nature of mixes on 12-inch dance singles. *Tracking: Popular Music Studies*. IASPM / USA vol. 4, no. 1, 1991.

GOMES, Celson Henrique Sousa. *Formação e Atuação de Músicos das Ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Dissertação de Mestrado em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

HEIN, Christoph. Der Turntable als Musikinstrument. *PopScriptum*. Berlin, FPM, vol. 7, 2001. <http://www2.hu-berlin.de/fpm/popscrip/>

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.11, n. 16/17, 2000, p. 50 – 73.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIRES, Maria Cecília Cunha Morais. Criação e cultura de massa: algumas considerações a partir da música dos DJs. *Psicologia Clínica. Psicologia e Cultura: desafios contemporâneos*. PUC – Rio de Janeiro, v.12, nº2, 2001, p. 83 – 96.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, Uberlândia – MG, 2001, p. 85 – 92.

STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. Second edition. London: Sage Publications Inc, 2001, p. 435 – 454.

TRAGTENBERG, Livio. O Imprevisível ruído do Assombro. *Folha de São Paulo*, 14 de julho de 2002, p. 3.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

## **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro**

*Júlia Maria Hummes*  
*Fundação Municipal de Artes de Montenegro*  
*jhummes@terra.com.br*

**Resumo.** Este projeto de mestrado do Curso de Pós-Graduação em Educação Musical da UERGS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liane Hentschke, pretende investigar, sob a ótica da direção escolar, quais as funções do ensino de música nas escolas. Este estudo justifica-se pela necessidade de uma descrição mais detalhada dos fatores escolares envolvidos no ensino de música e pela carência de dados mais específicos sobre as dimensões institucionais determinadas pela escola com relação a este ensino. Também poderá subsidiar programas de formação de professores na área de educação musical.

**Palavras-chave:** survey, escola, funções do ensino de música

A escola tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores e pensadores na área da Educação. A literatura vem analisando o seu funcionamento, suas relações, suas concepções, ações e seu currículo, baseada na idéia de que é preciso investigar a escola para podermos nela intervir. Entre esses pesquisadores encontram-se DOMINGUES (1988), FORQUIN (1993; 1995), ANDRÉ (1995), DEROUET (1995), GIROUX (1997; 1999), McLAREN (1997), SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ (1998).

GIROUX (1997; 1999) investiga a escola do ponto de vista do professor, do aluno e da administração escolar, mencionando problemas e soluções que envolvem toda estrutura social do espaço pedagógico. Esse mesmo autor levanta o problema que a escola enfrenta em função de decisões arbitrárias da administração escolar, e aponta que

“as relações entre os administradores escolares e corpo docente com frequência representa os aspectos mais prejudiciais da divisão do trabalho, a divisão entre concepção e execução” (GIROUX, 1997, p.41).

Para ele, as escolas não são lugares neutros,

“...as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla... as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento,

formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes”( ibid 1997, p.162).

PÉREZ GOMES também salienta a importância de conhecermos as idéias das pessoas envolvidas com a escola para podermos fazer as ingerências cabíveis. Para ele,

“Os professores/a, os alunos/as, os administradores e todos os que participam no processo educativo intervêm condicionados por um modo de pensar mais ou menos explícito sobre os fenômenos educativos. Assim também enriquecem, reafirmam, reproduzem ou transformam sua maneira de entender a vida da sala de aula em função das conseqüências pessoais e alheias que se derivam de sua forma de intervir” ( SACRISTAN & PÈREZ GOMES, 1998, p. 82).

Na área da educação musical, muitos trabalhos mostram a necessidade de conhecermos melhor o cotidiano escolar, de descrevermos de modo mais aprofundado como a música está presente na escola e quais os fatores que favorecem ou dificultam sua presença. Pesquisadores na área da música têm promovido estudos que buscam investigar a escola, professores, alunos e administração escolar, quanto às percepções e concepções dos diversos participantes da escola sobre o ensino de música e suas implicações nesta instituição. Entre eles, estão TOURINHO (1993; 1994), FUKS (1993), FREIRE (1999), BASTIÃO (1998), SOUZA (1997; 2000), HENTSCHKE (2000), DEL BEN (2001), SOUZA, HENTSCHKE, OLIVEIRA, DEL BEN, MATEIRO (2002).

SOUZA (1997) e DEL BEN (2001), em diferentes trabalhos, consideram que qualquer programa de intervenção em educação musical exige ações formativas, administrativas e curriculares que estejam interligadas. Alertam para um problema que tem sido constatado por muitos pesquisadores: para que a ação do professor de música seja efetiva, é preciso que a prática pedagógica-musical escolar constitua-se como parte de um projeto coletivo, envolvendo todos os membros da comunidade escolar, inclusive a sua administração. A partir dessas considerações poderemos construir uma prática que satisfaça aos anseios dos alunos e professores da escola.

Entre os estudos que investigaram a relação da administração escolar com o ensino de música, gostaria de citar os projetos realizados em duas escolas de Porto Alegre, inseridos na pesquisa “A Relação da Escola com a Aula de Música”, subprojeto do Fórum das Licenciaturas da UFRGS 96/97 (SOUZA, 1997), bem como o estudo conduzido por

SOUZA, HENTSCHE, OLIVEIRA, DEL BEN, MATEIRO (2002). A linha de investigação desses trabalhos pretendeu descrever o cotidiano da escola em vários aspectos, para, a partir dos resultados, subsidiar a implementação de programas de educação musical. A importância desses estudos está na possibilidade de suprir a carência de dados científicos sobre as condições que viabilizam ou não o ensino de música nestas instituições.

Como bolsista do Fórum das Licenciaturas da UFRGS-96/97, num dos projetos com as escolas de Porto Alegre, tive a oportunidade de constatar que, para a grande maioria dos membros da administração escolar, a música é um elemento ilustrativo, sendo utilizada como um mero recurso para ministrar outros componentes curriculares. Muitas vezes, é apenas um instrumento de trabalho para professores leigos em música, que não lhe atribuem valor e conteúdo próprios. Nessa mesma escola, posteriormente, realizei um estudo de caso sobre a Hora Cívica. Constatei que a existência desse evento era atribuída ao fato de a diretora da escola apreciá-lo muito. Essa diretora organizava a Hora Cívica e cumpria fielmente os horários estabelecidos. Valorizava muito o hino da escola e todos os atos cívicos referentes à pátria. As falas dessa diretora sugeriam que essa valorização demasiada aos atos pátrios devia-se ao fato de ela ter participado do coro orfeônico dessa mesma escola, semelhante ao movimento promovido por Villa-Lobos nos anos 30.

Outras experiências que tive com a administração escolar estão relacionadas a minhas atividades profissionais na Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE<sup>1</sup>), onde tenho coordenado um dos projetos da instituição, que trata de atividades pedagógicas com as escolas municipais e estaduais de ensino fundamental e médio. O objetivo geral desse projeto é levar a arte de forma efetiva aos estudantes, através de oficinas realizadas em diversas escolas da cidade e na própria sede da instituição. Essas oficinas são elaboradas a partir do interesse das escolas e pretendem instrumentalizar alunos, professores ou monitores para o fazer artístico. As oficinas têm uma duração indeterminada, ou seja, o tempo que garanta aos envolvidos autonomia para dar continuidade aos conhecimentos difundidos no curso. Entretanto, muitas vezes, a administração escolar não concede o tempo necessário, ou não disponibiliza os recursos para que seus docentes realizem as atividades propostas no projeto. Considerando que os

---

<sup>1</sup> A Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE – é uma escola específica de artes que há mais de 28 anos vem atuando no ensino de música, formando instrumentistas e professores de música.

professores da rede pública estão cada vez mais envolvidos na sala de aula, com o mínimo de tempo para atividades curriculares, torna-se inviável o projeto em algumas escolas.

Nas experiências que tive com a administração escolar, percebi que o interesse, o envolvimento e a valorização em relação ao ensino de música por parte dos diretores e supervisores são fundamentais para que aconteça um trabalho de educação musical na escola. No caso do trabalho da FUNDARTE, nos estabelecimentos de ensino onde os administradores, mais especificamente os diretores, consideram a arte como um elemento independente, com valor em si, com características próprias para a construção de conhecimento, foi possível realizar as oficinas e, inclusive, algumas se mantêm há mais de três anos, ministradas pelos próprios professores dessas instituições. Esses administradores escolares gerenciaram os trabalhos com comprometimento, organizando os materiais necessários, os espaços adequados e envolvendo toda a comunidade escolar no decorrer das oficinas. Por outro lado, em outras escolas, a equipe diretiva não proporcionou horário nem recursos para que os interessados participassem das atividades promovidas pela FUNDARTE, inviabilizando a realização dos projetos.

Minha participação nos projetos da FUNDARTE e no projeto das escolas de Porto Alegre, suscitaram-me vários questionamentos: Qual a influência da administração escolar na efetivação do ensino de música na escola? Como a educação musical está presente no planejamento escolar? Quem são as pessoas envolvidas com a música na escola? Que condições a escola oferece para o ensino de música? Que espaço é oferecido para o ensino de música na escola? Que funções a direção escolar atribui ao ensino de música?

Para conduzir esta investigação optei por um *survey*, com um desenho interseccional, como método de pesquisa, que prevê uma coleta de dados de uma amostra selecionada, na mesma ocasião. Segundo BABBIE (1999, p.95) o termo "Pesquisa de *survey*" refere-se a um tipo particular de pesquisa social empírica, que inclui diferentes tipos, como censo demográfico, pesquisa de opinião pública, pesquisa de mercado, entre outros. Para COHEN e MANION (1994, p.83) "os *surveys* agrupam dados em um determinado momento com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões com os quais estas mesmas condições existentes podem ser comparadas, ou de determinar as relações que existem entre eventos específicos".

Optei por utilizar um questionário semi-estruturado como técnica de pesquisa por

esse ser um instrumento mais viável de coleta de dados em função do grande número de escolas. Davidson considera que "um questionário ideal possui as mesmas propriedades de uma boa lei: ele é claro, simples e uniformemente praticável, seu design deve minimizar erros em potencial do interlocutor...deve auxiliar a atrair o interesse da pessoa que está respondendo, estimulando sua cooperação e apresentando respostas tão próximas quanto possível da realidade"( DAVIDSON,1976 apud COHEN e MANION 1994, p.93). O roteiro do questionário deverá contemplar os temas: dados de identificação da escola; dados de identificação dos sujeitos; formação e atuação profissional; relações com o ensino de música na escola; interesse em projetos na área da música; espaços oferecidos para o ensino de música (tempo, local e recursos), entre outros.

O *locus* para essa investigação, são todos os diretores das escolas de Ensino Fundamental e Médio do município de Montenegro/RS que tiverem disponibilidade para participar dessa investigação.

A conclusão deste estudo está prevista para março de 2003 e a dissertação encontra-se em fase de elaboração final.

## **Bibliografia**

ANDRÉ, M.E.D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus,1995.

BASTIÃO, Z. A. *O interesse pelas aulas de música na escola regular*. In: Fundamentos da educação musical, v. 4 1998.

CARVALHO, A.S. *Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica*. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

COHEN, L.; MANION, L. *Research methods in education*. 4. Ed. London: Routledge, 1994.

DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado e Doutorado UFRGS, 2001 (Tese de Doutorado).

DEROUET, J. L. Uma sociologia dos estabelecimentos escolares: as dificuldades para construir um novo objeto científico. In: J. C. Forquin (org): *Sociologia da educação*. Dez anos de pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, pp. 225-257.

- DOMINGUES, J. L. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. Goiânia: CEGRA/UFG; São Paulo: Educ. Editora da PUCSP, 1988.
- FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia da educação*. Dez anos de pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- FUKS, R. *Transitoriedade e permanência na prática musical escolar*. Fundamentos da Educação Musical, 1, 1993.
- FREIRE, V. L. B. Música, globalização e currículos. *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Curitiba: ABEM, 1999, p. 10-16.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- HENTSCHKE, L. (org). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed UFRGS, 2000.
- HENTSCHKE, L., SOUZA, J. e OLIVEIRA, A. Relação da escola com a aula de música: quatro estudos de caso em escolas de Porto Alegre - RS e Salvador - BA. *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Curitiba : ABEM, 1999, p. 63.
- LAVILLE, C & DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- Mc LAREN, P. *A vida nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MATEIRO, T. A. N., SOUZA, J, HENTSCHKE, L. A Relação da Escola com a Aula de Música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis. Porto Alegre: *Fundamentos da Educação Musical*, série 4, 1998.
- SACRISTÁN, G. J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto : Porto Editora Lda., 1995.
- \_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, J.G. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1998, p. 67-97.

SOUZA, J. *Relatório: Relação da escola com a aula de música: dois estudos de caso em escolas de Porto Alegre*. Porto Alegre: Projeto de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado e Doutorado UFRGS, 1997 (Fórum das Licenciaturas da UFRGS).

\_\_\_\_\_(org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA J., HENTSCHE L., OLIVEIRA. A., DEL BEN L., MATEIRO T. O que faz a música na escola? Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, *Série Estudo 6*, 2002.

TOURINHO, I. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. In: *Em Pauta*, ano V, No. 7, Porto Alegre, 1993.

\_\_\_\_\_. A atividade musical como mecanismo de controle no ritual da escola. In: *Boletim do Nea*, no. 2. Porto Alegre: 1994.

\_\_\_\_\_. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, 1, 1993, p. 91-133.

*educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

## **A influência da música na vida de crianças: um estudo de um processo de musicalização relacionado ao desenvolvimento do indivíduo**

*Juliane Raniro  
juraniro@yahoo.com.br  
Maria Carolina Leme Joly  
Marina Meirelles Horta  
Caroline Raniro  
Ilza Zenker Leme Joly  
zenker@power.ufscar.br  
Ana Lúcia Cortegoso  
Universidade Federal de São Carlos*

**Resumo.** Essa proposta tem por objetivo mostrar, em forma de pôster, um trabalho que vem sendo desenvolvido no Laboratório de Musicalização Infantil da Universidade Federal de São Carlos pesquisando a influência da música na vida de crianças. Esse trabalho envolve alunas de Música, Pedagogia, Psicologia, Terapia Ocupacional e vem sendo aplicado por diferentes etapas de pesquisa, cada uma delas aprofundando dados já levantados e analisados na etapa anterior.

### **Introdução**

Explorar sons de diferentes objetos e instrumentos leva a criança a criar diferentes sons instrumentais, acompanhamentos rítmicos e diferentes paisagens sonoras. As crianças pequenas são bastante ecléticas em se tratando de experiências musicais porque elas ainda não têm nenhum tipo de preconceito. Eles estão prontos para receber o mais variado número de exemplos musicais e fazer disso a sua herança sonora.

Para desenvolver a capacidade auditiva, é importante que crianças explorem os diferentes sons que estão à sua volta, devem experimentar diferentes formas de movimentar-se (dobrar, oscilar, arrastar, engatinhar, andar, correr, pular, saltar e escorregar) e estar atentos aos diferentes tipos de música (ouvindo músicas de variadas culturas, tempos e formas).

Cantar e tocar é sempre uma experiência prazerosa para a criança pequena.

Cantando, tocando, movimentando-se e ouvindo, a criança estará em contato com as qualidade da música: forte/fraco, rápido/lento, longo/curto, grave/agudo, iguais/diferentes.

Também o processo de interação entre criança e criança, ou adulto e criança, fazem parte do processo de aprendizagem de aspectos importantes para o desenvolvimento geral da criança. O conhecimento da forma como se dá a aprendizagem musical e qual é o impacto dela na formação do indivíduo é importante para que professores possam considerar cada um dos aspectos de influência da música, de forma a contribuir efetivamente para o processo de crescimento emocional e intelectual de cada criança.

As bases iniciais desse estudo foram estabelecidas a partir de 2001, com um projeto de pesquisa que buscava investigar, por meio de entrevista com pais de crianças que frequentam o programa de Educação Musical do Departamento de Artes da Ufscar, qual era o impacto das aulas de música no desenvolvimento geral dessas crianças e nas suas relações sociais no ambiente familiar. Através desta metodologia, foi possível constatar que a música auxilia o desenvolvimento da atenção, da coordenação motora e da socialização, melhora as relações afetivas e estabelece um vínculo de cumplicidade entre pais e filhos.

Os resultados do projeto foram apresentados em congressos nacionais e internacionais e estimularam a ampliação do estudo, incorporando nele a colaboração de alunos com diferentes formações: Música, Pedagogia, Psicologia e Terapia Ocupacional. A partir da análise dos resultados do estudo inicial, foi derivado um roteiro para acompanhamento das modificações de comportamento das crianças em sala de aula, por meio de observações e análises de registro videográfico e fotográfico, além de um registro minucioso num diário de campo. Outro roteiro que pudesse ser aplicado após 3 ou 4 meses de atividade e outro ainda para mapear as situações de mudança depois de um ano de trabalho, também foram construídos e estão em fase de aplicação.

A partir desses roteiros, foi desenvolvido um programa de intervenção para crianças de 8 meses a 8 anos meses, devidamente adaptados para cada faixa etária, no qual se estabeleceu um rol de procedimentos de musicalização, que estão sendo aplicados e que nos permitem observar o comportamento das crianças e de seus acompanhantes, no caso dos bebês.

Essa atividade específica aliada a entrevistas com pais e com algumas das crianças mais velhas está no trazendo novos dados para a pesquisa, no sentido de levantar o real impacto da rotina de aprendizagem musical na vida de crianças.

Para o levantamento de comportamentos a serem observados, o grupo elegeu o “Inventário Portage” que é um instrumento já utilizado em pesquisas de Psicologia e que indicam comportamentos padrão para idades determinadas. O presente estudo está oferecendo oportunidades de aprofundamento de teorias sobre educação musical, psicologia e educação na busca constante de mapear comportamentos musicais das crianças, baseando-se em acompanhamentos psicológicos e pedagógicos.

Os resultados poderão trazer subsídios importantes para estudo de métodos e materiais didáticos usados no processo de musicalização, de forma que programas de musicalização possam ter maiores informações sobre a influência da música na vida de crianças. Os dados estão sendo organizados, considerando que somente uma pequena parte do programa de ensino foi aplicada. No entanto, em poucos meses os dados poderão ser apresentados com um grau mais sofisticado de análise e conclusões.

## **Construção e utilização de instrumentos sonoros alternativos aplicados à educação: sua realização através da educação à distância**

*Júlio da Costa Feliz*  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*  
*juliofeliz@alanet.com.br*

**Resumo.** O presente trabalho tem o objetivo de relatar a experiência com a construção e a utilização de alguns instrumentos sonoros alternativos, através da Educação à Distância, realizada na cidade de Bela Vista, Mato Grosso do Sul, em 2001. A experiência foi realizada no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia-modalidade de Educação à Distância, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em que o acadêmico desenvolve uma parte do estudo através de um caderno pedagógico e a outra, com a presença do professor. O caderno pedagógico sobre a construção de instrumentos apresenta conteúdos sobre a importância da música, noções básicas de acústica e de teoria musical e orientações sobre a construção de instrumentos sonoros com materiais simples. A parte presencial ficou destinada à construção e a utilização dos instrumentos e à avaliação. A experiência demonstrou que é possível, através da educação à distância, orientar professores das séries iniciais em relação a alguns aspectos do som e da música.

**Palavras-chave:** música, educação, instrumentos.

### **Introdução**

Sabe-se que em muitas cidades do interior do Brasil, há um grande contingente de professores que atuam na educação fundamental, e não têm a formação acadêmica para essa função.

Em Mato Grosso do Sul, que é um Estado de grande dimensão territorial, há um número significativo de professores leigos que residem longe das principais cidades e por isso, não têm acesso às universidades, não podendo frequentar os cursos oferecidos por essas instituições.

A UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, muitas vezes é requisitada para que professores dos diversos departamentos profiram palestras, promovam mini-cursos, etc., para melhorar a atuação de professores da rede pública nas cidades do interior. A carência é grande em relação à capacitação de professores, e ainda há um agravante no que se refere à formação precária daqueles que já atuam nas escolas públicas.

Por isso, a CEAD (Coordenadoria de Educação Aberta e à Distância) criou e implantou o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação na Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse Curso foi credenciado pelo MEC conforme Portaria no. 2.013 de 11 de Setembro de 2001, para sua oferta na modalidade à distância.

Através desse Curso de Pedagogia, pode-se atender à demanda dos diversos municípios, capacitando não só os professores das escolas situadas nas cidades, como também, as localizadas na zona rural. O oferecimento do Curso de Pedagogia é feito através de convênios entre instituições, pois há necessidade de uma infra-estrutura mínima local, para abrigar os alunos e professores nas aulas presenciais. Além do espaço físico e equipamentos, a prefeitura, ou outra instituição, deve disponibilizar recursos humanos para intermediar o processo junto a UFMS.

O Curso de Pedagogia foi planejado com duração mínima de quatro anos e máxima de cinco anos. A carga horária é distribuída da seguinte maneira: 50 % da carga horária presencial e 50 % da carga horária à distância.

A carga horária referente à educação à distância foi planejada para ser ministrada através de cadernos pedagógicos com conteúdos das diversas áreas de conhecimento. Para isso, a CEAD reuniu os docentes dos diferentes cursos de licenciatura da UFMS (Pedagogia, Letras, Matemática, Artes, Educação Física, Geografia, etc.) para organizar e produzir os cadernos pedagógicos.

A carga horária referente às aulas presenciais foi destinada aos seminários, debates, avaliações e aos conteúdos que necessitavam da presença do professor. Em relação à área de artes, além da disciplina com conteúdos relativos às artes visuais, planejou-se um caderno pedagógico sobre a *construção e utilização dos instrumentos sonoros alternativos*. O material foi pensado com o objetivo de fornecer aos alunos, uma noção básica de acústica e teoria musical, para auxiliar na compreensão da construção e utilização dos instrumentos sonoros alternativos.

Através dos cadernos pedagógicos, os alunos poderiam ter conhecimento dos conteúdos antes das aulas presenciais, que foram destinadas à construção dos instrumentos mais complexos, como por exemplo, aqueles que necessitam de afinação, como também algumas sugestões de utilização dos instrumentos e a avaliação.

## Aulas à distância: O caderno pedagógico

Quando se pensou na produção de um caderno pedagógico para orientar a construção de instrumentos sonoros alternativos, levou-se em conta, evidentemente, o público alvo que utilizaria esse material: um total de sessenta alunos, com um bom número de professores leigos e sem formação na área de música.

O caderno foi planejado para atender uma disciplina que não visava aulas de educação musical e sim, fornecer uma orientação básica sobre acústica, noções de ritmo, melodia e harmonia, que auxiliasse na construção dos instrumentos e sua utilização como recurso pedagógico nas diversas áreas de conhecimento.

Devido às dificuldades financeiras, o caderno foi planejado para ser impresso em preto e branco, com 106 páginas e medindo 260mm x 200mm. O caderno é apresentado na forma de 30 aulas, que ficariam assim distribuídas:

**Instrumentos sonoros alternativos** - é a primeira aula do caderno e procura justificar a importância da construção e utilização dos instrumentos sonoros alternativos. Para isso, foi disponibilizado o artigo “*A percepção dos sons e os instrumentos musicais alternativos aplicados à educação*”, publicado na Revista Científica da UFMS, em 1996, de autoria dos professores Júlio da Costa Feliz e Richard Perassi, e que serviu como relatório final de uma pesquisa realizada na UFMS, por esses professores.

**Noções básicas de acústica** (Segunda aula) - discute o fenômeno sonoro, as fontes sonoras, as frequências, a amplitude da onda sonora, o formato de onda, etc. para a compreensão de altura, intensidade, timbre e para entender a questão da ressonância, vibração das cordas e membranas nos instrumentos musicais.

**O que é música** (terceira aula) – relata as idéias dos diversos compositores musicais, em diversas épocas. O texto trata ainda dos quatro elementos da música: ritmo, melodia, harmonia e timbre, na ótica do regente Aaron Copland, extraído de sua obra “*Como ouvir e entender música*”. A aula encerra com algumas reflexões sobre o ritmo e sugere a audição de músicas de gêneros diferentes, para observar as diferenças nas “batidas” rítmicas.

**Melodia** (quarta aula) – discorre sobre a escala diatônica e cromática, apresenta o desenho de um teclado de piano para se observar as teclas pretas e brancas, uma pauta com uma melodia folclórica e as sílabas da letra da música que acompanham as notas musicais.

**Noção de harmonia** (quinta aula) – trata, em linhas gerais, sobre acordes, acorde maior, menor e apresenta uma partitura para se observar a “horizontalidade” da melodia e a “verticalidade” na harmonia.

**Espaço físico, ferramentas e materiais na construção dos instrumentos sonoros alternativos** (sexta aula) – explica os espaços adequados para se construir os instrumentos, as ferramentas básicas, os materiais utilizados na construção dos instrumentos e apresenta os instrumentos que serão construídos durante as aulas. Os instrumentos são organizados nas famílias: sopro, cordas, percussão e outros instrumentos.

As aulas seguintes são orientações para se construir vários instrumentos, com explicações passo-a-passo, com fotos, definição dos materiais, das ferramentas, modo de fazer e modo de tocar. Entre os instrumentos disponíveis no caderno, destacam-se: flauta pan de pvc, palhetas, marimbau, caixa china, marimbas de bambu e cerâmica, platinelas e campanas.

### **Contratempo: os cadernos não foram impressos na data prevista**

Infelizmente, devido a uma série de problemas, o caderno pedagógico não ficou pronto no prazo determinado, ou seja, antes das aulas presenciais. Precisou-se então, planejar novamente as atividades, considerando o fato de que não seria possível aos alunos, conhecerem os conteúdos, antes da realização das oficinas.

Foi feita uma reunião para decidir qual procedimento seria mais indicado para resolver o problema e ficou firmado que as primeiras páginas do caderno pedagógico, que continham principalmente a parte teórica, seriam fotocopiadas do original, e distribuídas aos alunos no primeiro dia das aulas presenciais. Posteriormente, eles receberiam o caderno completo.

### **Aulas presenciais: As oficinas**

Para a realização das oficinas, organizou-se uma série de equipamentos e materiais. O espaço físico foi uma escola estadual de Bela Vista, que além das carteiras normais da sala de aula, também foram disponibilizadas algumas bancadas para prender grampos, morsa, etc.

A coordenação da escola providenciou um aparelho de som e os alunos levaram algumas ferramentas próprias, como serrote, martelo, furadeira, etc., além de lixas, pregos e parafusos.

O responsável pela disciplina, encarregou-se de levar dois monitores para auxiliar os alunos na construção dos instrumentos, providenciar um teclado musical como referência para ser utilizado no momento da afinação de alguns instrumentos, um cortador de cerâmica, uma serra tico-tico e alguns cds com músicas variadas: clássico, indígena, folclórico e popular.

Para compensar a falta do caderno pedagógico, o responsável pela disciplina levou alguns instrumentos construídos por ele próprio, para que os alunos pudessem observar que instrumentos seriam construídos.

As oficinas foram realizadas em dois finais de semana, perfazendo um total de 30 horas/aula e foram assim distribuídas:

No primeiro encontro, os alunos receberam as cópias das primeiras páginas do caderno pedagógico e o coordenador das oficinas realizou um “intensivo” dos conteúdos que tratavam da importância da construção dos instrumentos, os fenômenos sonoros, noções básicas de acústica e orientações sobre ritmo, melodia e harmonia. No dia seguinte, começaram a construir os instrumentos alternativos, tendo como referência os instrumentos trazidos pelo professor.

A construção dos instrumentos ocorreu dentro do previsto, ou seja, aquelas dificuldades que um bom número de alunos tinham em lidar com ferramentas e os materiais destinados à construção dos instrumentos alternativos.

No segundo final de semana, continuou-se a construção dos instrumentos e o último período das aulas presenciais, aproximadamente cinco horas/aula, ficando destinado às sugestões de utilização dos instrumentos alternativos e à avaliação.

Foram organizadas histórias com sonoplastia, discriminação dos instrumentos feitos de materiais diversos e acompanhamento rítmico de algumas melodias folclóricas e populares.

Ao final, foi feita a avaliação, discutindo as principais dificuldades encontradas pelos alunos. Observou-se a participação de cada um nas oficinas, a quantidade e a qualidade dos instrumentos construídos. A oficina foi fotografada e algumas fotos disponibilizadas no *site* da CEAD.

### **Conclusão**

O trabalho desenvolvido com o grupo de alunos do Curso de Pedagogia à distância, na cidade de Bela Vista-MS, na disciplina Construção e Utilização de Instrumentos Sonoros Alternativos Aplicados à Educação, apontou aspectos positivos e também falhas no decorrer do processo.

O envolvimento e a dedicação dos alunos nas oficinas demonstrou o quanto eles estavam ávidos em conhecer alguns elementos da música para, através da construção de alguns instrumentos sonoros, enriquecer e ampliar suas atividades escolares.

Muitos deles relataram que já cantavam com as crianças, só que as melodias eram acompanhadas com palmas e apenas com batidas relativas à pulsação da música. Com os instrumentos e as orientações passadas na oficina, vislumbraram o quanto suas aulas poderiam ficar mais estimulantes e ao mesmo tempo serem planejadas com mais consciência.

Perceberam através dos instrumentos, as diferenças sonoras dos instrumentos confeccionados com madeiras e cerâmica, observaram o quanto a questão do ritmo pode ser explorada e principalmente, conheceram a importância da música na educação do ser humano.

Os aspectos considerados falhos em relação à disciplina Construção e Utilização dos Instrumentos, deveu-se principalmente ao atraso na impressão do caderno pedagógico. Isso porque com a falta do caderno, os alunos não tiveram contato com o material com antecedência e isso prejudicou de imediato o primeiro contato nas aulas presenciais. O tempo destinado para tirar dúvidas em relação aos conteúdos do caderno pedagógico,

precisou ser utilizado para que os alunos tomassem conhecimento de algo novo e de maneira rápida, ou seja, muita informação em pouco tempo.

O tempo gasto para passar os conteúdos que eles já deveriam ter conhecimento, se o caderno tivesse sido entregue conforme planejado, prejudicou sobremaneira o tempo destinado à confecção dos instrumentos.

A experiência realizada com educação à distância, na cidade de Bela Vista-MS, mostrou que é possível orientar professores das séries iniciais em relação a alguns aspectos do som e da música. Através de um material impresso bem objetivo, com sugestões bibliográficas e com aulas presenciais ministradas em local com uma infra-estrutura compatível com as necessidades, os participantes têm condições de vivenciar experiências sonoro-musicais e fazer a transposição didática dessas experiências no dia-a-dia escolar.

## **Referências**

AKOSCHKY, Judith. *Cotidiáfonos: Instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos*. Buenos Aires, Editora Ricordi, 1988

FELIZ, Júlio. *Caderno pedagógico; música*. Campo Grande. Editora UFMS, 2001

TODOROV, João C. *A importância da educação à distância*, Brasília, Instituto Nacional de Educação à Distância-INED, 1994

## **Evasão de alunos das aulas de instrumento: um estudo de caso**

*Karla Dias de Oliveira*  
*karladias@cpovo.net*

**Resumo.** O presente trabalho é o resumo da pesquisa realizada para a monografia do curso de Especialização em Educação Musical da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, que teve como objetivo investigar os motivos que levam os alunos de instrumento a abandonarem as aulas, segundo a visão de professores e direção de uma escola de música. Foi realizado um estudo de caso em uma escola específica de música, em Porto Alegre, utilizando como técnica de pesquisa a entrevista semi-estruturada com os professores e a direção da escola. Dentre os motivos mais citados como causadores da evasão está a mudança de interesse dos alunos que ocorre, principalmente, na adolescência.

**Palavras-chave:** escolas específicas de música, evasão, aulas de instrumento

### **1. INTRODUÇÃO**

A evasão de alunos no sistema educacional do nosso país é uma questão que tem gerado interesse e preocupação pelos altos índices apresentados. A permanência do aluno na escola é de vital importância para a construção do conhecimento em um processo contínuo de aprendizagem. Inúmeros estudos na área do ensino regular têm oferecido subsídios para diagnosticar as causas que levam os alunos a abandonarem as aulas, assim como alternativas para minimizar o problema. Na área de educação musical, mais especificamente direcionada ao estudo do instrumento, esta temática tem sido ainda pouco pesquisada.

Com o propósito de ampliar a discussão nessa área, esta pesquisa teve por objetivo investigar os motivos que levam os alunos de instrumento a abandonarem as aulas, segundo a visão de professores e direção de uma escola de música. A partir deste objetivo procurou-se verificar em qual faixa etária a evasão de alunos é mais significativa; investigar se, de alguma forma, o problema da evasão é abordado dentro da escola e detectar se o problema da evasão é maior em algum instrumento em particular.

Para a realização desta investigação foi selecionada uma escola específica de música, situada em Porto Alegre (RS), que adota o Método Suzuki como metodologia de ensino. Como instrumentos de coleta de dados foram realizadas análises de documentos fornecidos pela escola e entrevistas semi-estruturadas com 7 professores de instrumento e 2 diretores da própria escola.

## 2. A EVASÃO NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

Um dos problemas enfrentados pela área da educação no Brasil é a evasão<sup>1</sup> de alunos dos cursos de música. Assim como nas escolas específicas de música, este problema também faz parte da realidade do sistema educacional do país. No ensino de 2º grau, pesquisas têm sido feitas para detectar as causas que levam o aluno a abandonar a escola e, a partir desse mapeamento, a construção de mecanismos e novas propostas pedagógicas para combatê-la.

Definindo o panorama da atual escola, VIANNA (1991) coloca que as crianças consideram obrigações penosas o estudar e o aprender, pois essa escola não é fonte de interesse para elas (p. 88). Dentre as razões que levariam a saída de uma criança da escola, além daquelas relacionadas com a economia doméstica, Vianna destacou:

...- a qualidade do ensino, geralmente má, promovendo o desinteresse e o abandono dos estudos; (...) - as deficiências pedagógicas dos professores, que muitas vezes não possuem uma formação técnica adequada; (...) - a ocorrência de problemas pedagógicos, como dificuldades na aprendizagem e/ou na relação professor-aluno, e a falta de interesse da escola e pela escola; - ausência de atividades educativas e lúdicas na própria escola, gerando desmotivação; - a falta de prontidão para a alfabetização, provocando, desse modo, o desinteresse e o abandono da escola; ... (VIANNA, 1991, p.88-89).

Em uma pesquisa que envolveu a consulta de um total de 1.706 títulos e destes extraído uma amostra intencional de 27 pesquisas que representavam o 'conhecimento de ponta' sobre a questão da evasão e repetência no Brasil, BRANDÃO, BAETA e BRITTO (1984) agruparam os resultados das pesquisas examinadas em seis temas básicos: 1) aspectos relativos ao aluno; 2) aspectos relativos ao professor; 3) aspectos institucionais; 4) prática pedagógica; 5) efeitos dos mecanismos de exclusão e seleção da escola; 6) subnutrição e aprendizagem (p.141-142). Foi realizado, paralelamente à análise das pesquisas nacionais, uma revisão de literatura cujo núcleo central foi um conjunto de revisões de pesquisas do Banco Mundial e do IDRC<sup>2</sup> do Canadá (p. 154).

A inadequação da escola pública à sua clientela, principalmente pela distância entre o universo cultural da escola e a cultura de procedência de maioria dos alunos, é um ponto recorrentemente presente tanto nas pesquisas analisadas como na literatura internacional. Esta distância é identificada nos valores, no material escolar, nos padrões de comportamento e leva a um desencontro de expectativas a respeito do aluno (BRANDÃO; BAETA; BRITTO, 1984, p. 154-155).

---

<sup>1</sup> O termo 'evasão' utilizado nesta pesquisa se refere à saída de um aluno da instituição de ensino (escola regular ou escola de música). Isto não significa, necessariamente, sua ruptura com o sistema, mas, até mesmo, o abandono de um estabelecimento por outro (VIANNA, 1991, p.88).

<sup>2</sup> International Development Research Center

### 3. A EVASÃO NO CONTEXTO MUSICAL

No Brasil, no campo da Educação Musical, mais especificamente no ensino do instrumento musical, são escassos os trabalhos que discutem a problemática da evasão.

BOZZETO (1999), na sua pesquisa com professores particulares de piano comenta que, pelos mais diversos motivos, a alta rotatividade de alunos parece gerar uma média baixa de permanência dos alunos com o professor, e que essa 'ciranda' de alunos mostra uma instabilidade da profissão (BOZZETTO, 1999, p.51). Uma das professoras entrevistadas coloca que a influência, muitas vezes negativa, dos pais pode estar relacionada com a rotatividade dos alunos. Ela comenta: "Quando só os pais querem e começam a exigir, eles não ficam muito tempo. Eles enjoam se os pais não sabem dar ânimo, só ficam exigindo que a criança estude muito em casa" (id.).

ARROYO (1999), no seu estudo etnográfico, tendo como um dos cenários da sua pesquisa um Conservatório de Música - "cenário historicamente vinculado à cultura erudita européia e à classe média" (p. 1) - em Uberlândia, constatou que havia uma preocupação especial por parte da direção e professores com a questão da evasão.

O Plano de Desenvolvimento da Escola (P.D.E.), elaborado em 1995 pelo Conservatório a pedido da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, "é o documento em que vão registradas as diretrizes de ação dos diferentes setores da escola"(ARROYO, 1999, p. 203). Como meta prioritária, aparecia no P.D.E. planos de ação para diminuir a evasão escolar:

- maior esclarecimento aos pais e alunos dos objetivos da Escola; - maior informação com relação à grade curricular; - igualdade de informações com relação ao funcionamento geral da Escola; - levar ao conhecimento dos alunos seus direitos e deveres dentro da Escola. Para atingir tais metas, usaremos as seguintes estratégias: - Redação do manual do aluno e do professor (...); - Reuniões periódicas com pais e alunos para maior entrosamento Família X Escola; - cursos extracurriculares que proporcionem o enriquecimento cultural dos alunos e da comunidade; - cursos de aperfeiçoamento de pessoal para professores e funcionários ( P. D. E. apud ARROYO, 1999, p. 241).

Outros motivos da evasão, citados no documento, eram atribuídos:

"à inadequação do ensino à realidade do aluno e a problemas com os professores, como: a) Falta de planejamento; b) falta de interesse pelo aluno; c) desatualização com a matéria; d) falta de conhecimento de métodos pedagógicos; e) falta de cobrança por parte da coordenação e supervisão" (P.D.E., apud ARROYO, 1999, 242-243).

De acordo com as falas de alguns professores a introdução da música popular no

Conservatório é colocada na contramão para estancar a evasão (p. 256).

Enfocando a música popular, SOUZA (1993) aponta a existência de uma situação de conflito de valores no ensino musical. A expectativa do aluno para aprender e fazer música está muito distante da proposta de ensino que a escola lhe oferece. "Utilizando, valorizando e reforçando padrões culturais alheios aos padrões dos alunos o professor está favorecendo a que uma grande maioria se sinta discriminada, desestimulada, e, conseqüentemente, levada ao imperativo da falha e do desprezo pela atividade musical formalizada" (SOUZA, 1993, p.167). A autora considera esta uma problemática do ensino de música. Os professores por terem mais experiência e conhecimento, ao invés de ajudar, fazendo músicas da preferência do aluno ou ampliando o leque de interesse, contribuem para a sua indiferença (SOUZA, 1993, p. 158). A este respeito, CONDE e NEVES criticam a distância existente entre a educação no sistema formal e a educação não formal que ocasionam a falta de interesse e a evasão da escola (CONDE; NEVES, 1984/85, p. 42).

#### **4. MÉTODO**

Considerando-se o objetivo dessa investigação, optou-se pelo método descritivo de pesquisa qualitativa, através do estudo de caso.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados para este trabalho foram as entrevistas semi-estruturadas, realizadas com os professores e direção da escola, e a análise de documentos disponibilizados pela secretaria da escola.

A seleção da escola de música deu-se com base em alguns critérios: oferecer aulas de, no mínimo, três instrumentos diferentes e a concordância da mesma em participar da pesquisa. A condição de ter, no mínimo, três instrumentos diferentes foi para que se pudesse detectar, com maior confiabilidade, a existência, ou não, de maior evasão em algum instrumento específico.

#### **5. CARACTERIZANDO A ESCOLA**

A escola de música onde a pesquisa foi realizada existe há vinte e um anos, em Porto Alegre. Ela passou por alguns endereços e, no atual, situado em um bairro de classe média-alta, está há quinze anos.

A partir de 1996, a escola foi transferida, pelo antigo fundador, para a atual

administração, formada por dois diretores: um encarregado da parte administrativa e o outro da parte pedagógica, sendo este, também, professor de instrumento. No momento, a escola possui 1 secretária e 15 professores (incluindo o diretor), sendo estes: 5 de violino, 1 de violoncelo, 2 de violão, 1 de flauta doce, 1 de flauta transversa, 2 de piano, 1 de teclado e 2 de musicalização. A escola atende uma média de 190 alunos com idades variando entre dois e vinte e três anos, a maioria situada dentro da faixa social média-alta.

Quanto a formação dos professores entrevistados, percebe-se que 57% têm formação superior, 14% estão cursando Licenciatura em Educação Artística e 29% foram alunos do Método Suzuki que passaram a lecionar o instrumento.

## **6. CONCLUSÃO**

Concluiu-se, com base nos dados, que a faixa etária onde é detectada o maior índice de abandono das aulas é a adolescência, entre 12 e 15 anos, contribuindo para este quadro vários fatores. A mudança de interesses dos alunos foi apontada como um dos motivos relacionados a esta fase e que coopera com a questão da evasão. Por ser a adolescência um período de transformações onde ocorrem "mudanças corporais e adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais" (OLIVEIRA, 1996, p.2), ela acaba gerando conflitos.

Outros motivos mencionados pelos entrevistados foram a sobrecarga de atividades dos alunos, a realização dos pais através dos filhos e a falta de motivação por parte da família. Observamos que os motivos citados pela maioria dos entrevistados estão agrupados nos 'aspectos relativos ao aluno', segundo as categorias de BRANDÃO, BAETA, BRITTO (1984, p. 141). Percebemos uma tendência nas respostas dos entrevistados a direcionar as causas da evasão aos alunos.

Nos 'aspectos relativos ao professor' e nos 'aspectos institucionais' podemos agrupar apenas as respostas de um dos diretores, quando menciona que a falha é da escola ou do professor. À categoria 'práticas pedagógicas' podemos vincular a pressão do grupo social, pois refere-se ao fato de formas e conteúdos estarem distantes do aluno (BRANDÃO apud BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983, p.50).

O violino, citado por um dos diretores, é o instrumento musical onde o tempo de permanência dos alunos é mais significativo. Segundo o entrevistado, na escola existe uma leve tendência para este instrumento. Talvez essa situação seja explicada por ser esta uma escola que adota o método Suzuki, onde o instrumento mais tradicional é o violino.

Quanto a abordagem da escola na questão da evasão, percebeu-se que a mesma adota alguns procedimentos para tentar evitar este quadro. A conversa com os pais foi um dos primeiros procedimentos adotado pela maioria dos entrevistados, quando o aluno começa a apresentar desinteresse nas aulas. A mudança de repertório, a formação de grupos para a realização de música de câmara, a mudança de naipe dentro da orquestra são algumas alternativas que os entrevistados citaram como recursos para motivar os alunos.

Espera-se que este trabalho tenha contribuído para esclarecer, de uma forma sistematizada, as causas que levam os alunos a desistirem do estudo do instrumento com determinado professor ou em uma instituição. Isso não quer dizer a desistência do aluno no estudo do instrumento, pois pode significar apenas o abandono de um estabelecimento por outro (VIANNA, 1991, p.88). Com base nas conclusões obtidas neste trabalho, os professores de instrumento poderão agir, mais conscientes das causas, utilizando mecanismos que motivem mais os alunos para evitar a evasão.

A partir desta investigação, sugere-se a realização de novos estudos em outros contextos que adotem outras metodologias de ensino, para possibilitar uma comparação de resultados. Outro tipo de pesquisa poderia ser realizada com o objetivo de comparar as respostas, ouvindo alunos que abandonaram as aulas de instrumento e professores. Analisar, assim, os envolvidos diretamente na questão - professor-aluno - no sentido de fazer um contraponto entre as respostas.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Porto Alegre, 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BOZZETTO, Adriana. *O Professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. Porto Alegre, 1999. 185 f. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BRANDÃO, Zaia.; BAETA, Ana Maria B.; BRITTO, Vera V. de. Evasão e repetência no Brasil. In: PAIVA, V. (Org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 141-167.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria B.; ROCHA, Any D. C. da. O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.64, n.147, p.38-69, maio/ago. 1983.

CONDE, Cecília; NEVES, José M. Música e educação não-formal. *Revista Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.41-52, 1984/85.

OLIVEIRA, Karla D. de. *Evasão de alunos das aulas de instrumento: um estudo de caso*. 32 f. Porto Alegre, 2001. Monografia (Especialização em Educação Musical), Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

OLIVEIRA, Vilson G. de. *O desenvolvimento vocal do adolescente e suas implicações no coro juvenil "A Cappella"*. Porto Alegre, 1996. 140 f. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SOUZA, Cássia V. C de. A função da música popular na educação contemporânea. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n. 1, p. 157-178, maio 1993.

VIANNA, Heraldo M. Evasão, repetência e rendimento escolar – a realidade do sistema educacional brasileiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 4, p. 87-92, 1991.

## **Coral do Colégio de Aplicação**

*Kátia Maria Bianchini Dallanhol  
Stela Maris Besen Guerini  
Colégio Aplicação – UFSC  
katiabd@matrix.com.br*

**Resumo.** Atividade extra-classe, constituída por um grupo misto, formado por alunos com idade entre 8 e 15 anos, abrangendo aproximadamente 40 integrantes. Iniciou suas atividades no ano de 1995, com o objetivo de estimular cada participante a desvendar, conscientizar e explorar suas potencialidades vocais, possibilitando o desenvolvimento da percepção e da expressão musicais através do canto. Por meio de exercícios práticos e da contextualização e apreciação das peças que compõem o repertório, pretende-se integrar teoria e prática, propiciando uma reflexão estético-artístico-pedagógica. Durante esses anos o Coral realizou incontáveis apresentações nas dependências da UFSC, além de participar em vários eventos na comunidade. No ano de 2002, realizou várias apresentações em Viena, na Áustria, e gravou um CD demonstração. Essa trajetória reforça a idéia de que o Coral é um caminho viável e significativo no processo educacional, oportunizando a construção da identidade dos participantes e contribuindo para a formação de uma consciência estético-musical.

**Palavras-chave:** música, canto coral, ensino e aprendizagem de música.

O canto, além de ser a forma mais antiga de expressão musical, é também a expressão máxima da voz, e todo ser humano é capaz de ler e escrever música.

A música é uma linguagem tão natural para o homem como seu próprio idioma. Todas as pessoas aprenderiam a cantar corretamente e ainda mais, a ler e escrever suas próprias idéias musicais se os pais e mestres se dedicassem ao ensino do canto com a mesma paciência, convicção e cuidado que dedicam ao transmitir o idioma materno (GAINZA, 1984, p. 3).

As propostas metodológicas de Orff (1961), Willems (1979,1979), Dalcroze (1967), Schafer (1984, 1991) e Gainza (1984, 1986, 1988), entre outros, destacam a importância do canto para a educação musical. No Brasil, independente do envolvimento político que acarretou inúmeras críticas ao seu trabalho, Villa- Lobos é exemplar como criador de uma metodologia de educação musical na qual o canto é o cerne que desencadeia o processo de ensino e aprendizagem de música. O Canto Orfeônico “com seu enfoque na ação social, cívica e artística ... manteve-se em atividade por três décadas ... mobilizou músicos, professores, crianças e jovens com um único objetivo: cantar.” (BESEN, 1991, p. 3). Procuramos fundamentar nossa atuação nas reapropriações que realizamos com base nas

contribuições desses pedagogos, como também pretendemos traçar um paralelo com as reflexões atualizadas da arte educação, explicitadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), as quais explicitam que o objeto artístico deve ser compreendido a partir de três áreas do conhecimento: a contextualização, a produção e a fruição.

Iniciamos em 1995 as atividades do Coral do Colégio de Aplicação como Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão e, desde 1999, passou a constituir atividade permanente da escola. Acreditamos que, “a melhor maneira de chegar às aptidões musicais que todos possuímos é através do instrumento mais acessível a cada um de nós: a voz humana. Este caminho está aberto não só aos privilegiados mas também à grande massa.” (Szonyi, 1976, p.16). Então, nosso interesse em organizar o Coral originou-se, primeiro, devido ao fato de o canto constituir a atividade mais importante da educação musical, pois, ao mesmo tempo que desperta e nutre a sensibilidade, desenvolve a percepção auditiva e a voz, assim como propicia o aprendizado dos elementos rítmicos e melódicos da música; segundo, da preocupação, como professoras de música, em oferecer um espaço no qual o aprendizado musical desenvolvido nas aulas regulares das diversas séries seria aprofundado e expressado, integrando prática e teoria e propiciando uma reflexão estético-artístico-pedagógica.

Rennó (1990, p.6) ressalta que o canto é uma arte que vive em dois mundos: o mundo da fala (texto) e o mundo sonoro-musical e que o homem é seu próprio instrumento, tendo em seu organismo órgãos e funções relacionadas ao canto<sup>1</sup>. “ A maquinaria responsável pelo canto é composta por um fole, que são o diafragma e pulmões; um tubo, que é a laringe; duas palhetas, as pregas vocais; possui também uma caixa de ressonância: faringe, fossas nasais e boca.” (Rennó, 1990, p. 19). Para a realização de uma atividade de canto com qualidade é necessário respirar corretamente, empostar a voz adequadamente e articular claramente. Dessa forma, exercícios de relaxamento e de respiração são essenciais para que o grupo obtenha um desempenho vocal de qualidade.

“Al cantar, habrá que procurar esencialmente que el niño se encuentre relajado y que respire con naturalidad; buena relajación y buena respiración son las condiciones básicas que, junto con un modelo apropiado, influirán en el desarrollo normal de las facultades vocales de los alumnos”( GAINZA, 1984, p. 142).

---

<sup>1</sup> Sobre este assunto ver também Cartolano, 1968.

Em nossos encontros semanais objetivamos estimular e desenvolver o gosto pela música em seus mais variados estilos e dar a conhecer suas manifestações nas diversas culturas; procuramos realizar intercâmbios artístico-culturais, possibilitando a integração com outras culturas; buscamos desenvolver a percepção e a expressão musicais, estimulando os integrantes a explorarem suas potencialidades vocais e instrumentais, propiciando a produção, que “[...] pode ser considerada como um texto plástico que, conscientemente, remete a um outro texto (artista); seja por meio de simples referência ou citação, seja da mais completa reelaboração” (PCSC, 1998,p.200); oportunizamos a ampliação do conhecimento da linguagem musical e da história da música através da contextualização, lembrando que “a arte não está dissociada do contexto cultural, da história pessoal do estudante, nem dos aspectos políticos, econômicos, ecológicos e dos padrões sociais que atuam na sociedade” (Gaspar, 2003,p.7); da apreciação, fruição ou leitura das peças trabalhadas, “ entendendo-se que ler é uma atividade humana produzida em situações sócio-históricas específicas e mobiliza mecanismos lingüísticos, psicológicos, sociais, culturais e históricos que resultam na produção de sentidos”. (PCSC, 1998, p.195).

No ano de 2002 o Coral participou de uma apresentação conjunta com o grupo de canto e dança, Yy Ho’vy, dos índios mbyá-guarani do Morro dos cavalos, além de realizar várias apresentações no Campus da UFSC e diversas outras no entorno da cidade de Florianópolis. Sua caminhada culminou com uma viagem a Viena, na Áustria, onde participou do *34th International Bazaar*, como também de várias outras apresentações por essa cidade austríaca. Finalmente, a gravação do CD-demonstração reforça a idéia de que o Coral é um caminho viável e significativo no processo educacional, oportunizando a construção da identidade dos participantes e contribuindo para a formação de uma consciência estético-musical. Enfatizando teoria e prática, acreditamos favorecer a democratização do acesso à cultura musical, possibilitar ao aluno apreender criticamente as várias manifestações musicais de seu universo cultural e ampliá-lo significativamente.

## **BIBLIOGRAFIA:**

BESSEN, Carlos Lucas. *A educação musical na visão de Villa-Lobos*. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós Graduação Mestrado em Música, URGs, Porto Alegre, 1991.  
CARTOLANO, Ruy Botti. *Regência, coral, orfeão, percussão*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1968.

- DALCROZE, Emile Jacques. *Rhythm, music & educacion*. England: The Dalcroze Society, 1967.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educacion musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1984.
- \_\_\_\_\_. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- GASPAR, Débora da Rocha. *Projeto de oficina*. Florianópolis: Digitado, 2003.
- ORFF, Carl. *Música para crianças: I Pentatônico*. Germany: B. Schott's Söhne, 1961.
- RENNÓ, Adelina M. *Escola do Desvendar da voz: um caminho de desenvolvimento através do canto*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 1990.
- SCHAFER, R. Murray. *El rinoceront en el aula*. Buenos Aires: Ricordi, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEC, 1997.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares*. Florianópolis: COGEN, 1998.
- SZONYI, Erssébet. *La esducación musical en Hungria através del método Kodaly*. Imprensa Franklin. Budapest, 1976.
- WILLEMS, Edgard. *Las bases psicológicas de la educacion musical*. Buenos Aires: Universitária, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Solfejo: curso elementar*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1979.

## Jeroky e Jerojy: categorias musicais dos Mbyá-Guarani do Morro dos Cavalos

*Kátia Maria Bianchini Dallanhol*  
*Colégio Aplicação – UFSC*  
*katiabd@matrix.com.br*

**Resumo.** Com base em trabalho de campo realizado na Terra Indígena Morro dos Cavalos, município de Palhoça, Santa Catarina, procedi a uma análise antropológica das categorias musicais nativas jerojy e jerojy, denominações utilizadas pelos mbyá-guarani para conceituar a música que realizam respectivamente no pátio de fora da opy/casa de reza e dentro da opy. A observação do cotidiano dos mbyá, mostrou-me que eles participam prioritariamente de atividades musicais referentes a dois momentos: o poraei, que se refere ao jerojy, e os ensaios do grupo Kuaray Ouá, constituídos por música tipo jerojy. No texto eu analiso esses dois momentos, refletindo sobre questões relacionadas ao canto, à dança, aos instrumentos musicais, aos locais onde realizam a performance e a outras questões que os distinguem. Procuo também estabelecer alguns nexos entre o poraei, os ensaios do grupo Kuaray Ouá e o ensino e aprendizagem de música entre os mbyá do Morro dos Cavalos.

**Palavras-chave:** música indígena, mbyá-guarani, ensino e aprendizagem de música

Quando me instalei<sup>1</sup> na aldeia do Morro dos Cavalos<sup>2</sup>, inicialmente pude observar que a atividade musical ali realizada estava relacionada ao grupo *Kuaray Ouá*<sup>3</sup>. Ao tentar investigar como surgiu o grupo, assim como a origem das canções que interpretavam, fui informada por Artur Benite<sup>4</sup> de que esses cantos não eram os mesmos que eles cantam na *opy*, casa de reza, e nem eram iguais aos de antigamente, eles foram feitos para os brancos ouvirem. Essa informação despertou minha curiosidade e levou-me a insistir com meu informante para que explicasse como eram os cantos da *opy* e o que os diferenciavam dos cantos do grupo. Suas explicações evidenciavam uma distinção entre a dança que é da *opy* e a dança de fora da *opy*, do pátio. A primeira chamada *jerojy*, e a segunda *jeroky*.

---

<sup>1</sup> Conheci os mbyá-guarani do Morro dos Cavalos em abril de 1999. Nosso relacionamento progrediu, possibilitando minha estadia na aldeia do dia 17 de fevereiro ao dia 10 de março de 2001, para realizar um estudo exploratório sobre sua música.

<sup>2</sup> Ver Dallanhol (2002), Darella et al. (2000) e Darella e Litaiff (2000), entre outros, sobre a ocupação do Morro dos Cavalos pelos mbyá-guarani.

<sup>3</sup> *Kuaray Ouá/Renascença do Sol* é o nome do grupo de canto e dança dos mbyá-guarani das aldeias do Morro dos Cavalos e Massiambu, que em abril de 2000 gravaram o CD *Mborai Maraey*, “Cantos Sagrados”.

<sup>4</sup> Artur Benite, chefe ritual dos mbyá-guarani do Morro dos Cavalos, meu principal informante.

Nas explicações dos mbyá sobre esses conceitos, nota-se como observou (Seeger, 1980:85), que eles não separam “o conceito de ‘canção’ e a estética do cantar”, ao contrário da cultura ocidental. Assim, quando os suyá falam *ngere* e os mbyá *jeroky*, eles denominam “tanto uma canção (melodia) quanto os movimentos que a acompanham”, acrescidos, no caso dos mbyá, de alguns instrumentos específicos para acompanhá-la. Além disso, esses dois conceitos, *jeroky* e *jerojy*, os quais supõem uma distinção entre música e reza, assemelham-se às categorias do discurso sonoro, recorrente na literatura ameríndia<sup>5</sup>.

*Jeroky e jerojy* são conceitos freqüentes na literatura guarani, Nimuendaju (1987[1914]:31), Montardo (2000), Ruiz (1984) entre outros, tratam deste tema em seus trabalhos. Artur Benite destaca que existe distinção entre *jerojy* e *jeroky*, mas reforça que esses dois modos de fazer música são fundamentais para o mbyá. Em várias de suas falas ele confirma que tanto o *jerojy* quanto o *jeroky* são para *Nhamandu*/divindade dos mbyá, sendo que a diferença mais acentuada por ele entre uma e outra manifestação parece estar relacionada ao espaço dentro ou fora da *opy*, aliado ao caráter privado ou público delas, aqui entendendo-se *privado* como realizado e observado somente por guarani, e *público*, por pessoas de outras etnias.

As canções do grupo *Kuaray Ouá* estão inseridas na categoria *jeroky* e o *poraei*, canto/reza, realizado diariamente na *opy* ou na própria casa, refere-se a categoria *jerojy*. Artur analisa assim as diferenças entre o canto do grupo e o *poraei*:

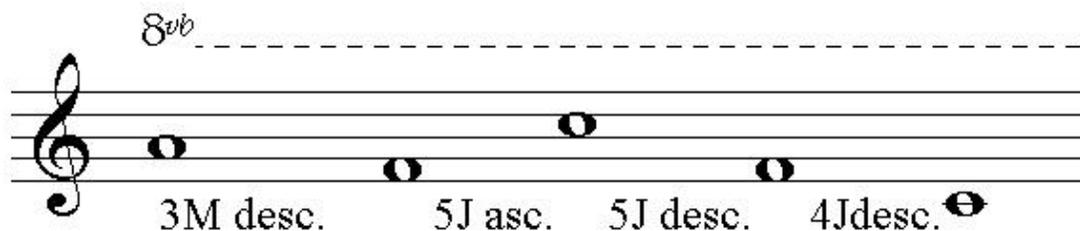
é um pouquinho diferente, no *jerojy* as mulheres tocam *takuapu* e usam a fumaça do cachimbo, que é para espantar o maí, eu levo violão e também leva *popygua*. Também usa *angu apu*, aquele tamborzinho, e *rave*, e daí canta, reza e também dança. Só que *jerojy* não é pra todo mundo ver, é só pra guarani.

Outra distinção muito importante assinalada por seu Artur diz respeito à afinação e à batida do violão que acompanha os cantos. Segundo ele, a afinação que acompanha o *jerojy*, assim como a batida do violão, são diferentes daquelas que acompanham o *jeroky*. Conforme as gravações que realizei, a afinação do violão para o *jerojy* é a seguinte:

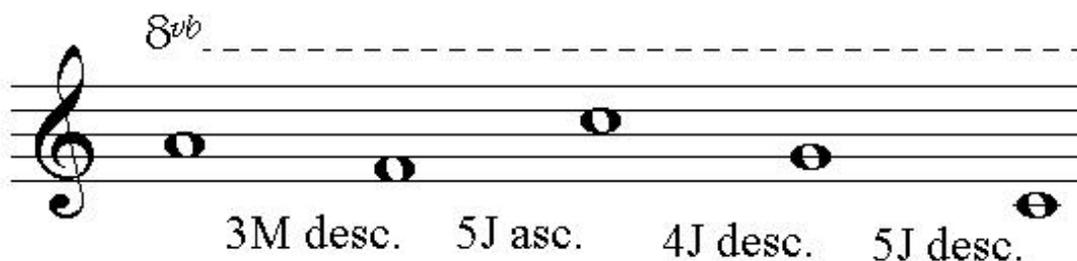
---

<sup>5</sup>Seeger (1980, 1987) apresenta distinções percebidas junto aos suyá entre: *kapérni*/fala, *sarén*/instrução, *ngére*/canção e *sangére*/invocação, e Menezes Bastos (1999[1978]:141-144) observa que os kamayurá, além de fazer a distinção entre *2ñe'eng*/língua falada e *maraka*/música, ainda consideram a categoria *kewere*/reza como uma subdivisão de *maraka*/música.

iniciando-se na primeira corda, como é usado no nosso sistema, obedece a esta seqüência de notas: lá 3, fá 3, dó 4, fá 3, dó3; e a batida é feita com todas as cordas soltas. Observo que a seqüência dos intervalos segue a mesma ordem da averiguada por Setti (1994/95:125) entre vários grupos mbyá, i. é., 4<sup>a</sup>J, 5<sup>a</sup>M e 3<sup>a</sup>M.



No Morro dos Cavalos, conforme demonstram os mbyá em suas apresentações, no *jeroky* há mudança na afinação do violão: a 4<sup>a</sup> corda é modificada, ficando a seqüência das notas alterada para lá3, fá3, dó4, sol3 e dó3. Além disso, a 4<sup>a</sup> corda passa também a ser pressionada no terceiro traste, e a batida agora é executada com dois movimentos: primeiro recebe o auxílio do polegar, seguido do rasqueado.



Com essas explicações pretendi esclarecer que, para os mbyá do Morro dos Cavalos, as expressões *jerojy* e *jeroky* referem-se às suas manifestações artísticas constituídas, primordialmente, pela música, dança e palavra cantada ou declamada, que acontecem, respectivamente, dentro e fora da *opy*. Ressalto que as artes plásticas também se fazem presentes, seja no recorte e nas pinturas das roupas, seja nos enfeites que fazem para si e para os instrumentos musicais. Também fica evidente que ambas as manifestações têm

---

<sup>6</sup> Cadogan (1992[1959]:112) explica que “a fumaça do cachimbo afugenta tanto os seres malignos como os pesares e as enfermidades, empregando-se na medicina e nos ritos”.

como função estabelecer comunicação com os seres “de lá”<sup>7</sup>. Esse termo, “de lá”, é usado por meus informantes para se referirem a uma outra esfera que não a terrena, ou seja, aos habitantes de *Yvy Tenonde*/Primeira Terra, conforme consta nos relatos sobre a cosmologia mbyá. Nas falas dos informantes e nas suas demonstrações também fica claro que os instrumentos musicais são imprescindíveis na realização de sua música<sup>8</sup>.

Como demonstrei muito interesse em conhecer a música da *opy*, seu Artur providenciou para que eu assistisse a um *poraei* realizado com as crianças de sua família extensa. No *poraei* a que assisti pude notar as distinções em termos de ambiente, de afinação, de batida do violão e principalmente no canto, que é completamente diferente do apresentado pelo grupo. Entendo que esses dois momentos são formas atualizadas de *jeroky* e *jerojy* entre os mbyá do Morro dos Cavalos.

No *poraei* a que assisti, o canto foi realizado como uma reza em forma de recitativo cantado, aparentemente na mesma altura, mas com pequenas variações microtonais, pelo pajé e chefe da família, que se fez acompanhar pelo *mbaraka*/violão durante aproximadamente 10 minutos. Os demais participantes simplesmente ouviram silentes e em atitude de respeito. Além do *mbaraka*/violão, o chefe segurou seu *popygua*/vara insígnia, e sua esposa procedeu à aspersão do *petygua*/cachimbo durante todo o evento. A dança limitou-se ao característico movimento de levantar levemente os pés do chão, sem sair do lugar, com os braços pendidos ao lado do corpo<sup>9</sup>. O chefe da família posicionou-se no centro e os demais participantes alinharam-se à sua volta em forma de semicírculo. Contudo, seu Artur informou que há outras formas de dança realizadas dentro da *opy*, as quais, dependendo da época do ano, podem durar horas, e delas participam desde recém-nascidos até os mais velhos: “tem dança só para mulheres, tem a que as mulheres vão de braço e tem as que elas vão com o *takuapu*”/bastão de ritmo utilizado pelas mulheres<sup>10</sup>. Explicou também que normalmente as mulheres acompanham o pajé na cantoria. Além

---

<sup>7</sup> Ver Montardo (2000:12-13), sobre a utilização desse termo “lá”, pelos guarani kaiowa, indicando um lugar extraterreno.

<sup>8</sup> Ver: Cadogan (1971:34 a 37 e 86) e Ruiz (1984:72-73), sobre a origem mitológica dos instrumentos mbyá.

<sup>9</sup> As descrições de Léry e Abbeville (apud Métraux 1979:166) sobre as danças Tupinambá assemelham-se a esta dos mbyá: “dançavam sem trejeitos, sem desatinos, sem saltos, sem requebros e sem rodeios; colocavam-se todos, muito perto uns dos outros, [...] Quase sem sair do lugar [...] bailam em geral com os braços pendentes [...] curvados para a frente [...] e movendo apenas a perna e o pé”.

<sup>10</sup> Montardo (2000: 93-100) e Ferreira Netto (1994:22) relatam várias danças realizadas na *opy*.

disso, o *rave*/rabeca, o *angu apu*/tambor tipo atabaque e o *mbaraka miri*/chocalho de porongo podem ser utilizados nesses eventos.

Os ensaios do grupo *Kuaray Ouá*, constituídos por música do tipo *jeroky*, ou seja, realizados fora da *opy*, ainda apresentam uma outra especificidade: têm o objetivo de preparar um show para ser mostrado aos brancos<sup>11</sup>. As atividades musicais do grupo *Kuaray Ouá*, além de se distinguirem das do *poraei* no que diz respeito ao espaço físico no qual a performance se realiza, também apresentam outras distinções: não utilizam alguns instrumentos como o *takuapu* e o *popygua*, indispensáveis no *poraei*; não fazem uso da fumaça do cachimbo durante a realização do evento, embora o façam no momento de composição das músicas, como esclareceu Inácio, o compositor do grupo; os participantes são todos jovens, a maior parte com idade entre 13 e 25 anos; além da dança que chamei de padrão, por ser a que mais se repete e que é a mesma executada no *poraei* que foi descrito acima, o grupo também apresentou outras formas de danças. Observei que há uma preocupação em criar novas coreografias. Esse fato mostra a intensa atividade criadora dos mbyá, pois do mesmo modo que qualquer outro conjunto de música popular eles se preocupam em agradecer ao público com inovações.

Os cantos do grupo não são em forma de recitativo, como no *poraei*; são cantados, apresentando uma linha melódica bastante clara, e também neles não há as características exclamações “he, he”, comuns no *poraei*<sup>12</sup>. Contudo, a letra das canções, sem exceção, a exemplo do texto contido no *poraei*, remetem à mitocologia<sup>13</sup>. Outro aspecto que também distingue uma e outra modalidade está relacionado aos passos da dança em concomitância com o andamento da música : enquanto o *jeroky* requer um andamento mais lento, o *jeroky*, por sua vez, caracteriza-se por um andamento mais acelerado.

Os mbyá do Morro dos Cavalos são praticamente unânimes em responder que as crianças aprendem música vendo os outros, e que cada criança aprende com o próprio pai. Embora isso aconteça, devo esclarecer que as questões de ensino e aprendizagem entre

---

<sup>11</sup> O grupo *Kuray Ouá* aceita convites para fazer shows e já fez várias apresentações fora da aldeia.

<sup>12</sup> Léry (apud Métraux 1979:166) constata a utilização do que ele chama “estribilho de encorajamento: – He,he,he,he “, entre os Tupinambá. Montardo (2000:98) observa que o uso da exclamação “he!” é comum aos três subgrupos guarani. Menezes Bastos, em comunicação pessoal, informou que “he”, em kamayura, refere-se à 2ª pessoa do singular (você) e que eles também utilizam esta expressão em seus cantos.

<sup>13</sup> Montardo (2000:98) destaca que “o panteão dos deuses Guarani é numeroso e está associado a várias regiões celestes relacionadas ao movimento do sol, aos pontos cardeais, às estações do ano, aos nomes e

esses indígenas vão muito além de uma mera observação ou de um único mestre. É fácil constatar, na dinâmica cotidiana da aldeia, que uma das formas pelas quais as crianças aprendem música é vendo os outros, pois, além dos ensaios do grupo aos quais elas assistem e dos quais participam ativamente, vivenciando algumas horas semanais de escuta e observação, também podem acompanhar outras manifestações musicais que acontecem no dia-a-dia da aldeia, como o já citado *poraei*<sup>14</sup>. No entanto, há que salientar que nesse processo muitos outros aspectos estão imbricados, desde o interesse individual de cada criança e o estímulo que recebem de outros membros, até a participação da família à qual pertence nos eventos musicais que acontecem na aldeia. O ensino tanto de cantos quanto de instrumentos é executado por múltiplos mestres, não por um único.

No dia-a-dia da aldeia foi possível observar diversas atitudes das crianças e dos adultos que implicavam situações de ensino e aprendizagem de música. Nessas atitudes foi evidenciada como característica do processo de ensino/aprendizagem de música entre os mbyá: a repetição e a demonstração – alguém canta primeiro, enquanto os outros escutam, e depois ele pede que repitam por diversas vezes até que o desempenho seja aprovado. Vale lembrar que nesse processo de repetição há uma preocupação e um cuidado em desenvolver a habilidade da audição, priorizando a atenção para a aquisição da memória auditiva.

Outro dado que deve ser levado em conta refere-se ao hábito de os jovens mbyá do Morro dos Cavalos ouvirem música no rádio ou gravações em cassete e CDs. Embora eu não saiba dizer como nem em que proporção isso pode interferir na composição das suas músicas, é provável que aconteça<sup>15</sup>. No momento de minha pesquisa era evidente o interesse dos habitantes do Morro dos Cavalos em mostrar aspectos de sua cultura, salientando sua identidade cultural. Observo que o interesse dos mbyá do Morro dos Cavalos em propagar sua indianidade não é um fato isolado, antes está inserido num movimento maior que vem ocorrendo desde a década de 1970<sup>16</sup>. Parece que eles

---

características da personalidade de cada pessoa, entre outros aspectos da cultura” Para a autora, “os cantos são correspondentes aos deuses e às suas moradas”.

<sup>14</sup> Sobre o caráter didático do *poraei* ver: Setti (1994/95), Ferreira Netto (1994) e Montardo (2000).

<sup>15</sup> O interesse dos índios pela música de outras culturas sempre foi evidenciado na literatura, desde os relatos dos viajantes, como documentou Métraux (1979), até pesquisas recentes ver: Seeger (1980:85), Vidal (1991:189), Mello (1999:62), entre outros. Especificamente sobre os guarani, ver: Setti (1992/93:38), Coelho (1999) e Montardo (2000:105).

<sup>16</sup> Ver Menezes Bastos (1996:495-506).

acompanham uma tendência atual das sociedades indígenas<sup>17</sup> e especificamente da guarani em valorizar e impor seus significados à sociedade nacional, como também em entrar para o mercado da música popular, a exemplo de tantas outras populações indígenas do planeta.<sup>18</sup>

No Morro dos Cavalos confirma-se a suposição de Blacking (1973:35) de que cada cultura é responsável por promover ou impedir habilidades musicais, interferindo nas escolhas de conceitos ou materiais com os quais se compõe música. Também se observam as implicações do contexto nos processos de ensino e aprendizagem, conforme enfatizou Pelissier (1991). Educar um guarani implica adentrá-lo no conhecimento dos aspectos musicais valorizados por sua cultura<sup>19</sup>. Sendo assim, entre os mbyá-guarani do Morro dos Cavalos ficou evidente de que o ensino e aprendizagem de música ali produzidos apresentam dados muito particulares daquela cultura, que são compreendidos e apreendidos por seus membros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AYTAI, Desidério. *O mundo sonoro Xavante*, São Paulo : USP, 1985 [1976].
- BLACKING, John. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press, 1973.
- CADOGAN, Leon. *Ayvu Rapta*. Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1992 [1959].
- \_\_\_\_\_. *Ywyrá Ñe'ery*. Asunción: Centro de Estudios Antropológicos, 1971
- \_\_\_\_\_. *Diccionario Mbya-Guarani – Castelhana*. Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1992.
- COELHO, Luís Fernando Hering. *Canções Guarani entre os Nhandéva da aldeia de Biguaçu – SC*. Monografia (Conclusão do Curso de Educação Artística) Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis: digitado, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Música Indígena no Bazar* – breve percurso sobre alguns aspectos das relações entre “índios” e “brancos” no Brasil e a situação do pesquisador como mediador. Versão revisada da comunicação apresentada na 36ª Conferência Mundial do *International Council for Traditional Music* (ICTM), Rio de Janeiro: digitado, 2001.

---

<sup>17</sup> Mello (1999:57) ressalta que os wauja, habitantes do Xingu, “a exemplo dos Kamayurá e dos Yawalapiti [seus vizinhos] fundaram uma associação ‘artístico cultural’ [...] e pretendem através dela [...] saírem excursionando pelo Brasil e pelo mundo, apresentando sua música e dança, além da tradicional venda de artesanato”.

<sup>18</sup> Sobre este assunto, ver Mello (1999), Menezes Bastos (2000) e Coelho (2001), entre outros.

<sup>19</sup> Este fato é recorrente em outras sociedades indígenas, ver: Menezes Bastos (1999 [1978]:20), Seeger (1987:xiii-xiv), Piedade (1997:19-23), Aytai (1985:24), entre outros.

- DALLANHOL, Kátia M. Bianchini. *Jeroky e jerojy: por uma antropologia da música entre os mbyá-guarani do Morro dos Cavalos*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFSC, Florianópolis, 2002.
- DARELLA, Maria Dorothea Post; GARLET, Ivori José; SOARES DE ASSIS, Valéria. *Estudos de impacto: as populações indígenas e a duplicação da BR 101, trecho Palhoça/SC – Osório/RS*. Florianópolis – São Leopoldo: digitado, 2000.
- DARELLA, Maria Dorothea Post e LITAIFF, Aldo. *Os índios Guarani Mbya e o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro*, Florianópolis: digitado, 2000.
- FERREIRA NETO, Waldemar. “A transmissão de conhecimento entre os Guarani do Ribeirão da Silveira, In: *Terra Indígena*, ano XI, nº 73, out/dez. CEIMAM-UNESP, pp.7-28, 1994.
- MELLO, Maria Ignez Cruz. *Música e Mito entre os Wauja do Alto Xingu*. Dissertação (Mestrado, Antropologia Social)-UFSC, Florianópolis, 1999.
- MENEZES BASTOS, Rafael. *A musicológica Kamayurá: para uma antropologia da comunicação no Alto Xingu*. 2ªed. Florianópolis : Editora da UFSC. (1999[1978])
- \_\_\_\_\_. “Música nas Terras Baixas da América do Sul: ensaio a partir da escuta de um disco de música Xicrin”. In: *Anuário Antropológico/95*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, pp. 251-263, 1996.
- MÉTRAUX, Alfred. *A religião dos Tupinambás*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1979.
- MONTARDO, Deise Lucy Oliveira. *Relatório de qualificação: doutorado*. São Paulo: Digitado, 2000.
- NIMUENDAJU, Curt Unkel. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani*. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1987 [1914].
- PELLISSIER, Catherine. The anthropology of teaching and learning, In: *Annual Review Anthropology*, Nº20, pp.75-95, 1991.
- PIEIDADE, Acácio Tadeu de C. *Música Ye'pâ-masa: por uma antropologia da música no Alto Rio Negro*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)-UFSC, Florianópolis, 1997.
- RUIZ, Irmã. La ceremonia ‘Ñemongaraí’ de los ‘Mbĩá’ de la provincia de Misiones. In: *Temas de etnomusicologia I*. Buenos Aires, pp.45-81, 1984.
- SEEGER, Anthony. *Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*, Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- SEEGER, Anthony. *Why Suyá sing: a musical anthropology of na Amazonian people*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- SETTI, Kilza. Questões relativas à autoctonia nas culturas musicais indígenas de atualidade, consideradas no exemplo dos Mbyá-guarani, In: *Revista brasileira de Música*, pp.33-41, 1992/93.
- \_\_\_\_\_. “Os índios Guarani-Mbyá do Brasil: notas sobre sua história, cultura e sistema musical”. In: *Musices aptatio líber annuarius*. Roma: Edidit Johannes Ovrath, pp.73-145, 1994/95.
- VIDAL, Lux Boelitz. (1991) – As pesquisas mais frequentes em etnologia e história indígena na Amazônia: uma abordagem musical, In: *Revista de Antropologia*, nº34, São Paulo: USP, pp. 183-196, 1991.

## DISCOGRAFIA

“Mborai Marae-y”, CD. Produção: Anderson Tombini, 2000.

“Ñande Reko Arandu”, CD. Produção: Memória Viva Guarani, 1998.

Documentos musicais em cassetes e Mini Disc, gravados nas aldeias do Morro dos Cavalos e de Massiambu. Kátia Dallanhol. Arquivo particular. 2000-2001-2002

Filmagens das apresentações e ensaios do Grupo *Kuaray Ouá* e do *poraei*.

## A improvisação musical para alunos adultos

*Kristiane Munique e Costa e Costa*  
*Universidade Federal do Mato Grosso*  
*kncosta@uol.com.br*

**Resumo.** Este trabalho consiste numa pesquisa Exploratória Bibliográfica sobre o desenvolvimento das Inteligências Humanas na abordagem de Gardner, o desenvolvimento cognitivo e musical no adulto baseado em Piaget e na Teoria Espiral de Swanwick, os estudos sobre a ação psicomotora e as características da auto-estima, tendo a Improvisação Musical como fator de conhecimento e expressão musical, auto-conhecimento e auto-estima. Com esta fundamentação será possível definir pressupostos teóricos-metodológicos da Educação Musical para alunos adultos, a fim de determinar as circunstâncias que o levariam ao desenvolvimento afetivo, psicomotor, cognitivo e musical na execução instrumental, através de um planejamento adequado, onde o educador é capaz de identificar os problemas surgidos na prática, quer sejam na coordenação motora (execução), na memorização, na decodificação de escrita (leitura) ou na mensagem enviada aos membros do corpo (interpretação), e ainda proporcionar os momento de extremo prazer em música.

**Palavras-chave:** Música – Educação – Prazer

Esta pesquisa pretende responder a seguinte indagação: É possível implantar um programa de educação baseado na improvisação musical, que seja capaz de facilitar o desempenho cognitivo e psicomotor e, em consequência, proporcionar a elevação da auto-estima? A Improvisação Musical, nesta abordagem, é considerada um fator propiciador de conhecimento musical, expressão musical, auto-conhecimento e auto-estima em alunos adultos de iniciação em instrumento musical.

O interesse pela pesquisa surgiu da observação das aulas de piano dos alunos adultos, em escola de ensino específico de música, que apresentavam dificuldades em coordenar leitura com execução musical e em consequência perdiam o prazer musical que procuravam. Muitos adultos acreditam não ter o “dom” ou “aptidão” musical para se dedicar ao estudo de um instrumento e, portanto, ao iniciarem um curso de música, não têm a pretensão de tornarem-se profissionais, mas vêm-se no direito de proporcionarem a si mesmos alguns momentos de prazer com a música. No decorrer das aulas, a medida que ocorria a melhoria da execução instrumental, o domínio sobre a técnica e o aperfeiçoamento do movimento, percebia-se que o aluno se tornava mais confiante, capaz,

crítico e participativo, apresentando tanto modificações de aspecto motor quanto emocional.

Sobre a inteligência humana pode-se considerar que ela é geralmente tratada como uma entidade mensurável em termos valorativos e com conotações positivas. GARDNER (1994) a define como um potencial e considera que a mente humana possui diferentes inteligências, ou competências, que podem ser estimuláveis. Dentre as inteligências classificadas por ele encontra-se a Inteligência Musical, ou Sonora. A capacidade intelectual humana, segundo GARDNER, se apresenta em níveis diferentes no percurso do seu desenvolvimento, ou seja, a criança demonstra sua capacidade através de um *sistema simbólico*, expresso através de canções, e durante a adolescência e a idade adulta, as inteligências são expressas através da variedade de *atividades profissionais e passatempos*. Toda criança nasce com um conjunto de habilidades onde, em algum nível básico, cada inteligência se manifesta universalmente, independente da educação ou do apoio cultural que recebe, e atinge um elevado grau de competência em um campo desafiador (desde que não haja lesão cerebral).

A Teoria de Estágio de Piaget in COSTA (1997) apresenta um desenvolvimento intelectual que varia de acordo com a idade cronológica do ser humano, organizado em quatro estágios e seguindo alguns critérios específicos: os períodos formam uma seqüência que segue do domínio (controle dos materiais), imitação (acomodação, caráter expressivo) à imaginação ou jogo imaginativo (transformação e assimilação), onde cada esquema novo tem a possibilidade de ser cada vez mais complexo. Desta forma os esquemas não se fecham, sendo possível o desenvolvimento durante toda a vida. No entanto, dos 12 anos em diante o ser humano é capaz de atingir o último estágio de desenvolvimento chamado *Operações Formais*, marcado pelo raciocínio lógico.

A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical proposta por Swanwick (1988) sugere um padrão seqüencial próximo ao de Piaget e tem sido considerada a primeira seqüência de desenvolvimento musical que considera os processos cognitivos, a idade psicológica e o que o ser humano é capaz de aprender, musicalmente falando, de acordo com a idade mental, psicomotora e afetiva. É, também, uma seqüência de quatro estágios ou dimensões da crítica musical que, para Swanwick, envolve três atividades comuns diretamente ligadas à experiência musical: composição, apreciação e execução. Nesta teoria

a partir dos 15 anos o ser humano seria capaz de alcançar o último estágio denominado *Valor*, marcado pela possibilidade de apresentar um discurso crítico sobre a música.

Um dos problemas da educação ocidental é o fato de considerar o analfabetismo musical como natural, propondo-se a valorizar as outras inteligências. Desse modo, o desenvolvimento musical do ser humano se processa até iniciar seus estudos regulares e então, estaciona. Diante deste contexto pode-se afirmar que o motivo da limitação do adulto em aprender música não corresponde à falta de capacidade, competência ou inteligência, e muito menos à falta de “dom”. Como foi colocado, a Inteligência Musical no adulto se expressa pelo profissionalismo e passatempos, e é neste momento do estudo como “robo”, “relaxamento” que o adulto se vê frente a uma situação de frustração pois, apesar de gostar de música, ser capaz de sentir (ou ouvir) os elementos musicais e compreendê-los, não consegue expressar-se musicalmente. Porém, nem sempre o problema que se apresenta é cognitivo ou musical e sim, motor.

O movimento do corpo é gerado pela mente, pela intenção. Qualquer movimento ou atitude necessita de um certo domínio mental e em contrapartida o pensamento precisa de um corpo. É indispensável educar movimento e mente pois o equilíbrio entre estes aspectos resulta num desenvolvimento musical saudável. O ser humano nasce com órgãos, músculos, ossos e todo o sistema nervoso preparado para funcionar, se aperfeiçoar e tornar-se independente. A educação pela psicomotricidade trabalha fundamentalmente com o sentido de espaço e tempo. O movimento invade o espaço com o corpo e deste emergem as noções de tempo, duração, seqüência, ritmo, favorecendo que o indivíduo, gradualmente, aprenda a dirigir, frear e acelerar seu próprio ritmo. Com o tempo a experiência ensinará que existem diferentes tipos de pressão, de resistência para um toque na execução musical. Porém, durante o processo de desenvolvimento podem ocorrer distúrbios fisiológicos, falha na comunicação entre educador e educando ou falta de atividades que estimulem adequadamente o desenvolvimento psicomotor. O desenvolvimento da motricidade é um importante fator no desenvolvimento integral do ser humano, pois a psicomotricidade é a relação entre pensamento e movimento, mas envolvendo também o aspecto afetivo.

STOEBER e FELICE (1999, p.11) colocam que quando se trata de distúrbios da aprendizagem, a manifestação emocional é um dos primeiros inimigos “que se apresenta como um dos inimigos sob a forma de forte sentimento de desvalorização pessoal”. Sendo

assim, um dos aspectos mais importantes a ser trabalhado refere-se ao resgate da auto-estima e da auto-determinação do aluno, que pode ser representado pelo ato de poder iniciar e terminar as tarefas. Qualquer distúrbio psicomotor liga-se a problemas que envolvem o indivíduo em sua totalidade, ou seja, se o psiquismo estiver doente, o corpo adquirirá a correspondente perturbação, a qual se refletirá nas relações sociais, no comportamento e afetará a auto-estima.

BRANDEN (1996) diz que:

A auto-estima é a soma da auto-confiança com o auto-respeito. Ela reflete o julgamento implícito da nossa capacidade de lidar com os desafios da vida (entender e dominar os problemas) e o direito de ser feliz (respeitar e defender os próprios interesses e necessidades). (BRANDEN, 1996, p.9)

Cabe agora a pergunta: Como a música pode exercer poder na vida do ser humano? Pode-se dizer que terapia e educação são áreas distintas da atividade humana. Entretanto, ao se verificar o que leva os indivíduos a buscarem a terapia, notar-se-á que, na maior parte dos casos, são os problemas de aprendizado e, principalmente de como lidar com a vida.

LEAL (1997) coloca que dentro do trabalho pedagógico a função da Musicoterapia é facilitar o processo ensino/aprendizagem. As técnicas musicoterápicas devem atuar como meios de eliminar bloqueios e tensões psíquicas que funcionam como barreiras para o educando aprender. Neste aspecto, o papel do educador será o de agir terapêuticamente, ou seja, ajudar no crescimento de seus alunos como seres humanos, mesmo que se relacionem (professor e aluno) em um curto espaço de tempo e dentro de um assunto específico.

Uma vez que a Improvisação Musical se apresenta como uma prática extremamente criativa, espera-se que seu exercício signifique a dinamização da capacidade de recriação existencial, constituindo-se num ritual ou ensaio para a renovação da vida pessoal e coletiva. Swanwick (1988), a considera como uma forma de composição sem a carga ou as possibilidades de notação, como o ato de criar um objeto musical pelo ajuntamento de som de maneira expressiva através da experimentação com tais sons.

Portanto, a Improvisação é uma criação musical espontânea, capaz de formar um discurso musical com significado de maneira imediata, sendo executada enquanto é criada e cujas idéias não são grafadas à medida que surgem. De acordo com LAZZARIN (1998, p.243), ela pode ser “uma possibilidade de tentar corrigir o tratamento mecânico que se dá à

aprendizagem musical”, pois “o aprendizado auditivo, no sentido de reconhecer as relações musicas com significado, deve ser uma preocupação anterior ao aprendizado mecânico de símbolos e memorização da teoria musical”. O exercício improvisatório devolve ao improvisador a consciência da capacidade de criação individual, possível a todo ser humano. Isto porque as experiências de Improvisação têm por objetivo propiciar a livre exploração do mundo sonoro e a expressão das próprias idéias musicais, vinculando-se a saúde física, mental e espiritual, pois propiciam: contato, ativação e restauração do arquivo sonoro interno, absorção de formas novas e expressão do que já se possui, expressão de sentimento difíceis de manifestar verbalmente, desempenho conforme as capacidades de cada um.

O valor primordial que a Improvisação assume na Educação Musical é sugerir a introspecção ao se relacionar com a música de uma maneira particular e direta, o que significa tratar da música em si. Aliar conhecimento com o prazer da expressão estética, aquela do sentido de “beleza sublime”, não representa, dentro desse processo educacional, trabalhar habilidades para fins musicais somente, mas através destes desenvolver a compreensão, a sensibilidade e o “desfrutar da música”.

## REFERÊNCIAS

- BELAI, Suzy: A Importância do Desenvolvimento Psicomotor na Educação Musical através do Piano. Monografia de Especialização em Metodologia do Ensino da Arte, Cuiabá: IBPEX, 2001.
- BENEZON, Rolando: Teoria da Musicoterapia. São Paulo: Summus, 1998.
- BRANDEN, Nathaniel: Auto-Estima: como aprender a gostar de si mesmo. São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRUSCIA, Kenneth E.: Definindo Musicoterapia. Rio de Janeiro: Enelivros, 1999.
- COSTA, Kristiane M. C. e: Flauta Doce: Um Instrumento no Desenvolvimento Musical. Monografia de Especialização em Música Brasileira, Cuiabá: UFMT, 1997.
- GAINZA, Violeta H. de: Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Summus, 1988.
- GARDNER, Howard: Estruturas da Mente: A teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAZZARIN, Luis Fernando: Improvisação a luz da psicologia da música: reflexões sobre suas aplicações na educação musical. In: Fundamentos da educação musical 4. Salvador: ABEM, outubro/1998.

LEAL, Ubiraci de S.: Musicoterapia Aplicada a Psicopedagogia. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997.

RUUD, Even: Caminhos da Musicoterapia. São Paulo: Summus, 1990.

STOEBER, Isa S. e FELICE, Zuleica P. de: Medo de Aprender. In: Revista Viver – ano VII, n.74. São Paulo: Psicologia e Saúde, mar/1999.

SWANWICK, Keith: Music, Mind and Education. London: Routledge, 1988.

VALLE, Cristina: Improvisação Musical e Recriação Existencial: Uma Reflexão sobre o fazer Musical e os processos de transformação e crescimento pessoal. In: Fundamentos da Educação Musical 4. Salvador: ABEM, maio/1998.

## **A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia – MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral**

*Larissa Freitas Vitorino  
Ana Carla Machado Moraes  
Sônia Tereza da Silva Ribeiro  
Universidade Federal de Uberlândia  
sonia@ufu.br*

**Resumo.** Esta comunicação apresenta os resultados parciais de pesquisa desenvolvida com apoio do CNPq e UFU. A investigação objetiva desvelar elementos que caracterizam a situação da disciplina Ensino de Arte, nas escolas de Uberlândia, no âmbito de quatro dimensões: mudanças na disciplina após a promulgação da Lei 9394/96; Ensino de Arte como parte do Projeto Pedagógico da instituição e atividades artísticas desenvolvidas; existência de professor habilitado para a disciplina e quanto ao interesse das escolas em desenvolver projetos com música, teatro e/ ou outras modalidades da arte. A metodologia se identificou dentro da pesquisa qualitativa, adotando diferentes formatos: pesquisa bibliográfica; compilação, tabulação e análise dos dados obtidos em questionário e a elaboração de dois estudos reflexivos sobre viabilidades para a música e teatro nas escolas. Inicialmente esta comunicação apresenta os antecedentes históricos da pesquisa bem como a caracterização do método. Posteriormente, breves reflexões sobre os resultados da análise dos dados e as considerações parciais conclusivas.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte; Educação Básica; Escolas de Uberlândia.

### **1. Antecedentes históricos**

O artigo 7º da Lei 5692/71 estabelecia como obrigatória a inclusão da Educação Artística ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde. Artes Plásticas, Cênicas e Música juntamente com Desenho formavam as habilitações específicas da Licenciatura Plena em Educação Artística conforme disposto na Resolução 23/73 do CFE.<sup>1</sup>

A partir de então Educação Artística se tornou presença obrigatória na escola. Vinculou-se a uma área de estudos subordinada à concepção de arte que priorizava a emoção. Considerou-se o processo de construção do conhecimento da área como dependente dos sentimentos. Atraiu-se à área da Comunicação e Expressão integrando conteúdos e atividades de Português, Artes Plásticas, Teatro, Desenho e Música, freqüentemente trabalhados pelo professor polivalente.

---

<sup>1</sup> Conselho Federal de Educação.

Com a promulgação da Lei 9394/96 a Educação Artística foi substituída na Educação Básica pela disciplina denominada Ensino de Arte e atualmente, espera-se que as escolas estejam buscando mecanismos de adaptação à Lei<sup>2</sup>.

Motivada com esta nova realidade, a orientadora iniciou em maio de 2001 um trabalho de pesquisa com duas alunas do Curso de Graduação em Música<sup>3</sup>.

Durante a orientação dos trabalhos de conclusão dos Cursos de Música com estas alunas, foram elaborados e enviados os questionários<sup>4</sup> às instituições escolares de Educação Básica<sup>5</sup>.

Após a greve realizada entre agosto e dezembro de 2001 e o re-início das atividades docentes, a orientadora solicitou bolsistas ao CNPq e UFU para dar continuidade à investigação com vistas a analisar os questionários devolvidos pelas escolas<sup>6</sup>.

Em suma, esta comunicação se relaciona ao trabalho que as bolsistas desenvolveram durante a fase da pesquisa bibliográfica, da leitura dos questionários, da compilação, tabulação e análise parcial dos mesmos<sup>7</sup>.

## 2. Caracterização da metodologia da pesquisa

A pesquisa qualitativa, segundo Pádua (1996) preocupa-se com o significado dos fenômenos e processos sociais e tem como objetivo “esclarecer situações, trazer uma conscientização dos problemas e proporcionar meios e estratégias de solução” (Pádua, 1996, p. 31).

As fases da pesquisa qualitativa se caracterizaram da seguinte maneira: pesquisa bibliográfica<sup>8</sup>; revisão dos questionários<sup>9</sup>; observação da amostra<sup>10</sup> e posteriormente o processo da análise<sup>11</sup>.

---

<sup>2</sup> No campo deste debate espera-se que várias temáticas estejam sendo discutidas como o projeto pedagógico da instituição, as mudanças a serem feitas no âmbito de atender as diretrizes sugeridas nos referenciais e parâmetros curriculares propostos pelo Ministério da Educação e ainda reflexões sobre viabilidades para as variadas modalidades artísticas bem como formas de qualificação dos docentes em exercício na Educação Básica.

<sup>3</sup> Vânia Borges e Charlene Cordeiro desenvolveram uma reflexão bibliográfica sobre temáticas ligadas à mudança da legislação, a Educação Artística e o Ensino de Arte, bem como um estudo sobre a elaboração do questionário.

<sup>4</sup> Vide anexo 1 os questionários da Educação Infantil, Fundamental e Médio.

<sup>5</sup> Os três questionários posteriormente foram enviados à Superintendência Regional de Ensino, à Secretaria Municipal de Educação e às Instituições escolares de Educação Básica do Município de Uberlândia.

<sup>6</sup> As bolsistas estão vinculadas ao PIBIC-CNPq e UFU(2002-2003) e neste período avaliaram o total de 55 questionários devolvidos das escolas, sendo 18 questionários da Educação Infantil, 32 do Ensino Fundamental e 5 do Ensino Médio.

Finalizando, cita-se que juntamente com a análise ocorreu também a interpretação parcial dos dados que consistiu em estabelecer relações entre os resultados obtidos em torno do questionário, os estudos realizados na fase da pesquisa bibliográfica e as observações discutidas durante os encontros de orientação deste trabalho relacionados ao conhecimento da prática das autoras.

### **3. Resultado parcial dos dados coletados**

#### **3.1. Quanto às mudanças ocorridas na disciplina Ensino de Arte após a promulgação da Lei 9394/96**

Na Lei 9394/96 a expressão Educação Artística deu lugar a disciplina denominada Ensino de Arte. Tanto a Lei quanto os RCNs e PCNs<sup>12</sup>, expandiram ainda mais a concepção do ensino artístico acrescentando a Dança como outra área específica e ampliaram as Artes Plásticas para Visuais abrangendo Fotografia, Vídeo, Cinema, entre outras.

A tabela 1,<sup>13</sup> refere-se ao recebimento dos documentos do MEC tratando dos RCNs (Educação Infantil) e PCNs (Ensino Fundamental e Médio). O resultado da tabela mostra que na Educação Básica a porcentagem referente ao recebimento é acima de 60%. Analisa-se que a maioria das escolas tem consciência da legislação atual e das orientações pedagógicas elaboradas pelo MEC para a realização das reformas.

A tabela 2 diz respeito às respostas das escolas sobre a realização das mudanças. Os resultados mostram que cerca de 44% das escolas de Educação Infantil e Fundamental e 60% do Médio, responderam que sim. Entretanto é necessário destacar a porcentagem

---

<sup>7</sup> Esta Comunicação está situada na temática 2 do XII ABEM, entretanto apresentará também os dados da Educação Infantil visando a observação comparativa dos três níveis da Educação Básica.

<sup>8</sup> Esta fase se fundamentou na revisão da literatura e estudo do referencial teórico adotado para subsidiar a análise dos dados coletados.

<sup>9</sup> Importante lembrar que o procedimento de coleta (questionário) foi realizado em 2001

<sup>10</sup> A amostragem nos levantamentos pode assumir formas diversas. Neste trabalho a condição estabelecida para a amostra se justificou como sendo os dados apresentados pelos 55 questionários devolvidos à UFU até o término da greve.

<sup>11</sup> Este processo envolveu diferentes procedimentos: leitura das respostas dadas pelas escolas, codificação destas nos níveis da Educação Infantil, Fundamental e Médio, tabulação dos dados, cálculos das porcentagens das respostas e apresentação das tabelas conforme Silva (2000).

<sup>12</sup> Referenciais Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC (Ministério da Educação e do Deporto) do governo passado.

<sup>13</sup> Vide Anexo 2.

significativa das escolas que não responderam esta pergunta (cerca de 20% da Educação Infantil e Média e 12% do Fundamental).

Na tabela 3, nota-se que as escolas registraram comentários, fazendo considerações sobre a localização das mudanças, apontadas nos seguintes aspectos: 16% das escolas de Educação Infantil justificaram que o ensino de arte “ficou mais objetivo”; 12% da Educação Fundamental, que o “ensino se prendeu a outras áreas e ao cotidiano dos alunos”. Na tabela 4, 9% destas escolas disseram que ainda não experimentaram as mudanças. Na tabela 5, no Ensino Médio, 20% das escolas mencionaram que a disciplina desenvolve o conteúdo de “História da Arte, mas que há “falta de atualização” dos professores para efetivar a reforma.

Avalia-se que, segundo as escolas, de um lado, as mudanças se prendem a “outras áreas”, desenvolvem o “conteúdo de História da Arte” e de outro, ganham “mais objetivo”, ou então vinculam-se ao “cotidiano dos alunos”. Todavia são resultados ainda inexpressivos.

Sobre o assunto Penna já havia observado esta relação da arte com as demais disciplinas:

(...) o ensino de arte favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo.

(...) Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (PCN – Arte I, p.19 apud PENNA, 2001 p. 58, 59)

Finalizando, relaciona-se estes resultados com a fundamentação teórica do Ensino de Arte a partir dos estudos de Penna:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (PCN – Arte I, p. 19 apud PENNA, 2001 p. 58, 59)

### **3.2. Quanto ao entendimento do Ensino de Arte fazer parte do Projeto Pedagógico e à caracterização das modalidades de atividades artísticas desenvolvidas**

Veiga (2000) analisa que há vários significados acerca da compreensão do Projeto Político Pedagógico destacando a importância das instituições discutirem todos os momentos da construção e execução do projeto da escola.

A autora defende a dimensão coletiva desta construção, analisando que o citado projeto diz respeito a um instrumento que marca a ação e a reflexão do ensino na educação escolar.

Na tabela 6, nota-se que grande maioria das escolas da Educação Infantil, Fundamental e Médio consideram a disciplina Ensino de Arte como componente obrigatório e como

atividade específica inserida no Projeto Pedagógico. Na tabela 7, verifica-se a ocorrência das atividades artísticas em dias festivos ou ocasiões específicas.

Nas tabelas 8, 9 e 10 apresentam-se os tipos de atividades desenvolvidas nas escolas da Educação Básica. Para a Educação Infantil, é mostrado que as atividades mais constantes são: desenho, teatro, audição de filmes e vídeo e músicas de comando. Para o Fundamental: desenho, apreciação de filmes e vídeo, teatro, audição de músicas, pintura. Para o Médio: apreciação de filmes e vídeo, fotografia, teatro e audição de músicas. Verifica-se a variedade de atividades desenvolvidas nas instituições pesquisadas.

Almeida já havia atentado para a falta de clareza dos objetivos das aulas de arte. O fato do professor não ter conhecimento do “por quê” da disciplina Ensino de Arte estar inserida no currículo escolar, mostra que este não tem uma formação e uma atualização condizente com seu papel:

Embora os professores assumam que o ensino das artes na educação básica não está voltado para a formação do músico, do artista plástico, do ator ou do dançarino, eles não são capazes de explicar claramente o porquê de sua presença no currículo escolar. Ainda que professores especialistas e não-especialistas acreditem nas vantagens do ensino em artes e apontem alguns desses benefícios. (ALMEIDA apud FERREIRA, 2001 p. 13).

Na tabela 11, sobre a carga horária da disciplina, os dados mostram resultados da Educação Infantil e Fundamental. Estes chamam a atenção para o número de 39% de escolas que não responderam à questão na Educação Infantil, comparados aos 16% que afirmaram ter uma carga horária de 2 horas semanais.

Isto permite analisar que as aulas são desenvolvidas sem determinação específica de carga horária já que 16% das escolas da Educação Infantil e 21% do Fundamental responderam que as aulas são "de acordo com a necessidade".

Finalmente, na tabela 12, sobre o Ensino Médio, verifica-se que o segundo ano não tem a disciplina e o primeiro e terceiro, mostram carga horária distintas para as especialidades de música, teatro, dança e artes visuais variando entre 1 e 2 aulas semanais.

### **3.3. Quanto à existência de professor habilitado para o ensino de Arte.**

Na tabela 13, verifica-se que a maioria das escolas da Educação Básica respondeu que o professor tem graduação específica na Licenciatura em Educação Artística.

A área que aparece com maior frequência é Artes Plásticas. Penna já citava:

Essa diferenciação na formação do professor de Arte reflete a própria característica da área, que na verdade é múltipla. Há já trinta anos, a legislação educacional estabelece um espaço

para as artes na educação básica. A Lei 5692/71, em seu Artigo 7º, estabelece como “obrigatória a inclusão” da Educação Artística “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus”, e deste modo ganham espaço na educação escolar as diversas linguagens artísticas: artes plásticas, artes cênicas e música – sendo que as artes plásticas predomina nas escolas. A implantação da E. A. é marcada pela proposta polivalente, que concebe uma abordagem integrada das linguagens artísticas, e é prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor (Resolução 23/73 – CFE), quanto para o 1º e 2º graus (Parecer 540/77 – CFE). (PENNA, 2001, p.2)

Finalmente, na tabela 14 é notável o maior número de profissionais habilitados do curso de Artes Plásticas.

### **3.4. Quanto ao interesse das escolas em desenvolver projetos com Música, Teatro e/ ou outras modalidades da Arte.**

Estando o Ensino de Arte atualmente entendido pela Lei 9394/96 dentro da construção do conhecimento de cada linguagem específica, a seguir serão apresentados os dados colhidos acerca do interesse das escolas para realizar projetos artísticos.

Nas tabelas 15, 16 e 17 o maior interesse das escolas é por projetos voltados para os alunos da Educação Básica, seguido por projetos ligados à formação de professores para o ensino.

Portanto, as escolas desejam atualizar o corpo docente no sentido de trabalhar a disciplina com as variadas especialidades artísticas.

## **4. Considerações parciais conclusivas**

Até o momento foram lidas as respostas dos questionários bem como compilados e analisados os dados colhidos.

Conclui-se parcialmente que ainda é grande o número de escolas que não realizaram as atuais considerações para o Ensino de Arte. Isto permite avaliar que apesar da maioria das instituições terem recebido os documentos do MEC que orientam as mudanças na referida disciplina, este fator não está sendo suficiente para apresentar um processo de re-organização da disciplina no interior da escola. Neste sentido ainda vive-se em Uberlândia, o período de transição da Educação Artística para o Ensino de Arte, apesar dos quase sete anos da promulgação da Lei 9394/96.

Por um lado, avalia-se que as mudanças estão sendo lentas tendo em vista que o campo da Educação Artística foi marcado durante vinte e cinco anos pela fundamentação da Expressão e Comunicação. Por outro, pela caracterização da polivalência disciplinar da atuação do professor ainda desenvolver em sua maioria, atividades vinculadas à livre expressão, ligadas ao lazer, datas comemorativas ou "quando necessárias". Estas observações aparecem na pesquisa e mostram sobretudo que ainda há a falta do compromisso da disciplina com a determinação específica de uma carga horária mais adequada. Apenas o Ensino Médio mostrou carga horária específica para as variadas habilidades das artes.

Também conclui-se que há a predominância das Artes Plásticas no espaço escolar. Avalia-se que este fato tende a reduzir as viabilidades da presença da música, do teatro e dança nas escolas.

Sublinha-se neste momento que as escolas também continuam com a visão do projeto pedagógico estar relacionado à grade curricular. Todavia, os dados registraram que elas desejam realizar projetos tanto de atividades com os alunos quanto de formação continuada com seus professores. Tais fatos vislumbram possibilidades significativas para propostas do ensino específico na disciplina.

Finalmente torna-se importante dizer que ao término desta fase da pesquisa, a investigação entrará em uma nova etapa. Serão feitos dois estudos reflexivos e específicos acerca das viabilidades da Educação Musical e da Pedagogia Teatral para o Ensino de Arte na Educação Básica para as escolas de Uberlândia – MG.

## 5. Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Célia M. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org) *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 11-38.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino de primeiro e segundo graus. *Educação Artística: Leis e Pareceres*. Brasília, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997 v. 6: Arte.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.
- CHIZZOTTI, Antônio. Coleta de dados qualitativos. In: *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. cap. 2, p. 89-106.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARINHO, Vanildo. Arte na escola: origens e aplicações da metodologia triangular. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coor.) *Da camiseta ao museu: o ensino de artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 57-66.

- MENDES , Adriana; CUNHA, Glória. Um universo nos envolve. In: FERREIRA, Sueli (org) *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 79-114.
- OLIVEIRA, Jamary. Os cursos de arte frente às diretrizes previstas pela nova LDB (art 53, inciso 2). *Anais Seminário sobre Ensino Superior de Artes Desing no Brasil*, 1997, v. 1, p. 9-12.
- ORTEGA Y GASSET, José. *A idéia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- PÁDUA, Elisabete M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 3 ed. Campinas: Papirus, 1996, p. 15-33.
- PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coor.) *Da camiseta ao museu: o ensino de artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1995, p. 17-22.
- PENNA, Maura; PEREGRINO, Yara R.; FONSECA, Fábio N.; CARVALHO, Livia M. O ensino de arte que queremos: construção, e não conclusão. In: *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros Curriculares Nacionais/ Maura Pena (coord.)*. João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001, p. 163-170.
- PENNA, Maura. I: X Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2001. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Ensino de Arte: um momento de transição . ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, 1998, Águas de Lindóia. *Anais II*. Águas de Lindóia: [s.n.] 1998. v. 1, p. 89-100.
- SATANA, Arão. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.
- SILVA, Ângela M *Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos: projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses/ Ângela Maria Silva, Maria Salete de Freitas Pinheiro, Nara Eugênia de Freitas*. Uberlândia: UFU, 2000. 163 p
- SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de Licenciatura. *Anais do Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Desing o Brasil*. 1997, v. 1, p. 13-20.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental e médio, políticas e ação para o ensino de música nas escolas. *Anais do II Encontro da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)*. Recife, 1998.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação par o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- STRAZACAPPA, Márcia. Dançado na chuva... e no chão de cimento. I: FERREIRA, Sueli (org) *O Ensino de Artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 39-78.
- VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para aceitar? I: CASTANHO, M. E. (org) *O que há de ovo ma Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas. SP: Papirus, 2000.
- VIANA, Tiche; STRAZZACAPPA, Márcia. Teatro na educação: reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli (org) *O Ensino das Artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 115-138.
- PENNA, Maura. I: X Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2001. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. CD-ROM.

EDUCAÇÃO INFANTIL

**Questionário a ser preenchido pela Diretoria e/ou supervisão da Educação Infantil, e/ou professor de arte, podendo-se marcar mais de uma alternativa.**

<p>1. A) Esta instituição considera o Ensino de Arte (música, teatro, artes visuais) como componente curricular obrigatório dentro da Educação Infantil ? ( ) sim      ( ) não</p> <p>Comente: _____ _____ _____</p> <p>B) Atualmente, depois da Educação Artística, qual o tratamento que esta instituição confere à área de artes: ( ) atividades específicas inseridas no Projeto Pedagógico da Escola ( ) atividades isoladas para momentos especiais, festas e/ou outros momentos ( ) atividades inseridas em outras disciplinas ( ) área ainda não estudada pela escola; porém, com propostas para estudos futuros Outros tratamentos: _____ _____</p>
<p>2. No caso da área de artes ser atividade disciplinar inserida no projeto pedagógico da escola, que faixas etárias desenvolvem tal projeto? ( ) zero a três      ( ) Quatro a seis</p>
<p>3. Entretanto, se as artes são concebidas na dimensão de atividades isoladas e/ou inseridas em outras disciplinas, quais as principais dificuldades da escola em efetivar o Ensino de Arte dentro do Projeto Pedagógico da Educação Infantil?</p> <p>_____ _____ _____</p>
<p>4. Havendo as aulas específicas de arte, escreva a carga horária semanal que a escola determina para estas aulas: número de aulas e tempo das mesmas por semana. _____ aulas de _____ minutos por semana para a faixa de 0 a 3 anos _____ aulas de _____ minutos por semana para a faixa de 4 a 6 anos</p>
<p>5. Havendo atividades isoladas das atividades artísticas, responda: A) Em geral, que datas comemorativas são acompanhadas de apresentações de música e/ou outras manifestações artísticas? (exemplo: dia da páscoa, índio, ...): _____ _____ _____ _____ _____</p> <p>B) Qual a carga horária dedicada aos ensaios e às apresentações? Citar uma média de horas</p>



13. Existe um espaço ambiente para as atividades de artes propostas pela escola, além da sala de aula?

não

sim, citar:

14. Os pais se envolvem com o ensino de artes? Ajudam com os recursos materiais para as aulas e/ou festas?

15. A)Esta instituição recebeu os documentos do MEC (Ministério da Educação) que trata dos Referenciais

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN- Caderno Artes)?

sim

não

B)Desejaria estudar o documento para as áreas:  música  teatro  dança  
 artes visuais

16. A escola sentiu que houve mudanças efetivas entre o que se fazia em artes no tempo da Educação Artística ( Lei 5692/71) e hoje com o Ensino de Artes ( lei 9394/96)  
?Comente:

17. A escola se interessaria em desenvolver um projeto de Educação Musical na Educação Infantil?

sim

não

Marque as formas de projeto mais interessantes:

Projetos de Estudos de Música para professores da Educação Infantil

Projetos de Estudos de Música para as Auxiliares de Creche

Projetos de música com as crianças de zero a três

Projetos de música com as crianças de Quatro a seis

Outros: \_\_\_\_\_

18. Escreva sobre suas considerações acerca do trabalho com música na Educação Infantil (importância, necessidade, valor, afinidade com as crianças, ....)

## ANEXO 1 ENSINO FUNDAMENTAL

Questionário a ser respondido pela Diretoria e/ou Supervisão e/ou professor(a) da antiga Educação Artística; hoje, Ensino de Artes (LDB 9394/96), podendo marcar mais de uma alternativa.

1. A) Esta instituição considera o Ensino de Arte (música, teatro, artes visuais) como componente curricular obrigatório dentro do Ensino Fundamental ?

Comente:

---

---

---

B) Atualmente, depois da Educação Artística, qual o tratamento conferido à disciplina Ensino de Arte?

atividades específicas inseridas no Projeto Pedagógico com apoio da Escola

atividades isoladas para momentos especiais, festas e/ou outros momentos

atividades inseridas em outras disciplinas

área ainda não estudada pela escola; porém com propostas para estudos futuros

Outros, Comente: \_\_\_\_\_

2. No caso da área de artes ser atividade disciplinar inserida no projeto pedagógico da escola, Quais os níveis do Ensino Fundamental desenvolve tal projeto?

todos os níveis do Ensino Fundamental

alguns níveis do Ensino Fundamental:

citar: \_\_\_\_\_

3. Se as artes são concebidas na dimensão de atividades isoladas e/ou inseridas em outras disciplinas, quais as principais dificuldades da escola em efetivar o Ensino de Arte dentro do Projeto Pedagógico do Ensino Fundamental ?

---

---

---

4. Havendo as aulas específicas de arte, escreva a carga horária semanal que a escola determina para estas aulas: número de aulas e tempo das mesmas por semana.

\_\_\_\_\_ aulas de \_\_\_\_\_ minutos por semana para os seguintes níveis do Ensino Fundamental :

---

Outras informações adicionais: \_\_\_\_\_

---

---

5. Havendo atividades isoladas das atividades artísticas, responda:

A) Em geral, que datas comemorativas são acompanhadas de apresentações de música e/ou outras manifestações artísticas nos diferentes níveis do Ensino Fundamental ?

---

---

\_\_\_\_\_

B) Qual a carga horária dedicada aos ensaios e às apresentações? Citar uma média de horas aulas por semana

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Quem elabora e ensaia as atividades artísticas programadas para estas apresentações no Ensino Fundamental?

- Grupo dos Professores da Instituição, conforme distribuição da escola  
 Grupos de professores, junto dos supervisores e outros seguimentos da escola, conforme planejamento antecipado  
 Professor específico de arte  
 Comunidade escolar e pais dos alunos  
 Outros

especificar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Havendo o(a) professor(a) de arte na escola, há quanto tempo trabalha na Instituição ?

- menos de dois anos  entre cinco e oito anos  
 entre dois e cinco anos  mais de oito anos

8. Qual a sua Habilitação?

- Graduação específica em Educação Artística (Licenciatura)  
 Outras habilitações ou

cursos: \_\_\_\_\_

9. Se graduação em Educação Artística, qual a habilitação da Licenciatura de Arte?

- artes plásticas  Música  Artes Cênicas (Teatro)

10. Escreva a jornada de trabalho deste professor(a): \_\_\_\_\_ horas/semanais

11. De uma maneira geral, são utilizadas:

A) nas aulas específicas da área de artes do Ensino Fundamental? Citar os

ciclos: \_\_\_\_\_

- jogos musicados  cerâmica  
 percussão  teatro  
 audição de músicas  apreciação de filmes e vídeos  
 dança  desenhos  
 outras: \_\_\_\_\_

B) nas festividades escolares ( Recreações) do Ensino Fundamental? Citar os

ciclos: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. A escola promove exposição dos trabalhos de arte?

- sempre  às vezes  
Que eventos são mais frequentes para as mostras de artes?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

13. Existe um espaço ambiente para as atividades de artes propostas pela escola, além da sala de aula?

- não

( ) sim, citar: _____
14 Os pais se envolvem com o ensino de artes? Ajudam com os recursos materiais para as aulas e/ou apresentações festivas? _____ _____
15. A) Esta instituição recebeu os documentos do MEC (Ministério da Educação) que trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Caderno de Artes) no Nível Fundamental? ( ) sim ( ) não B) Desejaria estudar o documento para as áreas: ( ) música ( ) teatro ( ) dança ( ) plásticas _____ _____
16 A escola sentiu que houve mudanças efetivas entre o que se fazia em artes no tempo da Educação Artística ( Lei 5692/71) e hoje com o Ensino de Artes ( lei 9394/96) ?Comente: _____ _____ _____
17 A) A Música é área de conhecimento que pretende desenvolver nos alunos a sensibilidade, a expressão, a linguagem musical e integração sócio-cultural. A instituição desejaria discutir estes aspectos com a UFU? Comente: _____ _____
B) Marque as formas de projeto mais interessantes: ( ) Projetos de Estudos de Música para professores da Educação Fundamental Comente: _____ ( ) Projetos de música com os alunos dos diferentes níveis do Ensino Fundamental Comente: _____ Outros Projetos _____
18 Escreva sobre suas considerações acerca do trabalho com música na escola (importância, necessidade, valor, receptividade por parte dos alunos do Ensino Fundamental, etc.) nos diferentes níveis do Ensino Fundamental. _____ _____ _____

## ANEXO 1 ENSINO MÉDIO

**Questionário a ser respondido pela Diretoria e/ou professor(a) da antiga Educação Artística; hoje, Ensino de Artes (LDB 9394/96), podendo marcar mais de uma alternativa.**

<p>1. A) Esta instituição considera o Ensino de Arte (música, teatro, dança, artes visuais) como componente curricular obrigatório do Ensino Médio ? Comente: _____ _____ _____ _____</p> <p>B) Atualmente, qual o tratamento conferido à disciplina Ensino de Arte no Ensino Médio? ( ) atividades específicas inseridas no Projeto Pedagógico com apoio da Escola ( ) atividades inseridas em outras disciplinas ( ) área ainda não estudada pela escola; porém com propostas para estudos futuros Outros, Comente: _____ _____</p>
<p>2. No caso da área de artes ser atividade disciplinar inserida no projeto pedagógico da escola, que níveis do Ensino Médio desenvolve tal projeto? Citar: _____</p>
<p>3. Se as artes são concebidas na dimensão de atividades isoladas e/ou inseridas em outras disciplinas, quais as principais dificuldades da escola em efetivar o Ensino de Arte dentro do Projeto Pedagógico do Ensino Médio ? _____ _____ _____</p>
<p>4. Havendo as aulas específicas de arte, escreva a carga horária semanal que a escola determina para estas aulas: número de aulas e tempo das mesmas por semana. _____ aulas de _____ minutos por semana para os seguintes níveis do Ensino Médio : _____ _____ Modalidades desenvolvidas ( ) música; ( ) teatro ( ) dança ( ) artes visuais Comente: _____ _____ _____</p>
<p>5. Havendo atividades isoladas das atividades artísticas, responda: Em geral, que momentos comemorativos são acompanhados de apresentações de música e/ou outras manifestações artísticas nos diferentes níveis do Ensino Médio ?</p>

<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>6 Quem elabora as atividades artísticas programadas para estes momentos comemorativos do Ensino Médio?</p> <p>( ) Grupo dos Professores da Instituição, conforme distribuição da escola</p> <p>( ) Grupos de professores, junto dos supervisores e outros seguimentos da escola, conforme planejamento antecipado</p> <p>( ) Professor específico de arte</p> <p>( ) Comunidade escolar e pais dos alunos</p> <p>( ) Outros</p> <p>especificar: _____</p> <p>_____</p>
<p>7 Havendo o(a) professor(a) de arte na escola, há quanto tempo trabalha na Instituição ?</p> <p>( ) menos de dois anos ( ) entre cinco e oito anos</p> <p>( ) entre dois e cinco anos ( ) mais de oito anos</p>
<p>8 Qual a sua Habilitação?</p> <p>( ) Graduação específica em Educação Artística (Licenciatura)</p> <p>( ) Outras habilitações ou cursos: _____</p>
<p>9. Se graduação em Educação Artística, qual a habilitação da Licenciatura de arte?</p> <p>( ) artes plásticas ( ) Música ( ) Artes Cênicas (Teatro)</p>
<p>10 Escreva a jornada de trabalho deste professor(a): _____ horas/semanais</p>
<p>11 De uma maneira geral, são utilizadas:</p> <p>nas aulas específicas da área de artes do Ensino Médio?</p> <p>( ) teatro ( ) apreciação de filmes e vídeos</p> <p>( ) audição de músicas ( ) fotografia</p> <p>( ) bandas populares ( ) outras: - _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>12 A escola promove exposição dos trabalhos de arte?</p> <p>( ) sempre ( ) às vezes</p> <p>Que eventos são mais freqüentes para as mostras de artes?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>13. Existe um espaço ambiente para as atividades de artes propostas pela escola, além da sala de aula?</p> <p>( ) não</p> <p>( ) sim, citar: _____</p>

14. A) Esta instituição recebeu os documentos do MEC (Ministério da Educação) que trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais( PCN- Caderno de Artes) para Ensino Médio?

sim

não

B) Desejaria estudar o documento para as áreas:  música  teatro  dança  
 artes visuais

15 A escola sentiu que houve mudanças efetivas entre o que se fazia em artes no tempo da Educação Artística ( Lei 5692/71) e hoje com o Ensino de Artes ( lei 9394/96) ?Comente:

---

---

---

---

---

16 A escola se interessaria em desenvolver um projeto de Educação Musical para o Ensino Médio?

sim

não

Marque as formas de projeto mais interessantes:

Projetos de Estudos de Música para professores do Ensino Médio

Comente: \_\_\_\_\_

Projetos de música com os alunos dos diferentes níveis do Ensino Médio

Comente: \_\_\_\_\_

Outros

Projetos \_\_\_\_\_

17 Escreva sobre suas considerações acerca de um trabalho com música no Ensino Médio (importância, necessidade, valor, receptividade por parte dos alunos etc.)

---

---

---

---

---

## ANEXO 2

### TABELA 1

Respostas sobre se as escolas receberam os documentos do MEC(PCN e RCN). (Questão 15 A do questionário)

	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%
Sim	11	61,12%	26	81,25%	4	80%
Não	5	27,78%	6	18,75%	1	20%
Não responderam	2	11,12%	0	0%	0	0%

### TABELA 2

Respostas sobre se as escolas realizaram mudanças tendo em vista a nova disciplina Educação Artística ser substituída pela disciplina Ensino de Arte. (Questão 16 do questionário)

	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%
Sim	8	44,45%	14	43,75%	3	60%
Não	6	33,34%	8	25%	1	20%
Muito Pouco	0	0%	3	9,38%	0	0%
Não responderam	4	22,23%	4	12,50%	1	20%

**TABELA 3**

Comentário escrito das escolas sobre se houve mudanças entre as aulas de Educação Artística e o atual Ensino de Arte na educação Infantil. (Questão 16 do questionário).

	EDUCAÇÃO INFANTIL	
	Nº DE RESPOSTAS	%
A escola sempre considerou o ensino de artes como fundamental, independente da legislação	3	16,67%
Houve mudanças no comportamento dos alunos	1	5,56%
Há mais objetividade no ensino de artes atual	2	11,12%
Hoje as crianças têm mais contato com obras de arte	1	5,56%
A arte hoje é trabalhada com outra visão que vai além de técnicas e atividades artísticas, muito mais profunda e cultural.	1	5,56%

**TABELA 4**

Comentário escrito das escolas sobre se houve mudança entre as aulas de Educação Artística e o atual Ensino de Arte no ensino fundamental. (Questão 16 do Questionário)

	ENSINO FUNDAMENTAL	
	Nº DE RESPOSTAS	%
Atualmente trabalha com pensamento estético em que o aluno desenvolve sua sensibilidade fazendo e apreciando formas artísticas pelas diferentes épocas e culturas através da História da Arte.	1	3,13%
O profissional não está comprometido com a nova proposta	1	3,13%
Falta espaço e interdisciplinaridade para efetivar as mudanças	1	3,13%
A carga horária é restrita e falta material e espaço	1	3,13%
As aulas são as mesmas porém estão mais enriquecidas	1	3,13%
Não há professor habilitado na área	1	3,13%
A escola sempre considerou o ensino de artes como fundamental, independente da legislação	1	3,13%
Existe um projeto específico para o ensino de arte na escola há quase dez anos	1	3,13%
A linguagem mais específica, o desenvolvimento do processo criativo e a alta expressão tem tido resultados construtivos	1	3,13%
Os alunos continuam desinteressados por tudo	1	3,13%
A equipe pedagógica e professores da área não têm conhecimento da mudança	1	3,13%
Não houve mudanças uma vez que a LDB não saiu do papel	1	3,13%
Houve mudança no comportamento dos alunos	2	6,25%
A escola não vivenciou este período	3	9,38%
Os professores são mais respeitados	1	3,13%
Saiu do Artesanato (trabalhos manuais) e passou para a criação dos próprios alunos	2	6,25%
Há mais objetividade no ensino de artes atual	3	9,38%
O processo de ensinar e aprender arte ganhou sentido, conceitos, frequência, e se prendeu a outras áreas e ao cotidiano dos alunos	4	12,50%
Trabalha mais os interesses e expressão de temas propostos pelos alunos	1	3,13%

**TABELA 5**

Comentário escrito das escolas sobre se houve mudança entre as aulas de Educação Artística e o atual Ensino de Arte no Ensino Médio. (Questão 16 do questionário).

	ENSINO MÉDIO	
	Nº DE RESPOSTAS	%
Atualmente trabalha com pensamento estético em que o aluno desenvolve sua sensibilidade fazendo e apreciando formas artísticas pelas diferentes épocas e culturas através da História da Arte.	1	20%
O processo de ensinar e aprender arte ganhou sentido, conceitos, frequência, e se prendeu a outras áreas e ao cotidiano dos alunos	1	20%
Falta atualização do professor	1	20%

**TABELA 6**

Respostas das escolas sobre a disciplina Ensino de Arte se inserir no projeto pedagógico da instituição. (Questão 1A do questionário).

A disciplina como componente obrigatório no Programa Pedagógico	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%
Sim	17	94,45%	30	93,75%	5	<b>100%</b>
Não	2	11,12%	0	0%	0	0%

**TABELA 7**

Respostas das escolas sobre as ocasiões em que as atividades artísticas são realizadas. (Questão 12 do questionário).

TIPOS DE EVENTOS	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%
No dia-a-dia sala de aula	8	44,45%	4	12,50%	0	0%
Datas comemorativas	5	27,78%	7	21,88%	2	40%
Final do Semestre	0	0%	1	3,13%	0	0%
Feiras	1	5,56%	1	3,13%	1	20%
Eventos específicos criados pela escola	7	11,12%	9	28,13%	1	20%
Reuniões de pais	2	11,12%	0	0%	1	20%
Concursos municipais	0	0%	1	3,13%	0	0%
Não há eventos	0	0%	2	6,25%	0	0%
Mensalmente	1	5,56%	0	0%	0	0%
Semanalmente	1	5,56%	0	0%	0	0%
Festividades	1	5,56%	1	3,13%	0	0%
Final do bimestre	0	0%	2	6,25%	0	0%
Entenderam diferente	0	0%	2	6,25%	2	40%
Não responderam	3	16,67%	3	9,38%	0	0%

**TABELA 8**

Respostas das escolas sobre os tipos de atividades artísticas desenvolvidas na educação infantil. (Questão 11A do questionário)

	EDUCAÇÃO INFANTIL	
	Nº DE RESPOSTAS	%
Coro Infantil	6	33,34%
Jogos Musicados	6	33,34%
Bandinha de Percussão	5	27,78%
Audição de músicas	11	61,12%
Dança	6	33,34%
Teatro	8	44,45%
Brinquedos cantados	6	33,34%
Músicas de Comando	6	33,34%
Apreciação de filmes e vídeos	12	66,67%
Desenhos	12	66,67%
História da Arte	1	3,13%
Pinturas	1	3,13%
Dobradura	1	3,13%
Jogos Teatrais	1	3,13%
Artesanato	1	3,13%
Oficinas criativas	1	3,13%
Contação de Histórias	1	3,13%
Não responderam	4	22,23%

**TABELA 9**

Sobre os tipos de atividades desenvolvidas no ensino fundamental. (Questão 11A do questionário).

ENSINO FUNDAMENTAL																		
Nº DE RESPOSTAS													%					
BÁSICO					INTERMEDIÁRIO					AVANÇADO								
	1º ANO		2º ANO		3º ANO		1º ANO		2º ANO		3º ANO		1º ANO		2º ANO		NÃO CITARAM NÍVEL	
Jogos Musicados	5	15,6	5	15,63	5	15,63	4	12,5	13,13	0	0	0	0	0	0	0	3	9,38
Percussão	2	6,25%	2	6,25%	2	6,25%	2	6,25%	6,25%	0	0%	0	0%	0	0%	0	1	3,13%
Audição de Músicas	6	18,75%	6	18,75%	6	18,75%	6	18,75%	9,38%	1	3,13%	0	0%	1	3,13%	7	21,88%	
Dança	4	12,50%	4	12,50%	4	12,50%	4	12,50%	9,38%	1	3,13%	1	3,13%	2	6,25%	4	12,50%	
Cerâmica	4	12,50%	4	12,50%	4	12,50%	4	12,50%	6,25%	1	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	0	0%	
Teatro	7	21,88%	7	21,88%	7	21,88%	7	21,88%	12,50%	2	6,25%	1	3,13%	5	15,63%	4	12,50%	
Apreciação de filmes e vídeos	10	31,25%	10	31,25%	10	31,25%	10	31,25%	15,63%	3	9,38%	6	18,75%	9	28,13%	6	18,75%	
Desenhos	12	37,50%	12	37,50%	12	37,50%	12	37,50%	25,00%	6	18,75%	7	21,88%	12	37,50%	8	25,00%	
Pintura	6	18,75%	6	18,75%	6	18,75%	5	15,63%	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	2	6,25%	1	3,13%	
Recorte e colagem	3	9,38%	3	9,38%	3	9,38%	3	9,38%	6,25%	2	6,25%	1	3,13%	2	6,25%	1	3,13%	
Artesanato	3	9,38%	3	9,38%	3	9,38%	2	6,25%	6,25%	2	6,25%	1	3,13%	2	6,25%	1	3,13%	
Oficinas	1	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	3,13%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
Revistas	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0	0%	1	3,13%	1	3,13%	0	0%	
História da Arte	1	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	6,25%	
Contação de história	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	3,13%	
Dobradura	3	9,38%	3	9,38%	3	9,38%	3	9,38%	3,13%	1	3,13%	0	0%	0	0%	0	0%	
Escultura	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0	0%	0	0%	1	3,13%	0	0%	
Slide	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0	0%	0	0%	1	3,13%	0	0%	
Gravura	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0	0%	0	0%	1	3,13%	0	0%	
Leitura de imagem	1	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
Coordenação motora	1	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	0	0%	
Reciclagem	1	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	1	3,13%	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	
Noções de cores e de arte	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0	0%	0	0%	1	3,13%	0	0%	

**TABELA 10**

Sobre os tipos de atividades desenvolvidas no Ensino Médio. (Questão 11A do questionário)

ENSINO MÉDIO		
	Nº DE RESPOSTAS	%
Teatro	2	40%
Audição de músicas	2	40%
Bandas populares	0	0%
Apreciação de filmes e vídeos	5	<b>100%</b>
Fotografia	4	80%
Desenho, Pintura, História da Música	1	20%
Não responderam	0	0%

**TABELA 11**

Sobre a carga horária semanal dedicada à disciplina Ensino de Arte na Educação Infantil e Fundamental. (Questão 5B do questionário).

	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL	
	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%
Média de horas/aula por semana				
Menos de 1 h/aula semanal	1	5,56%	2	6,25%
Entre 1 e 2 h/aulas por semana	2	11,12%	2	6,25%
2 h/aulas por semana	3	16,67%	6	18,75%
3 h/aulas por semana	1	5,56%	1	3,13%
5 h/aulas por semana	1	5,56%	3	9,38%
De acordo com a necessidade	3	16,67%	7	21,88%
Não existe (os alunos ensaiam em casa)	0	0%	1	3,13%
Entenderam diferente	0	0%	2	6,25%
Não responderam	7	38,89%	6	18,75%

**TABELA 12**

ENSINO MÉDIO						
Nº DE RESPOSTAS						
	1º ANO		2º ANO		3º ANO	
1 aula semanal de 50 min (Música)	1	20%	0	0%	0	0%
1 aula semanal de 50 min (Teatro)	1	20%	0	0%	0	0%
1 aula semanal de 50 min (Dança)	1	20%	0	0%	0	0%
1 aula semanal de 50 min (Artes Visuais)	1	20%	0	0%	3	60%
2 aulas semanais de 50 min (Música)	0	0%	0	0%	0	0%
2 aulas semanais de 50 min (Teatro)	1	20%	0	0%	0	0%
2 aulas semanais de 50 min (Dança)	0	0%	0	0%	0	0%
2 aulas semanais de 50 min (Artes Visuais)	1	20%	0	0%	0	0%
Não responderam a pergunta	0	0%	0	0%	0	0%
Outras informações	A escola trabalha com o Projeto Pedagógico a História da Arte, de acordo com os PCN(s), teoria e prática. 20%					

Sobre a carga horária no Ensino Médio. (Questão 4 do questionário)

**TABELA 13**

(Questão 8 do questionário)

	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%
Graduação específica em Educação Artística (Licenciatura)	10	55,56%	28	87,50%	4	80%
Geografia, Especialização em Geografia Humana, Mestranda em Educação Global, Curso de Artes Plásticas	0	0%	0	0%	1	20%
Decoração	0	0%	1	3,13%	1	20%
Especialização em educação Infantil	0	0%	0	0%	0	0%
Curso de Teatro e Artesanato	0	0%	1	3,13%	0	0%
Técnico em canto, piano e música	0	0%	1	3,13%	0	0%
Técnico em Contabilidade <sup>3</sup>	0	0%	1	3,13%	0	0%
Pós Graduação em várias áreas e Magistério	0	0%	1	3,13%	0	0%
Pedagogia	0	0%	4	12,50%	0	0%
Pedagogia O. E.	0	0%	0	0%	1	20%
Pedagogia O. E. (Pós Graduação)	0	0%	1	3,13%	0	0%

**TABELA 14**

(Questão 9 do questionário)

	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%	Nº DE RESPOSTAS	%
Artes Plásticas	9	50,00%	23	71,88%	3	60%
Música	2	16,67%	3	9,38%	1	20%
Artes Cênicas	0	0%	1	3,13%	1	20%
Não responderam	9	50,00%	6	18,75%	1	20%
Outras informações			<ul style="list-style-type: none"> <li>Uma escola respondeu Decoração 3, 13%</li> </ul>			

**TABELA 15**

(Questão 17 do questionário)

	EDUCAÇÃO INFANTIL	
	Nº DE RESPOSTAS	%
Projetos de Estudos de Música para os professores da Educação Infantil	11	61,12%
Projetos de Estudo de Música para os Auxiliares de Creche	2	11,12%
Projetos de Músicas com as crianças de zero a três anos	7	38,89%
Projetos de música com as crianças de Quatro a seis anos	15	83,34%
Projetos de Música com as crianças de sete a quatorze anos	1	5,56%
Projeto nas áreas de dança e teatro	1	5,56%
Projeto de Estudos de Música para crianças e adolescentes	1	5,56%
Coral	1	5,56%
Não responderam	1	5,56%

**TABELA 16**

(Questão 17B do questionário)

QUESTÃO 17B	ENSINO FUNDAMENTAL	
	Nº DERESPOSTAS	%
Projetos pelos quais a escola se interessa		
Projetos de Estudos de Música para professores da Educação Fundamental	17	53,13%
Projetos de música com os alunos dos diferentes níveis do Ensino Fundamental	28	87,50%
Projetos relacionados a Artes Visuais	1	3,13%
Projetos relacionados a Artes Cênicas	1	3,13%
Projetos que envolvam a criatividade e a coletividade da escola	2	6,25%
Projetos envolvendo a escola e pais de alunos	1	3,13%
Projetos que integrem a escola com a UFU ou o conservatório	1	3,13%
Coral	3	9,38%

Projetos de iniciação musical, história da música, instrumentos	1	3,13%
---	---	-------

**TABELA 17**

(Questão 17 do questionário)

ENSINO MÉDIO		
QUESTÃO 17	Nº DE RESPOSTAS	%
Projetos de Estudos de Música para professores do Ensino Médio	2	40%
Projetos de música com os alunos dos diferentes níveis do Ensino Médio	5	<b>100%</b>
Teatro	1	20%

## **Projeto Música e Cidadania**

*Lea Tristão*  
*Centro de Apoio a Formação Integral do Ser*  
*ceafis@bol.com.br*

### **Objetivo de Desenvolvimento**

Contribuir com a implementação de uma visão de educação como propulsora na formação integral do ser e de sua cidadania, visando seu desenvolvimento natural progressivo e harmonioso, nas suas dimensões estéticas, culturais, intelectuais, espirituais, afetivas, físicas e sociais.

### **Objetivo Imediato do Projeto**

Propiciar a 100 crianças e adolescentes das comunidades de Chico Mendes, Monte Cristo e Procasa, o acesso a uma educação musical consciente, contextualizada e de qualidade, que contribua para o desenvolvimento de suas potencialidades.

### **O PROJETO PRETENDE PROPORCIONAR A SEUS EDUCANDOS:**

- Acesso ao conhecimento musical, encarando-o e valorizando-o enquanto conhecimento epistemologicamente construído pela humanidade;
- Um aprendizado e vivência musical que estimulem a busca por alternativas que levem à melhoria da qualidade de vida e estimulem a adoção de hábitos saudáveis e edificantes;
- Um comportamento cooperativo, consciente, crítico e de compromisso e responsabilidade na construção do futuro pessoal e comunitário;
- Acesso ao conhecimento musical em seus vários aspectos, técnicos, teóricos e históricos;
- Ter ampliada as possibilidades culturais através do contato com culturas musicais variadas, e locais de produção e execução artística: Teatros, Centros Culturais, Auditórios, Salas de Concerto, Universidades;
- Ter desenvolvido uma sensibilidade pelo trabalho manual, da transformação da matéria e pelo mundo da acústica através da construção de instrumentos musicais.
- Desenvolver um conceito positivo de si mesmo, de suas possibilidades e competências;
- A capacidade de construir um projeto de vida, com metas e prazos, conscientes da imprescindibilidade dos seus esforços para o atingimento dos objetivos;
- O interesse em investir sempre na busca de conhecimento, consciente de que este conhecimento deve ser sempre construído e não apenas assimilado;
- As habilidades para repassar conhecimentos e habilidades aprendidos durante o processo;
- A capacidade de negociar conflitos e ter tolerância nas relações com as outras pessoas.

- Uma postura crítica com os meios de comunicação – interagindo com as diversas linguagens expressivas dos meios de comunicação para poder criar novas formas de se relacionar com estas.

### **Descrição das atividades:**

As aulas do projeto MÚSICA & CIDADANIA são realizadas durante a semana, nos períodos matutino, vespertino e noturno, intercaladas com as demais atividades educacionais do CEAFIS, e aos sábados.

Os conteúdos abordados nas aulas e oficinas de Música do projeto, estão relacionados à conhecimentos relativos à área de Música em seus aspectos técnicos, teóricos, culturais, históricos e profissionalizantes.

As aulas e oficinas de Música são divididas em:

- **Musicalização infantil**
- **Flauta Doce – (soprano, contralto, tenor, baixo)**
- **Oficina de canto e expressão vocal**
- **Percussão**
- **Oficina de construção de instrumentos musicais/luthieria**
- **Oficina de Ceramofone** (Construção e prática musical de teclados de percussão de cerâmica)
- **Oficina de danças e ritmos do Brasil/percussão**
- **Prática conjunto**
- **Oficina de Expressão Corporal**
- **Oficina de Improvisação Teatral**
- **Oficina de Alongamento**
- **Oficina de capoeira de angola e confecção de instrumentos musicais**

### **“Os Espetáculos Música & Cidadania”**

Ao longo de cada ano desenvolvemos uma proposta de construção coletiva de ESPETÁCULO MUSICAL. Este é construído coletivamente com os alunos participantes do projeto, sob a orientação dos educadores responsáveis. A temática sempre é definida pelo grupo no decorrer do processo, sendo que neste período de construção, são colocados em prática os conhecimentos artísticos musicais desenvolvidos, em seus aspectos técnicos, teóricos e práticos, além da prática do convívio e da cidadania.

## **Livros didáticos que abordam conteúdos de música: análise quantitativa de um acervo**

*Lilia Neves Gonçalves  
Maria Cristina Lemes Souza Costa  
Marilda Vieira das Dores  
Universidade Federal de Uberlândia  
Conservatório Estadual de Música “Cora Pavan Caparelli”  
luiselilia@aol.com  
souzacosta@triang.com.br*

**Resumo.** Esta comunicação tem como objetivo apresentar resultados do projeto de pesquisa *Conteúdos de música em livros didáticos: uma análise de conteúdo* realizado nas bibliotecas das 101 escolas estaduais e municipais de Uberlândia-MG, analisando quantitativamente o acervo dessas bibliotecas. Adotou-se os procedimentos da análise de conteúdo para a abordagem do material levantado e catalogado. Essa análise foi estruturada em quatro categorias: a primeira está relacionada ao tipo de livro encontrado (livros didáticos específicos de música, livros didáticos não específicos e material didático); a segunda categoria faz referência aos períodos de publicação dos livros e materiais didáticos (décadas de 40, 50, 60, 70, 80, 90 e os títulos sem data de publicação); a terceira categoria focaliza os conteúdos de música - assuntos abordados dos livros catalogados (apreciação musical, biografias, folclore, história da música, música instrumental, música vocal, orientações pedagógicas, repertório, sons/instrumentos/conjuntos e teoria musical); a quarta categoria evidencia a quem se destina o livro (ao aluno, ao professor, a criança e aos músicos ou leitores em geral). Considera-se que muitas outras análises serão necessárias para que se desvele características qualitativas desse acervo.

**Palavras-chave:** livros didáticos de música; acervo; análise de conteúdo

### **1 - Introdução**

Esta comunicação tem como objetivo apresentar resultados do projeto de pesquisa *Conteúdos de música em livros didáticos: uma análise de conteúdo*, que iniciou-se em 1997, na cidade de Uberlândia-MG e contou com a colaboração de 5 alunas do Curso de Educação Artística - Habilitação em Música da Universidade Federal de Uberlândia<sup>1</sup>.

Esse projeto tem como objetivo geral investigar e analisar a respeito do material instrucional na área de música; e como objetivos específicos se propõe catalogar e classificar livros didáticos que abordam conteúdos de música encontrados na Biblioteca

---

<sup>1</sup> Cláudia Pereira Dias; Bernadete Correia Souza, Daniela Carrijo Franco, Fernanda de Assis Oliveira; Andréia Aparecida Floriano Alves; e Marilda Vieira das Dores.

Municipal e nas bibliotecas das 101 escolas estaduais e municipais de Uberlândia; elaborar a bibliografia comentada do conteúdo de cada título encontrado; realizar uma análise de conteúdo do material catalogado, buscando salientar características desse material.

Esse projeto se justifica pela carência de estudos sobre o livro de música no Brasil, de modo que tal proposta pode contribuir para irmos superando a precariedade de informações sobre essas fontes, e seus resultados poderão subsidiar discussões sobre publicações na área de Educação Musical no país.

## **2 - Revisão bibliográfica**

Várias são as perspectivas em que se pode pensar o livro didático de música. Em uma primeira perspectiva quando se pensa em estudar o livro de música, geralmente, o considera como depositário de idéias, valores de uma época, de uma sociedade, de propostas educacionais.

Em uma segunda perspectiva, considerada mais ampla, o livro adquire um caráter de fonte documental da historiografia da educação musical no Brasil. Nesse sentido, torna-se um objeto da história dotado de múltiplas funções com suas muitas articulações, sendo, portanto, "meios de desvelar os contextos institucionais, políticos, científicos, culturais, pedagógicos, etc. de sua concepção, sua produção e seus usos" (Choppin, 1992, p. 15).

O livro como objeto cultural faz parte da cultura da escola, sendo portador de uma dimensão da cultura social mais ampla (Corrêa, 2000, p. 6). Sendo assim, ainda pode ser portador da memória de um povo, "formador de identidades, evidenciando saberes já consolidados e aceitos socialmente" (Fonseca, 1999 apud Corrêa, 2000, p. 5).

### **2.1 - O livro de música**

Quando se trata dos livros de música observa-se a escassez de estudos e discussões sobre esta temática. Vários fatores podem ter colaborado para que essas discussões pouco tenham ocorrido: em primeiro lugar, sabe-se que muito ainda tem que se estudar sobre o ensino de música no Brasil; em segundo lugar, nota-se os "encontros e desencontros do ensino de música nas escolas oficiais brasileiras" (Tourinho, 1995).

Foram realizados poucos estudos sobre o livro de música no Brasil em qualquer perspectiva tanto no que se refere ao seu conteúdo, quanto no que se refere às dimensões de sua produção, transmissão e recepção.

Os primeiros apontamentos que se tem notícia sobre a produção do livro de música no Brasil são realizados por Souza (1997) a partir de um projeto realizado na cidade de Porto Alegre que catalogou 223 títulos de livros didáticos de música, levantados em acervos particulares, bibliotecas de escolas, "sebos" e livrarias.

Analisando algumas características dos livros encontrados, Souza (1997) menciona que o material didático do início do século "revelou, até certo ponto, qualidade surpreendente, mostrando, ainda, a intensa relação da aula de música com as políticas educacionais vigentes da época".

Foi detectado em livros da década de 20 e 30 que "muitos autores emitem conceitos simplistas demais e por vezes ilógicos ... a presença de uma metodologia de ensino voltada apenas para o professor, onde a perspectiva do aluno não é considerada" (Souza, 1997, p. 11).

Já na produção dos anos 40, a autora observou que esteve "fortemente influenciada pelo programa do canto orfeônico" (Souza, 1997, p. 11), sendo que muitos foram reeditados ao longo dos anos 50 e 60.

Nos anos 70 e 80, Souza notou duas tendências: a primeira, "reflete a educação musical como disciplina autônoma" ... ; e a segunda tendência, "refere-se à integração das artes resultante da proposta de Educação Artística imposta para Lei 5692/71" (Souza, 1997, p. 11).

Já no final dos anos de 80 e 90 detectou-se que começaram surgir materiais relacionados ao ensino de música que utilizam termos como "vivência musical" e "musicalização".

No projeto intitulado *Os conteúdos de música nos livros didáticos* (1997; 1998, 2002), à medida que os acervos das 101 bibliotecas estaduais e municipais eram catalogados, as alunas iam trabalhando em temáticas relacionadas com os livros encontrados e/ou com os acervos. Essas temáticas referem-se as abordagens do processo de musicalização, do canto e da canção, além de aspectos ideológicos veiculados nos conteúdos dos livros analisados: Dias (1998); Souza (1999); Franco (1999); Oliveira

(2000); Alves (2001); Dores (2002); Santos & Ribeiro (2000); Ferreira (2001); Portilho (2000).

Apesar dessas iniciativas os livros de música, didáticos ou não, são registros a serem decodificados no que se refere aos saberes e práticas educativas adotadas nos diversos momentos da trajetória histórica da educação musical no Brasil, escolar ou não.

### **3- Metodologia**

Para a realização desta pesquisa adotou-se os procedimentos da pesquisa documental-analítica. Para a realização da análise utilizou-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 42, 44) consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção destas mensagens”. No caso desta pesquisa optou-se pela análise quantitativa que “inicialmente cumpre quantificar os dados reunidos em cada uma das categorias” (Laville; Dionne, 1999, p. 219).

Sendo assim, adotou-se, quatro categorias de análise: a primeira está relacionada ao tipo de livro encontrado: *livros didáticos específicos* (que têm apenas conteúdos de música; *livros didáticos não específicos* (que têm conteúdos de música e de outras áreas); e *material didático* (geralmente que têm conteúdos de várias áreas e são caracterizados como enciclopédias, apostilas e revistas).

A segunda categoria faz referência aos períodos de publicação dos livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música encontrados no acervo, nas décadas de 40, 50, 60, 70, 80, 90<sup>2</sup> do século XX e os títulos sem data de publicação.

A terceira categoria focaliza conteúdos de música (assuntos) abordados nos livros catalogados no acervo das bibliotecas das escolas estaduais e municipais de Uberlândia que são: apreciação musical, biografias, folclore, história da música, música instrumental, música vocal, orientações pedagógicas, repertório, sons/instrumentos/conjuntos, e teoria musical.

A quarta categoria evidencia a quem se destina o livro: ao aluno, ao professor, a criança e aos músicos ou leitores em geral.

---

<sup>2</sup> Não foram encontrados livros publicados nas décadas de 10, 20 e 30 do século XX.

## 5 - Resultados

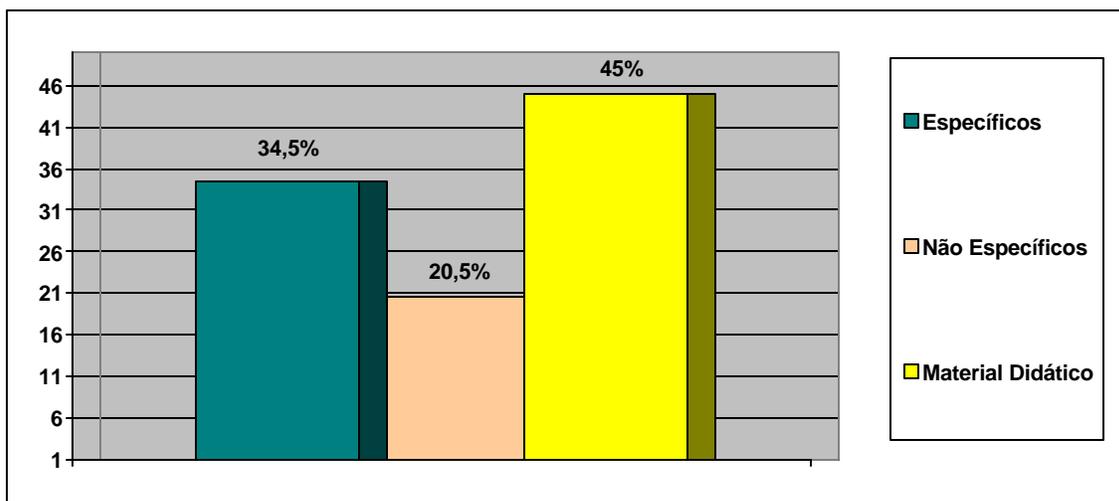
Foram catalogados 209 títulos diferentes de livros didáticos específicos de música, não específico e material didático nas bibliotecas das escolas estaduais e municipais localizadas na cidade de Uberlândia, além da Biblioteca Municipal.

A análise quantitativa deste acervo foi realizada a partir das categorias levantadas e apresentadas na metodologia.

Na classificação dos títulos encontrados nas bibliotecas das bibliotecas de 101 escolas estaduais e municipais observou-se, no acervo, uma maior quantidade de títulos considerados materiais didáticos (45%), em seguida livros didáticos específicos (34,5%) e por fim livros didáticos não específicos (20,5%).

Os resultados desta classificação podem ser visualizados no gráfico abaixo:

**Gráfico 1**

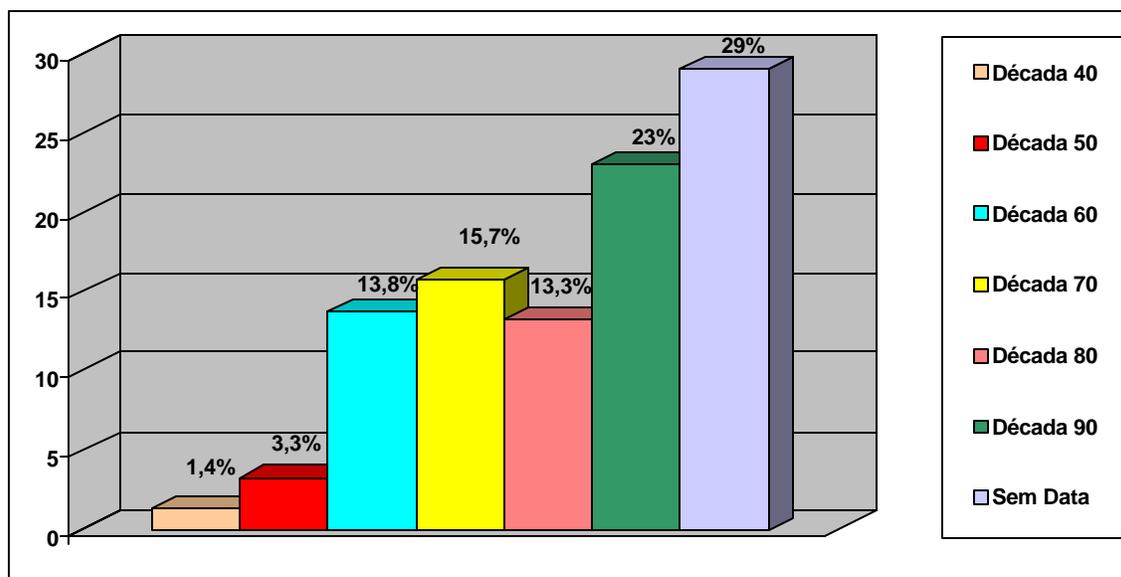


Na caracterização por década de publicação de cada livro observou-se que os títulos sem data de publicação prevaleceram (29%), seguidos pelos livros publicados na década de 90 (23%), década de 70 (15,7%), década de 60 (13,8%) e década de 80 (13,3%), ficando com um número menor de publicações os títulos da década de 50 (3,3%) e 40 (1,4%).

Não foram encontrados no acervo das bibliotecas livros publicados nas décadas de 10, 20 e 30.

Tais apontamentos podem ser visualizados no gráfico abaixo:

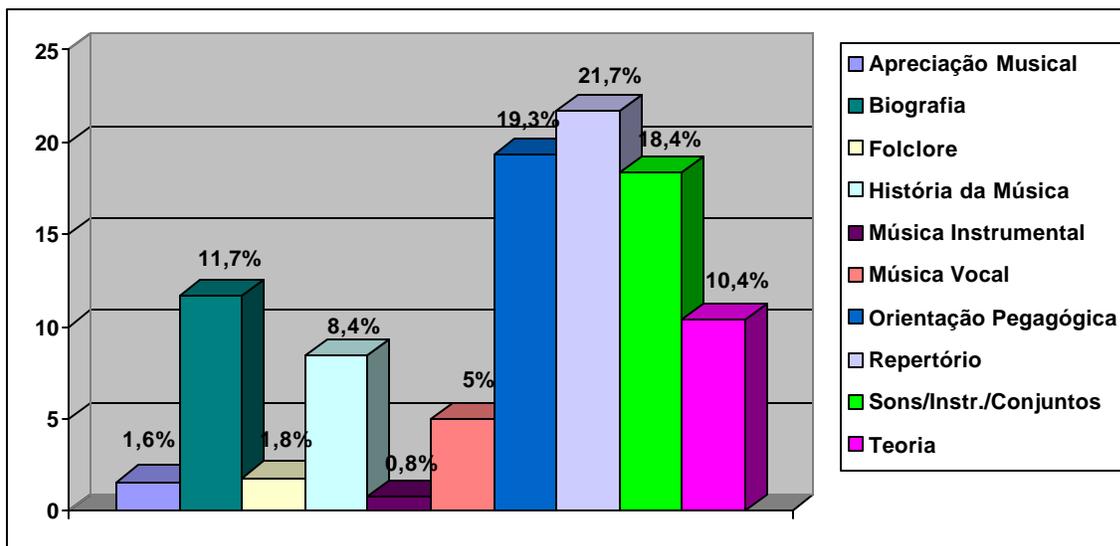
**Gráfico 2**



Na realização da caracterização dos livros encontrados por assuntos abordados nos conteúdos dos livros ficou evidente que o conteúdo encontrado em maior quantidade de livros foi o relacionado ao repertório de canções (21,7%). Em seguida encontramos os conteúdos focalizando as orientações pedagógicas (19,3%), seguidos dos conteúdos classificados como sons/instrumentos/conjuntos (18,4%), dos que tratam de biografia de autores e compositores (11,7%), teoria (10,4%), os classificados como história da música (8,4%), música vocal (5%), folclore (1,8%), apreciação musical (1,6%) e, por fim, música instrumental (0,8%).

Os conteúdos tais como foram distinguidos podem ser vistos no gráfico abaixo:

**Gráfico 3**



Para caracterizar melhor o acervo buscou-se relacionar a classificação dos títulos encontrados e catalogados no acervo das bibliotecas das escolas (livro didático específico, não específico e material didático) com o acervo organizado por assuntos abordados no conteúdo desses títulos.

Notou-se que nos livros didáticos específicos prevaleceu o conteúdo relacionado ao repertório (31,3%), seguido dos conteúdos que abordam os assuntos biografia (24,2%), teoria musical (14%), sons/instrumentos/conjuntos (10%), orientações pedagógicas (7%). Os conteúdos de música vocal, história da música, folclore e apreciação musical ficaram com (3%) cada um. E por fim está o assunto música instrumental com (1%).

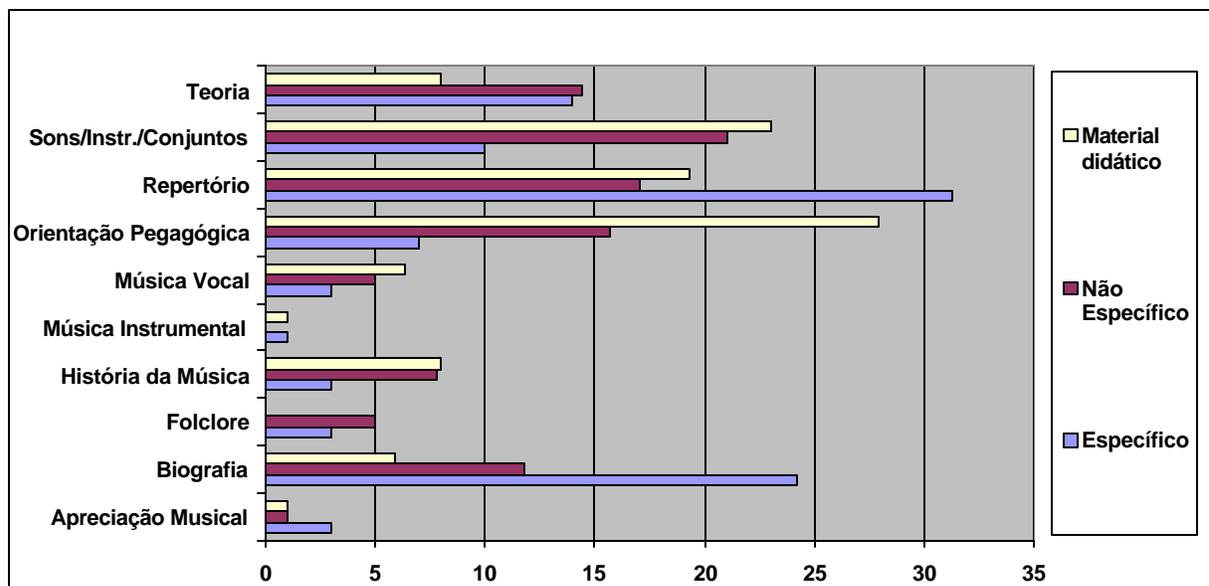
Nos livros didáticos não específicos foram encontrados, em maior quantidade, livros que abordam o conteúdo de sons/instrumentos/conjuntos (21%), seguido dos assuntos relacionados a repertório (17%), orientações pedagógicas (15,7%), teoria musical (14,4%), biografia (11,8%), história da música (7,8%), já folclore e música vocal tiveram o mesmo percentual (5%). E por fim ficou o conteúdo de apreciação musical com (1%). No conteúdo de música instrumental não foi encontrado nenhum título em livros não específicos.

Nos materiais didáticos o assunto mais abordado foi o relacionado às orientações pedagógicas (27,9%), seguidos dos assuntos que focalizam de sons/instrumentos/conjuntos (23%), e repertório (19,3%). Já os de história da música e teoria musical tiveram o mesmo

percentual (8%), seguindo música vocal (6,4%), biografia (5,9%) e, por fim, apreciação musical e música instrumental com (1%). Não foi encontrado nenhum título abordando folclore nos materiais didáticos.

Tais considerações podem ficar mais claras a partir do seguinte gráfico:

**Gráfico 4**



No que se refere às décadas de publicação e os assuntos abordados no conteúdo dos livros catalogados observa-se que, na década de 40, os assuntos que prevaleceram foram os que focalizam a biografia de compositores, sons/instrumentos/conjuntos e teoria musical (25%), logo após ficaram os conteúdos de história de música e repertório (12,5%).

Na década de 50 os assuntos que ficaram em evidência foram os de teoria musical (23%) e música vocal (18%), seguidos dos conteúdos de apreciação musical, biografia, história da música e repertório (12%), sendo que orientações pedagógicas e sons/instrumentos/conjuntos tiveram o mesmo percentual (5,8%) de recorrência.

Na década de 60 o maior índice foi de orientações pedagógicas (30,7%), sons/instrumentos/conjuntos (28,8%), repertório (15,3%) e história da música (13,4%). Os assuntos referentes à teoria musical e biografia ficaram com mesmo percentual (3,8%), e

apreciação musical e folclore também com o mesmo percentual (1,9%). Os conteúdos de música instrumental e música vocal não foram encontrados nesta década.

Na década de 70 os assuntos mais abordados nos conteúdos dos livros foram sons/instrumentos/conjuntos (26,4%), história da música (20,5%) e teoria musical (16%). Ficando com menor índice percentual os que tratam de repertório (10,2%), de biografia (8,8%), de música vocal (7,3%), de orientações pedagógicas (5,8%), de apreciação musical (2,9%) e de folclore (1,4%). No acervo não foi encontrado, nesta década, títulos que focalizam o assunto relacionado à música instrumental.

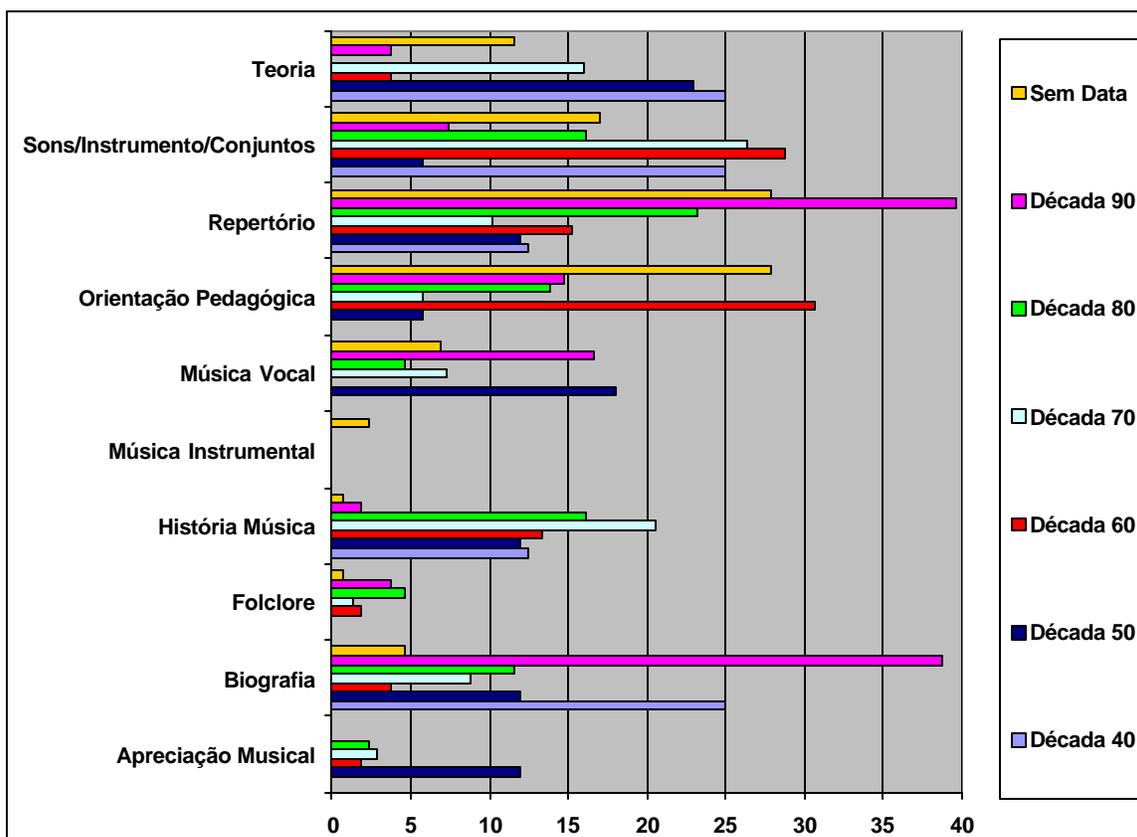
Na década de 80 o assunto em evidência foi o relacionado a repertório (23,2%), já os que abordam sons/instrumentos/conjuntos e história da música tiveram o mesmo percentual (16,2%). Ficaram, em seguida, os assuntos que focalizam orientações pedagógicas (13,9%), biografia (11,6%), teoria musical (6,9%), música vocal e folclore com o mesmo percentual (4,6%) e, por fim, apreciação musical (2,3%). Não foi encontrado, nesta década, assunto referente à música instrumental.

Na década de 90 os assuntos em evidência foram biografia (38,8%), repertório (39,6%), música vocal (16,6%) e orientações pedagógicas (14,8%). Ficando com menor índice percentual os assuntos que tratam de sons/instrumentos/conjuntos (7,4%), de teoria musical e de folclore (3,7%) e, por último, de história da música (1,8%). Nesta década não foi encontrado assunto relacionado a apreciação musical e à música vocal.

Já nos títulos sem data de publicação os conteúdos de orientações pedagógicas e repertório tiveram o mesmo índice percentual (27,9%), seguidos dos assuntos que abordam sons/instrumentos/conjuntos (17%), teoria musical (11,6%), música vocal (6,9%), biografia (4,6%), música instrumental (2,3%) e, por fim, folclore e história da música com o mesmo índice percentual (0,7%). Não foi encontrado assunto referente a apreciação musical nos títulos sem data de publicação.

Essas referências podem ficar mais claras no gráfico abaixo:

**Gráfico 5**

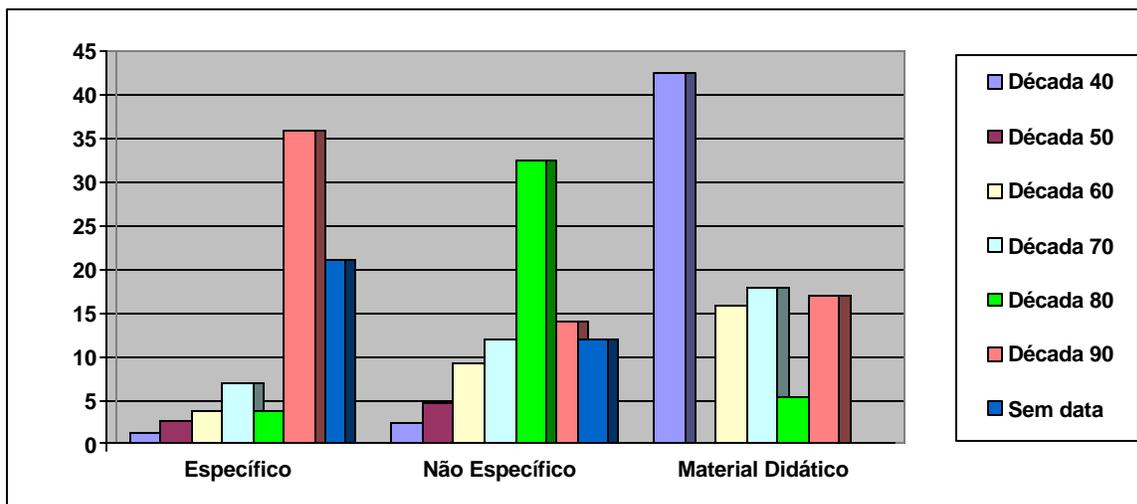


Ao relacionar classificação do acervo com as décadas de publicação de cada um dos tipos de livros observa-se, no gráfico abaixo, que o maior número de publicações de livros específicos de música deu-se na década de 90 (36%), seguida pelos títulos sem data de publicação (21%). Já as décadas de 60 e 80 tiveram o mesmo índice percentual (13,8%), ficando, por último, as décadas de 70 (6,9%), 50 (2,7%), e 40 (1,3%).

Nos livros didáticos não específicos o número maior de publicações ocorreu na década de 80 (32,5%), na década de 70 (23,2%) e títulos sem data de publicação (16,2%), ficando, em seguida, as décadas de 90 (13,9%), 60 (9,3%), 50 (4,6%) e 40 (2,3%).

Nos materiais didáticos os títulos sem data de publicação prevaleceram, tendo um maior índice percentual (42,5%), em seguida estão as décadas de 70 (18%), 90 (17%), 60 (15,9%), e, por último, as décadas de 80 (5,3%) e 50 (1%).

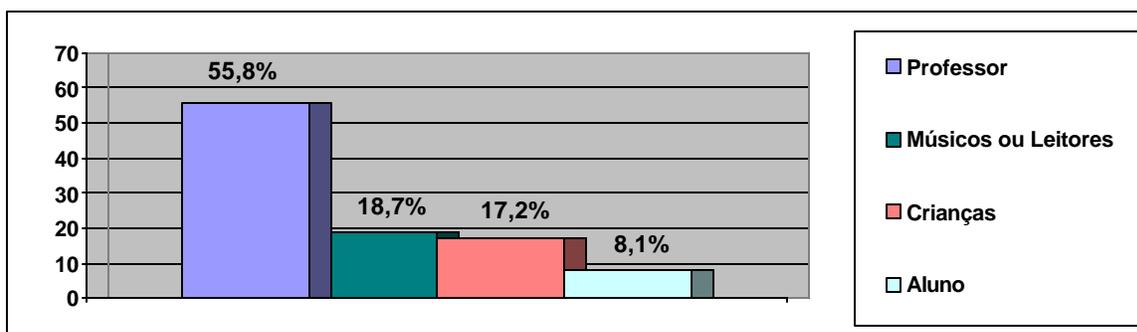
**Gráfico 6**



Na análise da categoria a quem se destina o livro verificou-se que a maior parte do acervo é direcionada ao professor (55,8%), em segundo lugar ficaram os livros que se direcionam aos músicos ou leitores em geral (18,7%), seguidos dos que se dirigem às crianças (17,2%) e ao aluno (8,1%).

Tais afirmações estão expostas no gráfico abaixo:

**Gráfico 7**



Buscando adentrar mais nas características do acervo relaciona-se ainda a classificação dos livros (específicos de música, não específicos e material didático) com seu destinatário (aluno, criança, músicos ou leitores e professor). Observou-se que nos livros

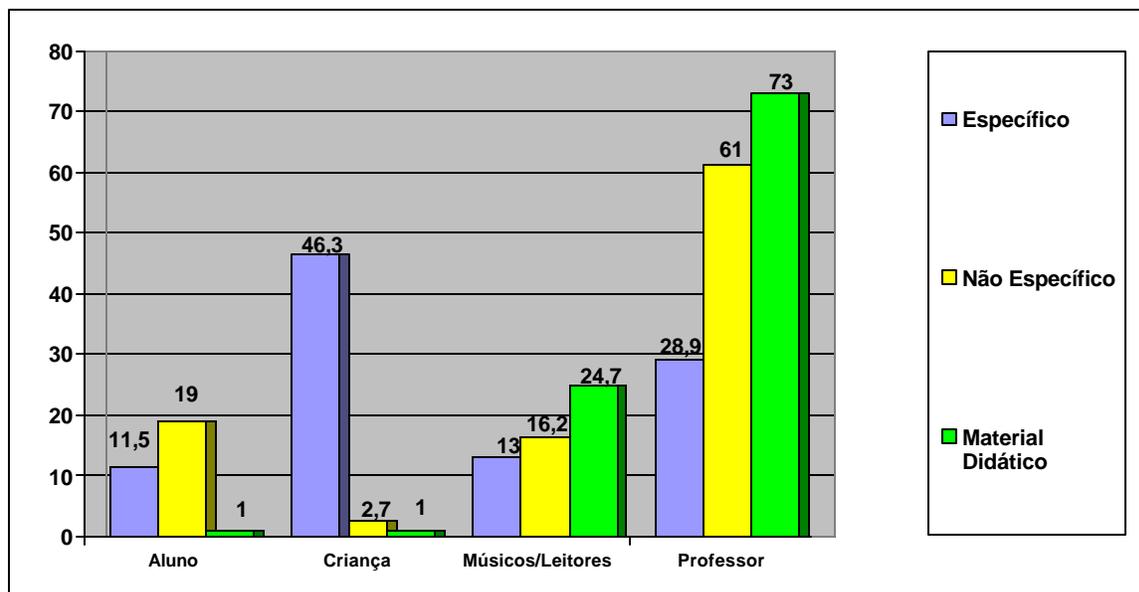
específicos de música a maioria se dirige à criança (46,3%), seguido dos que se dirigem ao professor (28,9%), ao músico ou leitores em geral (13%) e, por último, ao aluno (11,5%).

A maior parte dos livros não específicos se dirigem ao professor (61%) e ao aluno (19%), em seguida ficam os que se dirigem ao músico ou leitores em geral (16,2%) e a criança (2,7%).

Nos materiais didáticos, assim como nos livros não específicos, prevaleceu os livros que se dirigem ao professor (73%), seguido dos que se dirigem ao músico ou leitores em geral (24,7%), ficando os que se dirigem ao aluno e à criança com o mesmo índice percentual (1%).

Os resultados desta classificação podem ser visualizados no gráfico abaixo:

**Gráfico 8**



## 6 - Considerações finais

Sabe-se da grande quantidade de dados coletados neste projeto de pesquisa, sendo, portanto, uma fonte rica de possíveis estudos sobre o livro de música em três dimensões: de sua produção, transmissão e recepção.

Os resultados apresentados ainda podem ser analisados das mais variadas formas e recortes, inclusive com tratamento das abordagens qualitativas. Muitos trabalhos podem ser estruturados a partir deste acervo que, por sua vez, pode ser objeto historiográfico de práticas e saberes locais, regionais e nacionais.

## 7 - Bibliografia

ALVES, Andréia Aparecida Floriano. **Caracterização do acervo de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música encontrados em 18 bibliotecas de escolas das redes estadual e municipal da cidade de Uberlândia -MG**. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHOPPIN, Alain. **Les manuels scolaires: histoire et actualité**. Paris: Hachette, 1992.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. Caderno Cedes, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000. ([www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622000000300002&...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300002&...))

DIAS, Cláudia Pereira. **A abordagem do canto no material didático "Nova Edição Pedagógica Brasileira": uma análise de conteúdo**. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, 1998.

FERREIRA, Sandra Carvalho de Castro. **Características do acervo de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música, encontrados nas bibliotecas das escolas particulares de Araguari-MG**. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

FRANCO, Daniela Carrijo. **O processo de musicalização nos livros didáticos "A música na escola primária" e "Educação musical para a pré-escola": uma análise de conteúdo**. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

GONÇALVES, Lilia Neves; SOUZA, Maria Cristina Lemes S. **A música nos livros didáticos**. Projeto de pesquisa. 1997.

GONÇALVES, Lilia Neves; SOUZA, Maria Cristina Lemes S. **A música nos livros didáticos**. **Anais** (VII Encontro Anual da ABEM), Recife, outubro, 1998.

GONÇALVES, Lilia Neves; SOUZA, Maria Cristina Lemes S. O projeto Conteúdos de música em livros didáticos: resultados parciais. **Anais** (XI Encontro Anual da ABEM), Natal, outubro, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad: Heloísa Monteiro e Francisco Setineri. Porto Alegre: Artes Médicas, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. **A função da canção em livros didáticos**: uma análise de conteúdo. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

PORTILHO, Cláucia Garcia. **Concepções de ensino-aprendizagem explícitas e implícitas no material didático de educação musical da escola Objetivo Júnior**. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

SANTOS, Rosângela C.; RIBEIRO, Gláucia Osório. **Características do acervo de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música, encontrados em bibliotecas Araguari-MG**. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

SOUZA, Bernadete Correia. **A concepção de ensino de música veiculada no material didático "Nova Edição Pedagógica Brasileira"**: uma análise de conteúdo. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

SOUZA, Jusamara (org). **Livro de música para escola**: uma bibliografia comentada. Porto Alegre: [s.n.], 1997.

TOURINHO, Irene (coord). Projeto de pesquisa: livros didáticos para o ensino de música: estrutura, concepções e propostas. **Boletim do NEA** (Núcleo de estudos avançados em música), v. 3, n. 1, p. 39-49, abr. 1995.

VIEIRA, Marilda das Dores. **Características do acervo de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música, encontrados nas bibliotecas estaduais e municipais da cidade de Uberlândia**. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

## **A didática do ensino de instrumentos musicais: um estudo de seus aspectos tradicionais**

*Lúcia Silva Barrenechea*  
*Universidade Federal de Goiás*  
*lucia.barrenechea@bol.com.br*

**Resumo.** Este trabalho de pesquisa tem por objetivo realizar um estudo sobre os aspectos tradicionais do ensino de instrumentos musicais, com o intuito de determinar sua validade e atualidade, apontando alternativas e propostas de possíveis mudanças de ação pedagógica. A princípio, o ensino de instrumentos musicais será investigado em escolas públicas de música, municipais e estaduais, mais especificamente na cidade de Goiânia, Goiás. Espera-se, com esse estudo: melhorar a produção e reciclagem de conhecimentos sobre a didática do ensino de instrumentos musicais; incentivar parcerias das escolas de músicas de nível fundamental e médio da comunidade com a universidade, no sentido de consolidar possibilidades de estágio para o aluno de licenciatura em educação musical/instrumento musical; otimizar o desempenho dos professores de instrumentos musicais que já atuam na comunidade, mas que não têm a formação de licenciado, com conseqüente melhoria de rendimento de seus alunos. Esse trabalho é de natureza qualitativa, envolvendo o método fenomenológico, com pesquisa bibliográfica e documental, envolvendo a realização de entrevistas.

**Palavras-chave:** didática, instrumentos musicais.

### Introdução

O recém criado curso de Educação Musical/Habilitação-Instrumento Musical, da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás tem por objetivo formar o profissional capacitado a promover a ação ensino-aprendizagem de seu instrumento específico. Para tal, a grade curricular do curso oferece disciplinas que darão embasamento técnico, reflexivo e crítico para a concretização dessa capacitação. São elas: Fundamentos da Arte Educação, Literatura e Repertório Geral e do Instrumento, Fundamentos da Didática da Música, Psicologia da Educação, Didática e Prática do Ensino do Instrumento I e II e Metodologia do Ensino Superior em Música. Como professora responsável pelas disciplinas Didática e Prática do Ensino do Instrumento I e II – Piano, desde o ano de 2000, esta pesquisadora tem percebido a necessidade da criação de uma melhor sistematização e documentação da didática do ensino de instrumentos musicais, principalmente no que tange a articulação entre o que é discutido e analisado no âmbito

acadêmico universitário e o que é realizado na no dia-a-dia das escolas de música da comunidade goianiense.

Acredita-se que se houvesse uma ponte de intermediação para transmissão de idéias e discussões sobre o ensino de instrumentos musicais entre o curso de Educação Musical e as escolas de músicas de nível fundamental e médio da comunidade, poderia-se causar, de imediato, as seguintes reações:

- Uma melhoria da produção e reciclagem de conhecimentos sobre a didática do ensino de instrumentos musicais;
- Criação de parcerias das escolas de músicas de nível fundamental e médio da comunidade com a universidade, no sentido de consolidar possibilidades de estágio para o aluno licenciando;
- Um melhor desempenho dos professores de instrumentos musicais que já atuam na comunidade, mas que não têm a formação de licenciado, com conseqüente melhoria de rendimento de seus alunos.

É diante desse cenário que se propõe realizar um estudo sobre os aspectos tradicionais do ensino de instrumentos musicais, com o intuito de determinar sua validade e atualidade, apontando alternativas e propostas de possíveis mudanças de ação pedagógica.

Esse projeto também promoverá atividades de iniciação científica ao contar com sub-projetos de duas alunas do curso de Educação Musical: Lara Roberta Peres de Lima e Silva Greco e Vivian Deotti Carvalho.

#### Justificativa

O ensino de instrumentos musicais, especialmente aqueles ligados à música erudita, carrega o peso de uma tradição secular, que está intimamente ligada à transmissão de uma habilidade, antes de mais nada, técnica. Por ser uma atividade historicamente ligada à assimilação de um ofício, a aprendizagem de um instrumento musical se caracterizou, por muito tempo, por uma estratégia oral de ensino. Essa forma de instrução e aprendizagem pode ser caracterizada como planejada e intencional, que é como Libâneo (2001, p. 57) descreve o aparecimento do ensino relacionado à história da Didática, entretanto, sua sistematização apresenta um caráter empírico. Além disso, essa didática de ensino de

instrumentos musicais tem sido influenciada por outros fatores, como foi apontado por Uzler, Gordon e Mach: a estética e funcionamento dos instrumentos em si; as características físicas do instrumento para o qual determinada obra foi escrita; o interesse de pesquisa de um dado período histórico; a base filosófica de um dado período (Uzler, Gordon e Mach, 1991, p. 293). Com o passar do tempo a música foi se imbuindo de um caráter menos funcional e mais expressivo, o aperfeiçoamento técnico desses instrumentos musicais (principalmente os de sopros, cordas e o piano) aconteceu paulatinamente, mas a maneira de ensinar a tocá-los guardou muito de seus aspectos tradicionais. O ensino de instrumento até hoje se dá, na maior parte do tempo, por transmissão oral, num repasse de informações de se perpetua de geração em geração. Apesar de vários tratados sobre a arte de tocar instrumentos musicais terem sido escritos desde o final século XVII até os dias de hoje, muito peso se dá ao conhecimento empírico do professor. Com a existência de um curso de licenciatura em instrumento musical, surge a necessidade de determinar a validade e atualidade de tal abordagem de ensino, uma vez que se espera que o licenciado em um instrumento musical possa, além de dominar o ofício de ensinar, adquirir uma visão crítica de sua área de atuação, assim como de suas ferramentas pedagógicas.

## Objetivos

- Identificar elementos tradicionais na didática de ensino de instrumentos musicais, com o intuito de investigar sua validade e atualidade;
- Fazer um levantamento de programas de ensino de instrumentos musicais adotados por escolas públicas de música de nível fundamental e médio, para detectar semelhanças e dessemelhanças de propostas pedagógicas e adoção de uma abordagem tradicional de ensino;
- Determinar o impacto das metodologias de ensino de instrumentos musicais abordadas nessas escolas, através de entrevistas com alunos e professores dessas instituições;
- Estabelecer elementos norteadores da realização de estágio para licenciandos em instrumento musical, a partir da investigação de metodologias de ensino empregadas nas escolas públicas de música.

## Metodologia

Esse projeto de pesquisa é de natureza qualitativa, envolvendo o método fenomenológico, e está dividido em 5 etapas:

- 1) Coleta de dados, que consiste em levantamento bibliográfico de publicações específicas que versam sobre a didática de ensino de instrumentos musicais, tratados de teóricos dos séculos XVIII a XX, depoimentos de grandes pedagogos da área de instrumentos musicais e programas de ensino de instrumentos musicais adotados por escolas públicas de música de nível fundamental e médio;
- 2) Análise e cruzamento dos dados bibliográficos;
- 3) Realização de entrevistas com alunos e professores de escolas públicas de música de nível fundamental e médio na cidade de Goiânia, Goiás, a saber, Escola de Artes Veiga Valle, Centro Livre de Artes e Centro Cultural Gustav Ritter;
- 4) Análise e cruzamento de dados das entrevistas;
- 5) Redação do trabalho.

A aluna Lara Greco desenvolverá um trabalho de pesquisa ligada ao levantamento de programas de ensino de piano adotados por escolas públicas de música de nível fundamental e médio, com o intuito de detectar semelhanças e dessemelhanças de propostas pedagógicas e adoção de uma abordagem tradicional de ensino. Após a coleta de dados dessas instituições, ela realizará um cruzamento desses dados produzindo um quadro comparativo dos projetos pedagógicos dessas escolas.

A aluna Vivian Deotti tentará determinar o impacto das metodologias de ensino de instrumentos musicais abordadas nessas escolas públicas de música, através de entrevistas com alunos e professores dessas instituições, com conseqüente cruzamento de dados advindos dessas entrevistas, que possam validar ou não as ações pedagógicas presentes.

## Referências

- BASTIEN, James W. *How to teach piano successfully*. 3ª ed. San Diego: Kjos, 1988.  
HAIDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2002.  
LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, José do Prado. *Didática geral*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 1993.

UZLER, Marianne; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. *The Well-Tempered Keyboard Teacher*. New York: Schirmer, 1991.

**Educação musical em escolas públicas: o ensino de música nas aulas de artes - 1º e 2º ciclos do ensino fundamental – das escolas públicas estaduais de Montes Claros – MG**

*Luis Ricardo Silva Queiroz  
Universidade Federal da Bahia  
luisrq@bol.com.br*

**Resumo.** Esse artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada em escolas públicas, na Cidade de Montes Claros – MG, que objetivou verificar e analisar como estava sendo desenvolvido o ensino de música nas aulas de arte do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental nessas escolas. A partir da coleta de dados empíricos e da análise destes, segundo um referencial teórico em educação musical, foi possível concluir que não existe proposta sistemática para o ensino de música e que as atividades que envolvem essa área tem sido desenvolvidas aleatoriamente. Constatamos, também, que as escolas não têm horário previsto especificamente para o desenvolvimento de conteúdos relacionados à música, assim como não possuem profissionais capacitados para orientação e/ou atuação nessa área.

**Palavras-chave:** Escolas públicas, ensino fundamental, ensino de música

Não é preciso um estudo aprofundado para perceber a carência do ensino de música nas escolas públicas brasileiras. Pesquisas em distintas regiões do Brasil têm apontado para o descaso que ainda existe em relação ao ensino da música na escola regular. Nesse estudo, apresentamos resultados de uma investigação sistemática sobre o ensino da música nas aulas de arte do 1º e 2º ciclos das escolas públicas de Montes Claros-MG. Nosso objetivo centrou-se em verificar e analisar como estava sendo desenvolvido o ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental nessa região. Para direcionar nossa reflexões dividimos esse trabalho em duas partes: inicialmente, buscamos uma contextualização do pensamento atual sobre o ensino de música na escola regular formal brasileira e, em seguida, apresentamos os resultados obtidos em nossa pesquisa junto à escolas públicas de Montes Claros.

## O ensino de música na escola pública brasileira

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 coloca em seu Capítulo II - Seção III, Art.32, que o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, é obrigatório e gratuito na escola pública, e que terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante, entre outros aspectos, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, **das artes** e dos valores em que se fundamenta a sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (PCN) de 1998, no seu Art. 26, indicam como um dos objetivos para o ensino fundamental, que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens – verbal, **musical**, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

No que concerne à música, os PCN apontam para uma pedagogia fundamentada em propostas contemporâneas de educação musical, propostas estas que vêm sendo desenvolvidas desde as primeiras décadas do séc. XX por autores como Orff, Kodally, Willems, Suzuki, Schafer e Paynter, valendo ressaltar, no Brasil, os nomes de Liddy Chiafarelli Mignone, Gazzi de Sá e Sá Pereira (Paz, 2000).

As principais base desse pensamento se firmava na idéia de que o aprendizado musical deveria proporcionar que o estudante explorasse diferentes estruturas sonoras, contrastasse e modificasse idéias musicais, e que, aprendesse a sentir, expressar e pensar a paisagem sonora ao seu redor<sup>1</sup>. Tais aspectos, segundo essa perspectiva, auxiliam no desenvolvimento de habilidades e competências, não só no que se refere à música, mas em todo o processo de ensino-aprendizagem que o aluno é submetido na fase de escolarização básica. “A música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento.” (Gainza, 1988, p. 36). Segundo Paynter (1991), a música é uma área “poderosa”, na qual vem se abrindo novas possibilidades inclusive do ponto de vista educacional.

As propostas desses autores, que exerceram - e ainda hoje exercem - grandes influências nas propostas de educação musical atual, ampliaram a perspectiva educacional, no que se refere ao ensino da música, dominante até início do século passado (Queiroz, 2000).

---

<sup>1</sup> Essa idéia tem sido amplamente trabalhada e divulgada por Schafer em suas obras: “Hacia una educacion sonora” (1991), “O ouvido pensante” (1991) e “A afinação do mundo (2001).

De acordo com o documento de Arte dos PCN, para o 1º e 2º ciclos, o **fazer musical** deve ser trabalhado focalizando os processos de criação, composição, interpretação e improvisação. Assim, proporcionado que o aluno possa experimentar e descobrir diferentes aspectos da linguagem musical.

No entanto, o que nos parece é que estes princípios e objetivos não chegaram às escolas públicas, que têm mantido a música diminuída frente as demais atividades desenvolvidas nas aulas. Segundo Penna (2001), mesmo sendo fato que a música já vinha sendo englobada dentro das propostas de Educação Artística, que se tornou obrigatória pela LDB 5692 desde 1971, a sua presença no espaço escolar, foi enormemente reduzida pela abordagem polivalente, e pela predominância das Artes plásticas.

Com a promulgação da LDB atual, em 1996, e com a elaboração dos documentos dos PCN para 1º e 2º ciclos, em 1998, surgiu o interesse para realização desse trabalho de pesquisa que buscou responder a seguinte problemática: Como estava sendo trabalhada a Educação Musical nas aulas de Arte dos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental das escolas públicas Estaduais de Montes Claros?

### **Metodologia do trabalho de campo**

O universo selecionado para a pesquisa foi constituído por professores e supervisores dos 1º e 2º ciclos do ensino fundamental de escolas públicas estaduais de Montes Claros. Foram investigadas, durante o ano de 2000, dez escolas, tomando como critério de seleção aquelas que tinham maior número de alunos matriculados no ensino fundamental - 1º e 2º ciclos. Como amostra, foram selecionados um supervisor e dois professores, de cada escola, totalizando dez supervisores e vinte professores. As escolas selecionadas foram: Francisco Sá, D. João Pimenta, Nereide Carvalho, Monsenhor Gustavo, Conceição Avelar, Dr. João Alves, Antonio Canela, Antonio Figueira, Santa Terezinha e Beovinda Ribeiro. Estas escolas, juntas, somavam 5.692 alunos, matriculados regularmente nos 1º e 2º ciclos.

Para a coleta de dados foram realizadas visitas periódicas às escolas, utilizando, como principal instrumento, entrevistas semi-estruturadas com os professores e supervisores. Além das entrevistas, realizamos, também, observações de atividades desenvolvidas pela escola. Não houve observação direta das aulas, pois percebemos, desde o contato inicial com os professores, que eles demonstraram certa intimidação com relação a uma possível presença de um pesquisador em sua sala de aula.

O trabalho de coleta de dados foi realizado no período de fevereiro a outubro de 2000. Os resultados foram analisados qualitativamente e, quando possível, quantificados.

### **Análise e discussão dos dados**

A análise dos dados nos revelou uma realidade que, de certa forma, reflete a situação de grande parte das escolas públicas brasileiras, no que se refere ao ensino da música nos 1º e 2º ciclos, sendo os nossos resultados similares aos de outros estudos realizados em distintas regiões do Brasil. Assim, acreditamos que as particularidades das informações coletadas em Montes Claros nos apresentam questões que merecem ser pensadas e discutidas num âmbito mais geral.

Demonstraremos, em seguida, os principais resultados constatados durante a nossa investigação.

1. Com relação as propostas metodológicas, 100% dos entrevistados revelaram não ter nenhuma sistematização pedagógica para o ensino da música;
  - 1.1. 40% dos entrevistados declararam utilizar a música somente como estratégia de ensino para o desenvolvimento de outras disciplinas;
  - 1.2. 20% também trabalham com a música como proposta metodológica para desenvolver outros conteúdos, mas a utilizam separadamente em montagens de trabalhos e apresentações referentes a datas comemorativas, de acordo com o calendário da escola;
  - 1.3. 40% não trabalham com nenhuma atividade musical, segundo estes professores, eles não têm condições de desenvolver atividades utilizando a música e, por isso, não o fazem.
- 2- Em todas as dez escolas investigadas foi possível verificar que a relação entre o ambiente musical escolar e a realidade social dos alunos se dá, apenas, através dos trabalhos apresentados em datas comemorativas e/ou na exploração de temas relacionados com outras disciplinas do conteúdo programático. Em 80% destas escolas ficou claro, pelas respostas dos professores e supervisores, que a iniciativa de articulação entre a música e o ambiente escolar vem dos próprios alunos. Outro aspecto que podemos constatar é que não há, no conteúdo programático destas escolas, ênfase para o trabalho com a música. Com base nestes dados, verificamos que a relação entre o contexto social, onde a música ocupa um espaço significativo em qualquer ambiente freqüentado por crianças

desta faixa etária, e o ambiente escolar, que fica alheio a esse fato, se dá muito mais pelo interesse e iniciativa dos alunos do que por estratégia metodológica da escola e dos professores.

- 3- A partir de uma análise dos materiais utilizados para se fazer música dentro destas escolas, pudemos verificar que todos os professores, que desenvolvem ou auxiliam o trabalho com atividades relacionadas à música, utilizam o canto como principal fonte sonora. Algum outro instrumento musical que venha a ser utilizado é escolhido de acordo com a afinidade e prática dos alunos em executá-lo. Segundo 100% dos professores entrevistados, não é trabalhado nenhum outro material que possa ser adaptado e utilizado como recurso sonoro.
- 4- Com relação à formação dos professores do ensino de 1º e 2º ciclos, foi possível detectar que os entrevistados não possuem formação musical. Sendo assim, as atividades desenvolvidas com os alunos nestas escolas são trabalhadas sem nenhuma instrução específica. Os professores que orientam os trabalhos nestas escolas, em 100% dos casos, não possuem formação regular relacionada à música, e somente 33% destes professores fazem referência a algum conhecimento musical que adquiriram no seu cotidiano. Os demais, que somam 67%, admitem não ter condições específicas para trabalhar este conteúdo;
- 5- O tempo destinado à prática musical dentro da carga horária regular de 1º e 2º ciclos é muito pequeno. A carga horária destinada ao ensino de Educação Artística que é 33:20 h/a por ano e é desenvolvida pelos próprios professores regentes, que quando trabalham com este conteúdo, de acordo com os seus próprios depoimentos, desenvolvem atividades relacionadas mais diretamente às artes plásticas. Estas atividades, que em grande parte enfocam apenas desenhos e pinturas de gravuras mimeografadas, somam-se aos trabalhos de ornamentações para datas comemorativas da escola. Neste contexto, o ensino da música, que não têm horário específico dentro da carga horária escolar, tem sido trabalhado esporadicamente de acordo com o interesse de cada escola e de cada professor. Podemos verificar tal fato na seguinte afirmação de uma professora da 4ª série:

... é claro que eu sinto a necessidade de trabalhar com a música, pois é nítido o interesse e o desenvolvimento que ela provoca nos alunos, mas eu não tenho condições de trabalhar esse conteúdo e a escola não tem nenhum profissional que pudesse desenvolver esse tipo de atividade. Acho que deveria ter um professor com formação na área, e um horário exclusivo para se trabalhar este conteúdo, pois ele é muito importante.

De uma maneira geral, os profissionais que trabalham como o ensino fundamental (professores e supervisores), acreditam que a educação musical é de suma importância para o desenvolvimento dos alunos. Dos entrevistados, 100% afirmaram que percebem claramente o poder que a música exerce sobre o comportamento e o desenvolvimento dos alunos. Segundo a própria opinião dos entrevistados, se o conteúdo relacionado à música fosse desenvolvido por profissionais capacitados e tivesse uma carga horária maior, poderia proporcionar um grande avanço para o ensino em geral, mas, principalmente para os 1º e 2º ciclos, onde os alunos estão iniciando sua formação cultural.

A afirmação a seguir, feita por um supervisor, resume o pensamento compartilhado por todos os entrevistados nesta pesquisa, no que diz respeito à suas opiniões sobre a importância do ensino de música nas escolas públicas.

No ano passado uma turma de 2ª série aqui da escola, que tinha sérios problemas de comportamento, foi selecionada por nós para fazer parte do projeto Conservatório na Rua<sup>2</sup>. Foi claro o desenvolvimento positivo desta turma por causa deste trabalho. É uma pena que este projeto só possa atender uma turma por ano em cada escola. Seria muito importante para a escola se nós tivéssemos condições de realizar mais trabalhos como estes junto aos alunos.

Também foi manifestado o interesse na criação de projetos que visassem o desenvolvimento de atividades relacionadas à música por 100% dos supervisores e 80% dos professores. Para eles, estes projetos deveriam ser coordenados por profissionais da área e deveriam auxiliar as atividades, do ensino regular, desenvolvidas pelas escolas.

O depoimento a seguir, de uma supervisora, retrata outra crença de grande parte dos profissionais investigados:

Acredito que uma boa alternativa para que fosse possível desenvolver o ensino da música junto às escolas regulares, seria que o estado ou alguma instituição que trabalhe com o ensino de Artes proporcionasse cursos para formação dos professores que atuam nas escolas.

Da mesma forma que a supervisora que fez esta afirmação, 85% dos entrevistados fizeram referência a esse fato, sugerindo que seria oportuno desenvolver um trabalho junto às escolas, não só com os alunos, mas também com os professores,

---

<sup>2</sup> O programa “Conservatório na Rua” é oferecido pelo Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandes, localizado em Montes Claros. Nesse projeto professores, do referido Conservatório, visitam

para que eles pudessem ter condições futuras de trabalhar o ensino da música de forma eficiente.

### **Conclusão**

A partir dos resultados obtidos nesse trabalho, podemos afirmar que existe grande deficiência no processo de educação musical nessas escolas. Dentre os vários problemas, está o fato de não existir horário específico para o ensino música, em nenhuma das séries, nem propostas pedagógicas sistemáticas e profissionais capacitados para desenvolver o ensino da música. Fato que faz com a que obrigatoriedade do ensino de Artes instituído pela LDB e as diretrizes estabelecidas pelos PCN para a música se tornem simplesmente propostas “burocráticas”, não aplicáveis na prática das escolas aqui investigadas.

Podemos concluir, ainda, que os profissionais dessas escolas têm total consciência deste problema, mas não sabem como solucionar tal dificuldade, deixando claro que eles esperam que sejam tomadas providências, pelos órgãos responsáveis, para preencher esta lacuna no ensino público.

### **Referencias**

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamenta. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v.6: Arte.
- GAINZA, V. Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- PAYNTER, John. *Oir, aqui e agora*. Buenos Aires: M. A. Bermejo, 1991.
- PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX*. Brasília: MusiMed, 2000.
- PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Org.). *É este o ensino de arte que queremos?* João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2001.
- QUEIROZ, Luis Ricardo S. *O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea*. 2000. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música - área

de concentração Educação Musical) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

\_\_\_\_\_. *Hacia una educacion sonora*. Indian River: P.M.A, 1991.

\_\_\_\_\_. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

## **Educação musical contemporânea e escolas de música: enfoques e tendências pedagógicas**

*Luis Ricardo Silva Queiroz*  
*Universidade Federal da Bahia*  
*luisrq@bol.com.br*

**Resumo.** Esse trabalho discute concepções contemporâneas de propostas pedagógicas de Educação Musical nas escolas de música. Tomando como base uma pesquisa bibliográfica em Educação Musical, objetivamos apresentar enfoques e tendências pedagógicas contemporâneas que têm direcionado a construção dos processos de ensino-aprendizagem da música. A partir desse estudo, foi possível concluir que as perspectivas pedagógicas de Educação Musical, que vêm sendo construídas desde as primeiras décadas do século XX, têm norteado as definições metodológicas de ensino dentro das escolas de música. Apontando, sobretudo, novos caminhos e estratégias de atuação pedagógica para essas instituições.

**Palavras-chave:** Educação Musical, propostas pedagógicas, escolas de música

A Educação Musical brasileira chega ao século XXI com características peculiares que se desenvolveram a partir das diferentes situações e contextos culturais nos quais acontecem o ensino de música e a própria atividade musical em nosso país. No entanto, mesmo sendo possível perceber as particularidades educacionais que têm sido gerada por idiossincrasias da cultura brasileira, nos parece claro a forte influência que distintas correntes pedagógicas, que vêm se desenvolvendo desde as primeiras décadas do século passado, exerceram para caminhos que a Educação Musical vêm trilhando no Brasil, desde então.

Nesse estudo discutiremos aspectos e tendências que têm norteado as reflexões educacionais sobre o ensino de música no Brasil, direcionando nosso estudo para a realidade específica das escolas de música brasileiras. Assim, a partir de uma pesquisa bibliográfica em Educação Musical, apresentamos uma análise de pensamentos que têm embasado as definições metodológicas da Educação Musical contemporânea.

Os padrões educacionais voltados para o ensino musical numa época em que a música contemporânea conquista novos caminhos e novos valores, não poderiam ficar alheios a essas inovações, porque elas enriquecem a música e possibilitam que a prática musical se torne mais próxima e acessível a todos. O ensino formal de música, que entendemos como o ensino trabalhado dentro das instituições, baseado em padrões tradicionais com regras e disciplinas a serem seguidas visando à formação musical do

indivíduo, começa a sofrer e se beneficiar de mudanças ocorridas no campo pedagógico da música. O ensino informal, que definimos como o processo que busca sobretudo o fazer musical sem se preocupar com regras e sistemas tradicionais e que tem a intenção voltada para a prática musical antes de qualquer sistematização teórica, tem se estabelecido como facilitador do processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas de música, fato que se tem fortalecido principalmente pela procura e inquietação dos atuais professores e pesquisadores da área, na busca de diferentes processos metodológicos que possibilitem maior satisfação e facilidade de aprendizagem para o aluno no processo de Educação Musical.

A Educação Musical, no que concerne ao seu desenvolvimento metodológico, passou por diversas transformações no século XX. Graças às inovações na pedagogia musical contemporânea, essa educação tem sido dirigida à experiência e à descoberta. Do ponto de vista de educadores como Gainza (1988), a pedagogia musical vem abrindo um campo que não fica mais restrito à leitura de partituras ou apenas à criação de barulhos. “A música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento.” (Gainza, 1988, p. 36).

A música desenvolve e desperta grandes caminhos para a educação, como podemos constatar na seguinte afirmação: “se ela propicia um crescimento interior e desperta para a beleza; se a música é fonte inspiradora, então ela atinge o ser humano total; realizando um trabalho verdadeiro de educação.” (Rocha, 1990, p. 61).

Estudiosos atuais, acreditam que a pedagogia musical deve trabalhar sobretudo com a valorização de aspectos naturais do indivíduo, a fim de que o ensino nessa área não tenha como base somente técnicas e regras do ensino tradicional. Assim, as propostas pedagógicas de Educação Musical devem ser direcionadas à toda população, independentemente do talento ou qualquer outra distinção. Para Queiroz (2000), fica evidente no processo de ensino-aprendizagem da música, uma crescente preocupação e valorização com os interesses dos alunos, sendo desenvolvidos aspectos como o aprender criando, a experimentação de novos materiais, assim como a ampliação dos horizontes estéticos. Segundo Zagonel (1991), a pedagogia musical sofreu duas transformações importantes neste século: a primeira, quanto aos métodos de ensino empregados; e a segunda, quanto aos conteúdos desenvolvidos, o que para a autora significa uma mudança na “concepção musical”, ou seja, nos valores musicais.

Para autores como Gainza (1988), Schafer (1991a), Paynter (1991) e outros conceituados pedagogos musicais contemporâneos, o método representado por um

conjunto de idéias, exemplos e seqüências pedagógicas segundo o enfoque particular de um determinado especialista, está cada vez mais sendo substituído por processos, princípios pedagógicos, pelo objetivo e pela tendência particular do indivíduo. Sendo assim, cada caso obterá um resposta diferente para um mesmo problema, ou seja, “as respostas didáticas ao mesmo problema pedagógico serão múltiplas e expressarão a infinita diversidade das realidades e circunstâncias humanas.” (Gainza, 1988, p. 105).

Um dos principais objetivos dos educadores musicais, segundo Rocha (1990) analisando o método Willems, deve ser o de facilitar a espontaneidade e a expressão pessoal do aluno. Segundo a autora, Willems afirma que o pedagogo musical deve ter sua metodologia baseada a partir de elementos da vida, pois somente através das verdadeiras forças vitais, a música poderá favorecer o despertar das faculdades humanas.

Para Gainza (1988) o objetivo específico da Educação Musical é o de musicalizar, a fim de tornar o indivíduo sensível e receptivo aos sons, promovendo nele, segundo a autora, “respostas de índole musical.” Ainda segundo Gainza, a Educação Musical deve instrumentalizar com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para que a relação “homem-música” se estabeleça de uma maneira direta e efetiva.

Em concordância com Paynter (1991), percebemos que o ensino toma um sentido novo e mais amplo no que se relaciona à música, fato que tem uma influência direta dos compositores contemporâneos que vêm demonstrando, em seus trabalhos, as infinitas formas na busca e descoberta de novos recursos e novas fontes sonoras. Segundo Paynter, pode-se afirmar que a primeira idéia que inquietou e interessou aos compositores, principalmente a partir do século XX, foi a ampliação dos recursos em si mesmos, o que conseqüentemente proporcionou a ampliação do horizonte e da liberdade de exploração sonora, sendo este fato claramente refletido na Educação Musical contemporânea.

Os compositores atuais estão explorando diferentes técnicas de produção de sons, descobrindo novas dimensões para a possibilidade expressiva. Esse tipo de liberdade de exploração tem invadido, distintas áreas do conhecimento humano, inclusive a música. Paynter (1991), afirma que este fato está acontecendo no mundo do artista profissional como um reflexo do espírito de descobrimento que forma parte de nossa sociedade do Contemporânea. Para Paynter isso vem influenciando nossas reflexões acerca da educação em geral, e conseqüentemente, da Educação Musical.

Para Aranoff (1974) a exploração tem sua validade e importância reconhecida em qualquer processo de ensino-aprendizagem, e especialmente no campo da Educação Musical. Segundo a autora, tal fato tem como base duas vertentes principais: “1º) porque conduz à formação de conceitos e 2º) estimula a improvisação e a composição.” (Aranoff, 1974, p. 31).

De acordo com Schafer (1991b), o educador deve procurar descobrir todo o potencial criativo dos alunos, para que estes possam fazer música por si mesma, como os compositores atuais. Paynter (1991) comenta que a ampliação dos recursos feita pelos músicos do século XX vem permitindo que se produza mais obras musicais, obras estas que nem sempre são complicadas e, pelo contrário, muitas são simples e oferecem oportunidades para pessoas que nem sequer haviam sonhado ser possível fazer música. Pensando em termos de educação, esse fazer musical simples serve de base para educar e estimular estudantes que sentem dificuldades com o ensino tradicional, freqüentemente trabalhado nas escolas específicas de música.

A educação está cada vez mais sendo guiada para o caminho da descoberta, não devendo ficar restrita à sala de aula. Os estudantes de música devem ser cada vez mais estimulados a movimentar-se com liberdade e a inventar novas possibilidades, usando a imaginação de modo não definido. Mas em concordância com Paynter (1991), deixamos claro que o que se busca é a liberdade para a criação e a descoberta, e não a anarquia. A educação deve propiciar ao educando um ambiente favorável para o desenvolvimento das suas potencialidades, e este ambiente só será concretizado de fato no ensino da música, através do prazer e da liberdade de expressão.

Pode-se perceber um funcionamento muito positivo desse processo criativo em distintas áreas de educação que têm adotado criativas maneiras de aprendizagem. “Todas elas descansam fortemente nos métodos dos artistas contemporâneos.” (Paynter, 1991, p. 8).

Técnicas de outras disciplinas também são constatadas em trabalhos pedagógicos musicais, como os de Schafer por exemplo, demonstrando que pode-se empregar com sucesso essas técnicas na Educação Musical. “Durante o século XX, as artes têm-se mostrado suscetíveis à fusão e à interação.” (Schafer, 1991b, p. 305).

Segundo Paynter (1991), para vencer os desafios existentes na Educação Musical é importante manter a mente aberta e admitir outras possibilidades além daquelas com as quais estamos familiarizados.

Podemos verificar, na história da música, que ela parece seguir um esquema em que se alternam períodos de extensão com períodos de consolidação. No século XX nesse início do século XXI estamos passando por uma era de experimentação, não só na música e na educação, mas em todas as áreas.

As propostas pedagógicas aqui discutidas, mesmo tendo suas bases constituídas em contextos e situações distintas, apresentam diversos pontos comuns. Assim, num âmbito geral percebemos um certo consenso entre estudiosos atuais no que diz refere aos seguintes aspectos:

- domínio da prática em relação à teoria;
- direito de todos ao aprendizado musical, e não somente dos que sentem facilidades (tidos como os “mais dotados”);
- concepção mais abrangente da música, sobretudo no que diz respeito ao ensino, tendo como um dos seus maiores objetivos o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, possibilitando a sensibilização do indivíduo à arte, e não somente um treinamento técnico que leve ao domínio de um instrumento, “nascimento de uma proposta de educação musical.” (Zagonel, 1991, p. 41);
- realização e concretização de experiências musicais utilizando o corpo e o movimento;
- iniciação à prática musical onde a imaginação e a exploração antecedem às regras do ensino tradicional;
- estímulo e desenvolvimento da criação;
- ênfase à audição, desviando para ela parte da atenção que antes era destinada somente à escrita e à leitura.

Para Zagonel (1991), a partir do desenvolvimento dessas características no ensino da música, ficou evidente o surgimento de uma nova pedagogia musical, que tornou o ensino desta mais participativo, e que possibilitou também, segundo a autora, que esse ensino se tornasse “mais eficaz”. Outra importante mudança que, segundo a autora, influenciou na pedagogia musical atual, foi a mudança estética que a música sofreu a partir da década de 60, se libertando do sistema tonal que antes era absoluto como padrão estético-musical.

Todas essas mudanças possibilitaram que enfoques pedagógicos presentes nas escolas de música chegassem ao início do século XXI com muitos tabus e barreiras já

superados, mas com alguns desafios que ainda precisam ser pensados e superados pelos educadores musicais.

Direcionando nossas atenções para o encaminhamento de propostas pedagógicas nas escolas de música, concordamos com Zagonel (1991), que acredita que a pedagogia “restritiva” não pode estar na base do ensino musical, pois, ao contrário, esse necessita de uma pedagogia que tenha como principal objetivo abrir cada vez mais os horizontes do músico, do educador e do aluno. A autora ainda afirma que tampouco podemos lidar, nas escolas de música, com uma diretriz pedagógica eliminativa: “a proposta não é de abandonar o ensino tradicional de notas e ritmos, mas de integrar-se a ele (já tão conhecido e testado)”. (Zagonel, 1991, p. 25).

Compartilhamos também da convicção de Santos (1991) e Oliveira (2000), de que as investigações sobre o processo de ensino informal trazem muitas contribuições para a educação formal, mostrando que as duas formas de ensino se relacionam em vários aspectos. Santos (1991), chama a atenção para o fato de que a relação musical direta, vivenciada pelos alunos, em nada se confunde com o uso de elementos “extra-musicais” que desviam a atenção dirigida ao fenômeno musical concreto. Outro ponto importante que podemos concluir a partir das afirmações da autora é que o fenômeno musical consegue despertar no aluno um alto nível de consciência, fato que deve ser percebido e explorado pelo professor para, a partir daí, buscar desenvolver outros aspectos essenciais no ensino da música. Para Santos, é partindo da experiência entre relações e sistemas que se dá a atividade musical, e tomando-os como base aplicam-se os padrões técnicos gradativamente sistematizados. Acreditamos que esse fato possibilitaria uma integração do sujeito ao fazer musical, desde o primeiro momento “contato prazeroso – auto motivador de melhor desempenho”. (Santos, 1991, p. 11).

A partir desse estudo, nos foi possível concluir que as escolas de música passaram durante o século XX, a ainda passam atualmente, por uma reestruturação de conceitos e práticas referentes às suas concepções e propostas pedagógicas. O amplo universo que o ensino da música oferece nos permite afirmar que as escolas que se dedicam especificamente a essa proposta - de educar musicalmente - necessitam considerar as distintas possibilidades de ensino e aprendizagem da música. Assim, é necessário reconhecer que há inúmeras estratégias que podem ser traçadas, na área pedagógica, para absorver princípios de Educação Musical contextualizados com a realidade dos seus atores, cabe ao professor e a escola proporcionar essas situações dentro de suas propostas de ensino.

## Referências

ARANOFF, F. Webber. *La Música y El Niño Pequeño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1974.

GAINZA, V. Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus, 1988.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: Jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2000. p. 15-32.

PAYNTER, Jhon. *Oir, Aquí e Ahora*. Buenos Aires: M. A. Bermejo, 1991.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. *O ensino do violão clássico sob uma perspectiva da educação musical contemporânea*. 2000. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música - área de concentração Educação Musical) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro.

ROCHA, C. Maria Mettig. *Educação musical: método Willems*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

SANTOS, R. M. Simão. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. São Paulo, n. 2/3, p. 1-14. 1991;

SCHAFER, R. Murray. *Hacia Una Educacion Sonora*. Indian River: P.M.A, 1991a.

\_\_\_\_\_. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991b.

ZAGONEL, Bernadete. Do gesto ao musical: uma nova pedagogia. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. São Paulo, n. 2/3, p. 41-46, 1991.

## **Estratégias curriculares na Licenciatura em Violão: mediações, projetos coletivos e projetos pessoais**

*Luiz Alberto Bavaresco de Naveda*  
*Universidade do Estado de Minas Gerais/CEFAR-FCS*  
*naveda@naveda.cjb.net*

**Resumo.** Formação Instrumental na Licenciatura em música. **Objetivo:** Este estudo tem como objetivo discutir o processo de cristalização do campo das idéias em parâmetros institucionais, apontando estratégias de aproximação entre a prática da pedagogia do ensino de instrumento e o currículo. **Metodologia:** Propondo o currículo como uma atividade científica e dinâmica, se aproximando um processo autocrítico, integrativo e questionador em detrimento de um excesso de normalização, este trabalho apresenta uma hipótese inicial formatada para atender á dinâmica transformadora da formação das licenciaturas. A metodologia inclui avaliações preliminares durante 2 anos e se caracteriza pela abertura curricular para as interações entre projetos coletivos (institucionais) e pessoais.

**Palavras-chave:** Currículo, licenciatura, violão.

### **Introdução**

As exigências de uma grade curricular instrumental que suporta uma das modalidades mais influentes na formação do músico e neste caso do educador musical, não poderiam se limitar á simples seleção, distribuição e do repertório disponível para o violão. Este repertório, tensionado pelos atritos entre a qualidade, abrangência e especificidade de campos cada vez mais imaginários como música popular, erudita e interesses estritamente mercadológicas, já apresenta suas complexidades. A eleição dos campos de mediação entre projetos pessoais e pedagógicos (coletivos) impulsionam as dinâmicas de uma grade que não seja somente a normalização objetiva, delimitadora e unidimensional, mas o processo autocrítico, integrativo, multilateral e questionador. Tal processo de formação de professores de música tem, por força das potencialidades simbólicas e metafóricas de nosso fazer, estreitas relações com a pesquisa e seus pressupostos: abertura e rigor, hipótese e fundamentos, individualização e sociabilização.

Este texto sintetiza um estágio de um modelo de currículo aplicado e acompanhado cientificamente, que é ao mesmo tempo uma prática, uma síntese e uma hipótese passível de revisões para a disciplina de prática instrumental de Violão do Curso de Licenciatura em Música na Universidade Estadual de Minas Gerais. Este curso tem se orientado em torno da formação de um profissional que detenha tanto uma potencialidade generalista no ensino de música, como uma potencialidade específica como professor de instrumento. Esta proposta de currículo formulada a partir da análise pré-propostas aplicadas durante os 2 primeiros anos do curso, atende á um contexto de aulas semanais de 50 a 100 minutos (variando conforme o período), em grupos formados por 3 alunos no decorrer de 8 semestres. Estes alunos são selecionados por provas normais de vestibular e aptidão específica.

Longe de realizar a proposição de uma abordagem curricular original, este estudo tem como objetivo discutir os problemas encontrados no processo de atrito entre as idéias e a institucionalização de algumas concepções educacionais já amplamente discutidas. Algumas estratégias de aproximação entre e a prática da pedagogia do ensino de instrumento estão descritas nos tópicos a seguir e exemplificadas em excertos da grade, ao final do texto.

### **Estrutura Celular – Múltiplas dimensões pedagógicas**

A necessidade de se estruturar a extensão de 4 anos de convivência da metodologia com o desenvolvimento de possibilidades musicais de um aluno produziu um eixo simplificado em células de três itens de repertório que, se repetem durante todos os semestres do curso.

	Itens	Seleção de tópicos	Dimensões/abordagens		
A	<b>Obras de Revisão</b>	Conjunto de obras especificado	Projetos Coletivos	Sociedade	Obra
B	<b>Obras temáticas</b>	Estilos especificados	Projetos Compartilhados	Grupo	Estilo
C	<b>Obras específicas</b>	Livre Escolha	Projetos Pessoais	Indivíduo	Músico/ Professor
D...	<b>Trabalhos complementares</b>				

Cada célula contém três itens centrais (A, B e C) e outros itens complementares (D, E, F...):

- A. Obras de Revisão** – (Ex: 20 Estudos Simples– Brouwer, Leo). Constitui um conjunto de obras, normalmente sugerida, que realiza uma familiarização e revisão de repertório indispensáveis na formação deste aluno. Cada aluno lê no mínimo uma obra para apresentação em banca e as duas outras escolhidas pelos colegas em uma abordagem e discussão mais coletiva e pedagógica.
- B. Obras temáticas** – Uma obra delimitada freqüentemente por corrente estilística ou formal em que serão discutidos as principais questões em no âmbito de caráter, pesquisa musicológica, análise musical e temática.
- C. Obra Específica** – Obra a livre escolha que serve á abordagem e diagnóstico mais específico dentro das individualidades do grupo, tanto na atenção aos projetos individuais específicos (como obras específicas, técnicas de performance específicas. E.g. - Trinado, ornamentação, repertório, etc.), quanto à construção de projetos pessoais mais amplos (e.g. – revisão da obra de Villa-lobos, preparação de concertos).
- D. Trabalhos complementares** – trabalhos práticos, teóricos, escritos ou de criação destinados à complementação e alinhamento dos projetos e da temática do semestre.

Esta disposição tende a gerar pretextos para o desenvolvimento de diversos níveis de abordagem entre individual e o coletivo na aula em grupo, assim como diversos modos de visualização da “rede” de conceitos, significados e representações musicais. Neste conceito de “rede” (que acumula as antigas definições de conhecimento como *objeto passível de acumulação*, como *cadeia hierarquizada* e supera a concepção *construtivista*) o compreender se caracteriza por “*deixar-se envolver em relações*” e se concretiza nas múltiplas relações de um conceito com outros conceitos (MACHADO, 2000). Desta forma, a obra de Villa-lobos para violão, por exemplo, pode ser estudada por livre escolha no 2º período, por sua relação com danças no quinto período (Suíte Popular Brasileira) e coletivamente pela importância didática (12 estudos) no 6º período. A mesma obra pode ser executada por cada componente do grupo em vários períodos, e ser retomada como exemplo em outros períodos.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Neste sentido o currículo apresenta discussões centralizadas em períodos históricos nos 4 primeiros semestres, formas e estilos musicais nos 4 últimos semestres.

### **Sazonalidade da seqüência curricular, ambiente cultural e estímulo musical**

Um processo de aprendizado que se estende por quatro anos apresenta especificidades recorrentes no tempo em um “ritual” que se apresenta por vezes diferenciado entre os semestres. Condições de estudo, predisposições psicológicas e físicas, e exposição a influências culturais, mercadológicas e econômicas sazonais são elementos por vezes ignorados nos processos de aprendizado extensivos. Nesta proposição três fatores influenciam a disposição curricular:

- **Assimetria entre durações dos semestres:** Tradicionalmente o primeiro semestre letivo de cada ano apresenta não só mais dias letivos como mais feriados e flexibilizações. A grade curricular apresenta atividades ligeiramente mais extensas e amplas que o segundo semestre.
- **Estagnação do estudo (final do ano)** – É freqüente a diminuição do estudo técnico nos períodos de férias prolongados, pela própria natureza sistemática e tecnicista destes estudos, incompatíveis com atividades mais “dispersivas”, como o estudo do repertório “preferido”. A grade curricular concentra no primeiro semestre do ano o repertório mais tecnicamente estruturante e exigente, como repertório “clássico”, estudos técnicos, seções de leitura à primeira vista, na tentativa de recomposição das habilidades técnicas.
- **Influências culturais sazonais** – A assimetria de ambiente cultural entre os semestres tende a caracterizar o primeiro semestre por festas e reuniões externalizadas, mais “acaloradas”, com forte caráter regional (Carnaval, Semana Santa, Feriados Nacionais). O segundo semestre tende a se caracterizar por festas e reuniões internalizadas, reflexivas, mas culturalmente mais ampliadas (Finados, Natal, Ano Novo). Visando aproveitar tanto exposições a estímulos culturais como as características de externalização e internalização social, o primeiro semestre é pontuado por inclusões de repertório regional, brasileiro, mais aberto; já o segundo semestre tende a ser trabalhado com um repertório de exigência mais reflexiva, fechado, mas com uma amplitude cultural mais diversificada e externalizada.

### **Processos composicionais na aula de instrumento**

A necessidade de equilíbrio das modalidades do discurso musical tem sido extensivamente observada (FRANÇA, 1997; SWANWICK, 1994). Entretanto, o processo de institucionalização desta prática reserva complexidades: mesmo sendo notórias as vantagens das relações entre composição e performance musical, a formação unilateral do professor de instrumento, pode limitar ou mesmo viciar a orientação composicional. Foram inseridos dois pontos da grade onde se exige o desenvolvimento de obras essencialmente didáticas, apesar da complexidade da orientação e avaliação em aula. Entretanto, existe uma tendência incremento destes itens durante revisões da grade.

- Estudos Técnicos (4º Período) – Composição e apresentação de estudos de conteúdo técnico.
- Obras didáticas (8º período) – Composição e apresentação de uma obra didática.

A partir do 4º semestre há também a inclusão sistemática de atividades de arranjo de obras para violão, que, apesar de não se apresentar como um processo composicional, proporciona várias possibilidades de desenvolvimento de habilidades composicionais.

### **Elementos de “auto-reflexão” e transformação**

A intenção de formar educadores antes ativos na transformação das realidades, das demandas sociais e culturais e não coniventes com as demandas mercadológicas, não pode se omitir da reflexão e transformação de sua própria estrutura, e da constante avaliação. Dois instrumentos foram inseridos para que esta reflexão fosse realizada pelos sujeitos e objetos da ação do currículo, como parte da própria formação do educador:

- Avaliação e contra-proposta curricular – Ao final do 6º período os alunos realizam uma análise e contraproposta do próprio currículo, visando colher elementos para possíveis revisões, correções ou adaptações durante o curso.
- Análise das perspectivas individuais – No 2º semestre do curso os alunos registram suas perspectivas sobre as relações entre o instrumento e a educação. Ao final do

curso, estes registros são revisados na tentativa de observar na própria experiência elementos pedagogicamente significativos.

### **Avaliação da performance musical**

Longe de ser um embate à natureza subjetiva da experiência musical, ou um enquadramento de visões ideológicas da música, uma proposta de inserção de critérios de avaliação musical em uma grade curricular é uma declaração de *ciência* - Sim. Estamos cientes dos percursos do que é significativo e passível de avaliação na experiência musical - Temos modelos cognitivos coerentes e validados (RUNFOLA, 2002; DEL BEN, 1997), temos dimensões de desenvolvimento já desvendadas e que condizem com o que sempre foi musicalmente avaliado, mesmo antes deste desvelar. Desta forma, os critérios de avaliação constam no texto peça curricular, contemplando a consciência e esforço na resolução das três primeiras dimensões da crítica musical presentes na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK & TILLMAN, 1986) em um texto simples e diretamente relacionado com os objetivos propostos em aula.

### **Metodologia de avaliação do currículo**

A avaliação desta proposição se concentrará nos depoimentos verificados em relatos de alunos durante o curso e análises de demandas e transformações percebidas pelo corpo docente, em um processo dinâmico onde o objetivo não se concentra na existência de uma proposta ideal, mas na permanência de um processo e transformação sadio e científico. Dados mais objetivos como características e estatísticas de evasão, engajamento profissional e acadêmico, desempenho no histórico de disciplinas poderão ser coletados para melhor caracterização destas transformações. Relatórios estarão sendo elaborados sobretudo na análise da primeira turma de formandos, esperada para o final de 2004.

### **Conclusão: Projetos coletivos *versus* projetos pessoais**

Durante o processo de discussão em sala de aula e elaboração da grade foi observado que grande parte das questões orbitavam em um limiar inerente á integração de dois universos: projetos pessoais – filiações estilísticas, interesses profissionais, tendências pessoais e projetos coletivos – objetivos institucionais, propostas pedagógicas, abrangência e

amplitude da formação musical. Nesta região de confronto operam conflitos sadios onde o aluno encontra universos abrangentes de pensamento musical e a instituição revela potencialidades específicas em cada aluno, e este equilíbrio entre os interesses envolvidos parece ser crucial em propostas educacionais de maneira geral:

*“(...) Assim em todas as épocas ou culturas, o leitmotiv da educação sempre foi a busca da dupla construção e de uma simbiose, de um entrelaçamento, de uma fecundação mútua entre projetos individuais e projetos coletivos. Tais projetos são estruturados a partir de uma arquitetura de valores socialmente negociados e acordados, na busca do delicado equilíbrio entre conservação e transformação. Neste sentido a educação sempre será tributária de idéias utópicas, sempre será*

2º Período	1	1 Obra de autor contemporâneo	RR BROUWER (1972), BRINDLE (1978), Modern Times (?)
	2	1 Obra do período Barroco	DAMASCENO (1992), TEUCHERT (1971), SNYDER (1976)
	3	1 Estudo de livre escolha	
	4	Recitais – Música Contemporânea	Temáticas e dinâmicas transversais: música e poesia, música e imagem, música e teatro, etc.

*motivada pelo que é possível imaginar e não apenas pelo que é possível imaginar como possível; nunca poderá resumir-se somente à utopias, mas jamais poderá prescindir-se delas” MACHADO, 1997 (p. 70)*

Trabalhar no desenvolvimento de um processo educacional que forma um indivíduo que é ao mesmo tempo sujeito e objeto deste processo (aluno da licenciatura e professor de música) acarreta em movimentos multilaterais e propostas abertas. A discussão do que se propõe em termos de repertório, objetivos e ações, se torna por vezes mais importante do que a efetiva realização dos objetivos. Propostas curriculares mais fechadas limitam as mediações e discussões, apaziguam as opiniões contrárias e facilitam a atuação do professor, propostas abertas requerem espaço para proposições e argumentações, e aplicam uma delicada e frutífera dinâmica na relação entre professor e aluno-professor.

### **Excertos da grade curricular**

5º Período	1	1 Dança escolhida entre as suítes presentes em KOONCE (1989)	RR
	2	1 Dança brasileira	GUERRA-PEIXE (1973), VILLA-LOBOS (1955), BELLINATI (1991), GUIMARÃES (1992)
	3	1 Obra a livre escolha	
	4	Estudos em música popular: Música brasileira e o violão	Atividade em grupo: Pesquisa, arranjo e apresentação de repertório, técnicas e abordagens musicais práticas sobre temas em MPB (ex: Viola Caipira, Bossa Nova, Choro, Música Colonial, Clube da Esquina, entre outros.)
	5	Arranjo de obras a 2 vozes	(individual) Arranjo de obras a 2 ou mais vozes para violão solo ou formações com violão

### Bibliografia

- DEL BEN, Luciana M. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12/13, 1997. p. 35-54.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte: UFMG, v.1, 2000.
- FRANÇA, Maria Cecília C. A integração de composição, performance e apreciação: uma perspectiva psicológica do desenvolvimento musical. *Música Hoje*, n. 4. Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 41.
- JÚNIOR, Haroldo, M.; FERNANDEZ, José N.; VENTURA, Luís R. C. Contribuições para a Discussão Sobre as Novas Diretrizes curriculares dos Cursos Superiores. In: Encontro Nacional da ANPPOM, XI, 1998, Campinas. *Anais*, Campinas, 1998. p. 123-128
- MACHADO, Nilson José. *Ensaio transversais: Cidadania e educação*. 2ª edição. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Alda; HENTSCHEKE, Liane, PASCOAL, Maria Lúcia. Diretrizes Curriculares: Novas perspectivas para os Cursos de Graduação em Música no Brasil. In: Encontro Nacional da ANPPOM, XI, 1998, Campinas. *Anais*, Campinas, 1998. p. 131-141.
- RUNFOLA, M., & SWANWICK, K. Developmental characteristics of music learners. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 373-397
- SANTIAGO, Diana; FADIGAS, Jucilene S.; GARRIDO, Anita M. C.; COUTINHO, Rosália M. B. Parâmetros Curriculares para o Desenvolvimento de Habilidades Funcionais Musicais (Relatório Parcial de Pesquisa: 1ª Fase: 1997-1998). In: Encontro Nacional da ANPPOM, XI, 1998, Campinas. *Anais*, Campinas, 1998. p. 120-122
- SWANWICK, K., and TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 1986.

SWANWICK, Keith. *Intuition, Analysis, and music education*. London: Routledge, 1994.

## Projetos sociais e a prática da educação musical

*Magali Oliveira Kleber*  
*Universidade Estadual de Londrina /*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*makleber@sercomtel.com.br*

**Resumo.** O tema dessa pesquisa aborda a prática da educação musical desenvolvida em projetos sociais institucionalizados no âmbito do Terceiro Setor como ONGs. O resgate da dignidade humana e o exercício da cidadania plena são objetivos primordiais desses movimentos sociais e a música está entre as atividades de maior apelo para a realização de projetos sociais, principalmente com jovens adolescentes. Serão analisados dois projetos sociais desenvolvidos por ONGs: Meninos do Morumbi, São Paulo, capital e o Projeto Villa-Lobinhos, Rio de Janeiro. O objetivo principal da pesquisa é compreender como se configuram esses espaços de prática de educação musical? Os objetivos específicos são: Como se dá a prática de ensino e aprendizagem nos Projetos selecionados? Que padrões culturais estão sendo valorizados no âmbito desta prática musical e como isso influencia a seleção do conhecimento musical a ser trabalhado nestes espaços? Como se constitui a identidade musical dos/as adolescentes que freqüentam esses projetos? Como a mídia, com suas interfaces se reflete, na construção da identidade e na experiência musical dos jovens adolescentes que freqüentam os projetos selecionados? Que valores os/as jovens atribuem à vivência aprendido musical experienciada no Projeto? A metodologia terá abordagem qualitativa, na forma de Estudo de Caso, utilizando-se técnicas etnográficas.

**Palavras-chave:** Cultura; Educação Musical; Movimentos Sociais.

### 1. INTRODUÇÃO

O tema desse projeto de pesquisa aborda a prática da educação musical desenvolvida em projetos de base comunitária, institucionalizados no âmbito do Terceiro Setor como Organizações Não Governamentais (ONGs).

Muitas pesquisas estão sendo publicadas, destacando-se, também, o relevante espaço reservado pela mídia e pela Internet aos programas e projetos sociais. Os jornais de circulação nacional e estadual quase que diariamente publicam notícias sobre projetos sociais que atendem diferentes grupos da comunidade e oferecem as mais diversas atividades.

O foco de interesse dos projetos voltados para a recuperação de jovens adolescente tem revelado uma grande incidência de atividades voltadas para a prática musical. Como exemplo podemos citar a matéria veiculada dia 09/11/2001 no jornal O

Estado de São Paulo (site: [www.estado.estadão.com.br/serviços](http://www.estado.estadão.com.br/serviços), capturado em 03/11/2002) com a manchete “Brown ensino a arte de fazer música solidária”. Essa matéria, destaca dois projetos coordenado por Brown, a Escola de Música Pracatum e o Tá Rebocado, os quais funcionam como programas educacionais e comunitário para a população de bairro do Candeal Pequeno, região carente de Salvador. Segundo o coordenador, os projetos têm a finalidade de “recuperar a identidade, a auto-estima” dos habitantes do bairro, além de propiciar, também, o acesso à educação formal. A música é o eixo condutor desse processo em que “os alunos aprendem a lidar com instrumentos e fazem aulas de percussão, composição, canto coral, entre outros” (ibidem). A reportagem informa, ainda, que os cursos são gratuitos e muitos músicos que lá se formaram participam de shows como músicos profissionais.

Um olhar mais atento aos discursos correntes na mídia, nas esferas institucionais de educação e cultura sobre projetos sociais em música fornecendo um importante material sobre a vida social contemporânea, consistindo, também, em uma fonte de aprendizado sobre o modo de viver e conviver das pessoas que compõem a trama complexa da sociedade.

## 1. 2 SOBRE OS CENÁRIOS

O tema desta pesquisa emergiu a partir desse contexto e para tanto selecionei duas ONGs que, em princípio, apresentam essas características. Uma delas denomina-se Meninos do Morumbi e é coordenada pelo músico Flávio Pimenta, no bairro do Morumbi, em São Paulo, capital. A outra, VivaRio trata-se de uma ONG sediada na cidade do Rio de Janeiro, com muitas ramificações em diversas atividades, entre elas, o Projeto Villa Lobinhos, coordenado pelo músico Turíbio Santos.

Esta pesquisa tratará da questão das práticas de ensino e aprendizagem musical junto a esses dois projetos sociais. São dois cenários diferenciados de ensino e aprendizagem de música que têm como eixo comum o fato de congregarem, em instituições, jovens adolescentes em situação de exclusão ao acesso, entre outras coisas, de uma vivência de aprendizagem musical sistemática.

## 2 . QUESTÕES DA PESQUISA

A presente pesquisa toma como objetivo principal a seguinte questão:

1. Como se configuram esses espaços de prática de educação musical?

A partir deste questionamento pretende-se investigar os desdobramentos:

- 1 Como se dá a prática de ensino e aprendizagem no trabalho realizado nos Projetos selecionados?
2. Que padrões culturais estão sendo valorizados no âmbito desta prática musical e como isso influencia a seleção do conhecimento musical a ser trabalhado nestes espaços?
3. Como se constitui a identidade musical dos/as adolescentes que freqüentam esses projetos?
4. Como a mídia, com suas interfaces se reflete, na construção da identidade e na experiência musical dos jovens adolescentes que freqüentam os projetos selecionados?
5. Que valores os/as jovens atribuem à vivência aprendizado musical experienciada no Projeto?

### 3 . JUSTIFICATIVA

As organizações do Terceiro Setor ocupam um espaço importante nas iniciativas que tratam de questões relacionadas com os problemas da sociedade cível, entre eles o da violência juvenil urbana. Os desdobramentos dessas iniciativas estarão incidindo nos campos emergentes de trabalho, na educação, na cultura, enfim nas diversas esferas e dimensões da sociedade. Trata-se de um espaço que carece um acompanhamento no sentido prático e conceitual para que se conheça melhor os mecanismos presentes nesta dinâmica e para que os conhecimentos construídos subsidiem decisões nas diversas áreas afins.

Como venho argumentando (Kleber, 2003), o trabalho desenvolvido por ONGs tem revelado uma importante ligação com a dimensão cultural das comunidades urbanas prevalecendo como objetivos primordiais o resgate da dignidade humana e o exercício da cidadania plena. A cultura é vista como um importante meio de reconstrução da identidade sociocultural e a música está entre as atividades de maior apelo para a realização de projetos sociais, principalmente com os jovens adolescentes. Neste contexto, destaca-se a influência da mídia, em um amplo espectro, interferindo nas percepções

humanas, “estabelecendo novas relações com a corporalidade, novas fontes de identidade, novas imagens mentais para o que é ser humano” (Korsyn, 2003, p. 143).

A prática musical existente no âmbito dos projetos sociais é vista e reconhecida em vários estudos (Fialho, 2003, Dayrell, 2002, Muller, 2000, Abromovay, 1999) como um significativo elemento de agregação e identidade cultural, principalmente dos jovens adolescentes. Constitui-se, assim, objeto de análise da área de Educação Musical. Situar o conteúdo e o sentido da prática musical da cultura juvenil, particularmente dos jovens submetidos a um processo de exclusão, extrapola questões de natureza teórica. A compreensão deve ser construída a partir da pesquisa empírica baseada em um trabalho de campo rigoroso e, portanto, em contato direto com essa nova realidade que se nos apresenta.

Muitos trabalhos na área têm revelado a importância da música na construção da identidade desses jovens. Abramovay (1999) constata que os grupos de rappers aparecem como contraponto às gangues<sup>1</sup> “na medida em que representam uma construção identitária que sintetiza e traduz a experiência de exclusão e incorpora a violência que marca o cotidiano dos jovens”. A música é o traço de união entre os rappers que falam em nome de uma geração estigmatizada, da crua realidade do seu cotidiano tecido por uma predeterminada exclusão (Abromovay, 1999, p. 135). É nesse contexto que a música aparece como uma “forma e um canal de expressão opcional à violência e à criminalidade” (ibidem, p. 181) A música dos rappers representa a música da juventude da periferia, em que os jovens músicos assumem o papel de agentes sociais que crêem em uma possível transformação, por meio de um canal de expressão – a música – capaz de denunciar a realidade violenta em que vivem. Neste sentido, a música parece ser um importante elemento de formação da identidade social juvenil e uma via para que os jovens se afastem das gangues e da criminalidade (ibidem, p.182).

Fialho (2003) realizou uma pesquisa sobre o Hip Hop tocando em questões neurálgicas sobre a construção da identidade dos jovens da periferia urbana de

---

<sup>1</sup> Segundo Abramovay nos EUA, as gangues “surgiram como uma resposta dos jovens provenientes de meios desfavorecidos e de famílias com dificuldades de integração social...[e] expressariam a busca de uma identidade social... No Brasil, a palavra gangue/galera tem sido utilizada genericamente para designar um grupo de jovens, um conjunto de companheiros e também uma organização juventude ligada à delinqüência...Pertencer a uma gangue/galera, fazer seu jogo de rivalidades são vetores de identidade grupal

Porto Alegre. Trouxe uma importante contribuição para a área de educação musical, uma vez que lidou com dois fenômenos contemporâneos, a cultura hip hop e a televisão” (Fialho 2003, p. 135). O trabalho buscou “compreender as funções sócio-musicais que o programa Hip Hop Sul<sup>2</sup> desempenha e as experiências de formação a atuação musical que proporciona aos grupos de rap que deles participam” (Fialho, 2003, p. 135). A televisão foi entendida como “um espaço de transmissão a apreensão de conhecimentos, inclusive musicais” (ibidem, p. 135), destacando aspectos como o estímulo e o sonho de estar na televisão, as competências necessárias para atuação relacionadas com as dimensões emocional e social.

O trabalho de Fialho reforça a asserção de Abramovay(1999) no que tange ao papel da música como uma forma alternativa à violência, à criminalidade e ao uso das drogas. O depoimento colhido por ela pode exemplificar essa situação

Essa música ai, né, nã sei se ut tá por dentro, tem uma droga ai que tá em destaque, que é o craque mesmo. É o seguinte, através da música a genta tá tentando mostra que o rap pode dar um baque bem amio do que essa droga aí. Se tu te encanar e te mostrar mesmo e ter força de vontade, tu podés conseguir um efeito, um ibope bem maior que pela droga (Mano apud Fialho, 2003, p. 85)

Em sua inserção etnográfica, Fialho descreve várias situações de ensino e aprendizagem de música, no contexto da mídia televisiva imbricado com contexto sócio-cultural-econômico dos atores da pesquisa, apresentando formas de conhecimento construído, desvelando o significado da música na vida e na construção da identidade dos jovens entrevistados. Os depoimentos e a análise permitem constatar situações práticas de como alguns jovens estão construindo conhecimento por meio de caminhos por eles determinados e estimulados por situações que exigem resolução, por vezes, inusitadas. O trabalho revela, ainda, a precariedade das situações vivenciadas pelos jovens ao terem que lidar com avançadas tecnologias sem terem tido uma formação específica e como a busca para a superação desse conhecimento exige criatividade e ousadia para lidar com o

---

que podem levar tanto a novas formas de criatividade – a exemplo dos rappers- como à prática da delinquência” (1999, p.93-95)

<sup>2</sup> Trata-se de um programa televisivo –*Hip Hop Sul*– veiculado pela TV Educativa do Rio Grande do sul, e suas relações com os músicos que dele participam, buscando entender as funções sócio musicais e as experiências de formação e atuação musical que o programa desempenha. (Fialho, 2003)

desconhecido, sempre privilegiando o processo coletivo. Este trabalho dá pistas de muitos conteúdos e novas formas de ensinar e aprender que estão muito mais próximas dos nossos jovens e, portanto, podem contribuir para uma maior aproximação da área com a nossa realidade.

A realização de trabalhos como estes, realizados no âmbito dos movimentos sociais, ainda são emergentes e a prática musical como principal vetor para se atingir os seus objetivos, caracteriza-se como um campo que carece de mapeamento e aprofundamento conceitual.

Ao entender que a pesquisa em educação musical deve contribuir para a localização, discussão e compreensão de problemas relacionados à área, a relevância desse tema pode ser atribuída aos seguintes pontos:

1. penetrar no universo do Terceiro Setor, das ONGs e movimentos sociais, paralelo às atividades da Universidade
2. especificamente, em relação à música: identificar as maneiras e estratégias de como a música tem participado em projetos sociais
3. um entendimento desta questão tende a subsidiar decisões de ordem política, ideológica, orçamentária no campo educacional, especialmente no que concerne aos problemas que juventude.

Corroborando com Kraemer (2000), entendo que cabe ao educador musical assumir a responsabilidade de “colocar a disposição não apenas o conhecimento sobre fatos e contexto, mas também, princípios de explicação, ajuda de decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional” (ibidem, p. 66). Para tanto, o autor destaca as tarefas da pedagogia da música, juntamente com a aquisição do conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar.

O tema desta pesquisa, ao tratar das conexões existentes entre as dimensões sociedade- juventude-música, poderá contribuir para essas novas experiências associadas às teorias que lhe dão suporte propiciem uma melhor compreensão e um maior esclarecimento desse complexo fenômeno que é a exclusão de uma grande parcela de nossos jovens.

#### 4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pretende-se estruturar esta pesquisa a partir de uma visão cultural da música cujos aportes estejam alicerçados, como propõem Shepherd e Wicke (1997), em uma teoria que reconheça a constituição social e cultural da música como uma particular e irreduzível forma de expressão e conhecimentos humanos. Esses autores assumem e defendem a música como uma prática constituída social e culturalmente e, portanto, descartam a posição dominante dos estudos culturais que vêem a música como qualquer outro artefato cultural.

A partir de questionamentos, Shepherd e Wicke (1997) se propõem a indicar onde a teoria cultural tem tido algum sucesso em compreender a música como social e culturalmente constituída; onde há problemas; onde as características sociais e culturais tem sido mal entendidas pela teoria cultural e identificar as lacunas que precisam ser preenchidas se a teoria cultural está para um verdadeiro entendimento da música.

As questões que estão sendo problematizadas sobre identidade cultural, sobre o deslocamento dos espaços do ensino de música voltados para determinados grupos sociais cuja cultura não representa o modelo hegemônico, nos remetem à necessidade de discutir sobre o conceito de identidade.

A teoria social vem discutindo sobre o conceito de identidade, argumentando que as velhas identidades que estabilizaram o mundo social estão em declínio dando lugar a outras novas identidades e fragmentando o sujeito moderno. Segundo Hall (2000), “a crise de identidade é vista como parte de um processo amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Hall, 2000, p. 7). Os conceitos de identidade e sujeito determinam aspectos de nossa identidade associados a um “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, religiosas, e acima de tudo, nacionais (ibidem, p. 8).

Souza (1996) ao argumentar sobre a importância da Sociologia para a Educação Musical destaca o pensamento de Berger:

“... a sociologia esta sintonizada com o caráter da era moderna justamente por representar a consciência de um mundo em que os valores tem sido radicalmente relativizados. Essa relativização passou a integrar de tal

forma nossa imaginação que se torna difícil para nós perceber plenamente até que ponto foram (e em alguns lugares ainda não) e absolutamente as cosmovisões de outras culturas” (Berger e Souza, p. 19)

A partir desses eixos conceituais, foram elaboradas as questões que nortearão a reflexão e o mapeamento das ações a serem desenvolvidas nos dois espaços mencionados, com vistas a desvelar a relação existente entre os grupos sociais, a educação musical, o ensino e a aprendizagem da música e os valores simbólicos e materiais de suas respectivas culturas.

## 5. METODOLOGIA

A pesquisa será desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa, em forma de Estudo de Caso Múltiplo. A opção por essa abordagem tem como critério buscar uma metodologia que contribua para o entendimento e explicação do significado do fenômeno social e o considerasse como resultado da construção humana. Nessa perspectiva, a arte e, conseqüentemente, a música são entendidas como uma prática social e culturalmente constituída (Shepherd e Wicke, 1999) e que, assim sendo, seu caráter não pode ser visto fora da noção de sociedade como algo à parte das formas simbólicas e culturais manifestadas pelas pessoas.

Os procedimentos para coleta de dados estarão, em princípio, alicerçados sobre métodos de observação direta utilizando-se técnicas etnográficas. A sistemática prevê uma convivência estreita e prolongada nos espaços em que acontecem os trabalhos de ensino e aprendizagem musicais dos grupos estudados. Assim, as estratégias serão:

1. Entrevista semi-estruturada. O objetivo da entrevista é levantar elementos que ajudem a identificar as concepções e esclarecer fatos observados.
2. Observação participante. As atividades serão filmadas e gravadas em MD, em seu transcurso normal, no sentido de estudar a relação entre a prática musical e pedagógica e as concepções identificadas mediante entrevistas

A partir do referencial teórico pretende-se buscar a relação entre a produção, circulação e consolidação de significados musicais e construção da identidade

sociocultural do atores dessa pesquisa. Pretende-se, ainda, que a fundamentação teórica contemple a perspectiva de que a cultura e o conhecimento estão alinhados na idéia de uma inerente incompletude - gerada pelo dinamismo social - e na idéia da temporalidade - que lhes conferem uma maior compatibilidade com os sujeitos a que se destinam.

## **BIBLIOGRAFIA**

ABRAMOVAY, Miriam (et al.) *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes*. Tese (doutorado). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, 1999.

BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Trad. Jusamara Souza. In: *Em Pauta Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* v.11, n.16/17 – abril/novembro 2000, p.76-109.

BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 23ª. ed. Tradução de Donaldson M. Garshagen. Petrópolis: Vozes, 1986.

BLACKING, John. The biology of music-making. In: MYERS, Helen (ed.) *Ethnomusicology: an introduction*. New York: Macmillan Press, 1992. p.301-314.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p.117-136, jan/jun 2002.

DRUCKER, Peter. *Terceiro Setor: exercícios de avaliação para empresas*. Trad. Cyntia Azevedo. São Paulo: Futura, 2001.

FIALHO, Vânia. Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atyção musical. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Jacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- IOSCHPE, Evelyn (et al). *Desenvolvimento Nacional Sustentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KLEBER, Magali O. O Terceiro Setor e Projetos Sociais em Música. In: *Revista Eletrônica do Terceiro Setor*. [www.rets.rits.org.br/pontodevista](http://www.rets.rits.org.br/pontodevista), capturado em 09/05/2003.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* v.11, n.16/17 – abril/novembro 2000, p. 50-75
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MERRIAM, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1998
- MÜLLER, Vania. A música é, bem dizê. Ávida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre – EPA. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- MONTAÑO, Carlos. *Terceiro Setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002
- NETTL, Bruno. O Estudo Comparativo da Mudança Musical: estudo de caso de quatro culturas. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA, 1., 2002, Recife. Mimeo.
- ROCHE, Chris. *Avaliação do Impacto dos trabalhos de ONGS: aprendendo a valorizar mudanças*. Trad.: Tisel Tradução e Interpretação Simultânea Escrita. 2. ed. São Paulo: Cortez:ABONG; Oxford, Inglaterra:OXFAM, 2002.
- SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996. p.1-39.
- SOUZA, Jusamara. Currículo de Música e Cultura Brasileira: mas que concepções de Cultura Brasileira. *Revista da Fundarte*, Montenegro, v.1, n.1, p 22-25, 2001.
- SHEPHERD, John, WIECKE Peter. *Music and Cultural Theory*. Malden: Polity Press, 1997.

YIN, Robert K. *Case study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications, 1994.

## Wilson Fonseca e a crônica musical de Santarém – PA

*Mavilda Jorge Aliverti*  
*Universidade Federal do Paraná*  
*mavilda@ig.com.br*

**Resumo.** Wilson Fonseca (1912 – 2002) foi figura de grande importância no cenário cultural na cidade de Santarém, no oeste do Estado do Pará. Promoveu movimento musical intenso na pequena cidade, incentivando o estudo da música e renovando o repertório dos grupos com composições de sua autoria. Compôs para vários gêneros e formações instrumental e vocal, sempre procurando adapta-las aos executantes. O trabalho composicional de Wilson retrata uma época, um lugar e uma atitude pedagógica. Além disso, pela forma como desenvolveu tanto o trabalho musical quanto o de pesquisas na pequena cidade, transforma seu legado em uma documentação importantíssima de preservação da memória daquela sociedade, o que chamamos de crônica musical. Além de compositor, Wilson Fonseca foi pesquisador da história e dos costumes de sua cidade. A escolha de Wilson Fonseca como tema deste trabalho se justifica pela falta, em nosso Estado, de maior número de estudos científicos voltados à história da música no Pará até o momento.

Wilson Fonseca nasceu e sempre residiu em Santarém a oeste do Estado do Pará. Sua atividade como compositor tem início em 1931, mas somente em 1972, a partir da realização da “Semana de Santarém” realizada no Teatro da Paz, a capital tem seu primeiro contato com a obra deste músico que durante sua vida exerceu atividades de músico instrumentista, compositor, afinador de piano, poeta, professor de música, pesquisador, escritor e funcionário público. Plantado em sua cidade, faz música para aquela realidade.

O movimento musical de sua cidade que Wilson Fonseca faz questão de incentivar e preservar, não iniciou com o compositor: foi um trabalho herdado de seu pai, ao qual, como uma missão, procurou dar continuidade. Suas músicas, assim como suas atividades como professor e pesquisador da história de Santarém, fazem parte de um objetivo maior que é o de cultivar e divulgar a cultura musical da cidade.

Nosso primeiro contato com a obra de Wilson Fonseca se deu na década de 70, quando fazíamos a matéria Canto Coral no curso técnico em instrumento do Instituto Estadual Carlos Gomes, em Belém-Pa.

O acesso à obra editada de Fonseca se deu com bastante facilidade, pois após cada impressão dos álbuns, o compositor enviava volumes para as escolas de música da capital para que fossem distribuídos entre os professores. Desta forma, minha mãe, por fazer parte do corpo docente do Instituto Carlos Gomes, possuía os quatro volumes.

O contato pessoal com seus filhos, José Wilson e Vicente José Malheiros da Fonseca, foi também fator de facilitação, pois ambos se prontificaram em auxiliar prestando informações importantes para o desenvolvimento do trabalho.

Trabalhamos fontes primárias como – artigos de jornal, programas de recitais, fitas cassete com gravações caseiras de Izoca ao piano e fotografias – do arquivo pessoal do compositor em Santarém e de seu filho, Dr. Vicente Malheiros.

Outras fontes consultadas foram a biblioteca do Instituto Boanerges Sena em Santarém bem como a biblioteca da ECA e do Instituto de Estudos Brasileiros – IEB ambos da Universidade de São Paulo, a Biblioteca da Universidade do Estado do Pará e na biblioteca pessoal de José Wilson e Vicente Malheiros.

A escolha de Wilson Fonseca como tema deste trabalho se justifica pela falta, em nosso Estado, de maior número de estudos científicos voltados à história da música no Pará até o momento. Alguns compositores paraenses são mais conhecidos do público porém, até mesmo a classe de músicos desconhece obras e detalhes da vida artística de nossos compositores. Daí a necessidade trabalhos que se proponham a desvendar e narrar esta história.

O legado de Wilson Fonseca é vasto e extrapola o universo musical. Sempre procurou cultivar o ensino da música e durante toda a sua vida produtiva escreveu para diversos gêneros com o objetivo de produzir repertório para os grupos musicais em sua cidade. Assim, Fonseca escreveu música sacra, música de câmara, teatro de revista, música de salão e para diversas formações instrumentais e vocais. Este trabalho se limitará a estudar uma parte de sua obra que denominamos música de salão, contida no III volume de sua *Obra Musical* editada, pela impossibilidade de um estudo mais completo do *corpus* de obras do compositor nesta dissertação.

Preferimos este termo ao de “música popular”, por achar que o primeiro retrata melhor a função dessas músicas. São valsas, toadas, modinhas, tangos, foxes, boleros, maxixes e outros estilos da música popular das décadas de 30 a 80, com temas que falam de sentimentos e de assuntos voltados à região.

A escolha da obra de salão se deu em virtude de esta ser a mais apresentada nas Escolas, em arranjos corais e portanto, a mais conhecida na capital do Estado, além de que este gênero percorre o catálogo de obras do compositor em quase toda a sua extensão permitindo, desta forma, a observação da evolução da linguagem composicional popular de Fonseca.

Wilson Fonseca não teve uma formação acadêmica. Seu aprendizado musical iniciou em casa, tendo o pai como primeiro professor. Através de intensa vivência musical, desde a adolescência, participando de grupos musicais onde executou vários instrumentos e de seu aprendizado empírico ao copiar as partes dos instrumentos da banda, das composições de seu pai, iniciou a sua atividade de compositor. Sua vontade de aprender o levou ao autodidatismo e, mais tarde, encontrou nos frades alemães que residiam em Santarém a fonte de conhecimentos mais acadêmica a que pôde ter acesso.

Henrique Pedrosa (1988) defende a idéia de que a prática instrumental, aliada a informações de conteúdo musical recebida de forma direta ou indireta transforma-se em escola para alguns compositores que não possuem acesso ao ensino formal da música de forma acadêmica. Nesse caso, a experiência pessoal do músico determina sua linha, sua maneira de compor. As composições de Wilson Fonseca estão firmemente estruturadas dentro do tonalismo, que ainda é o único sistema na realidade musical de Santarém.

Contextualizando sua obra, ela percorre os vários ambientes que o cercam: desde o repertório específico para ofícios da Igreja, à música de salão; da criação de música para folguedos populares a hinos para as escolas de sua cidade.

Rivera (in Aretz, 1977), escrevendo sobre o artista popular, faz diferença entre o homem folk, o artista menos folk, e o músico de formação acadêmica ou técnica, explicando a diferença entre eles através de seu processo de aprendizagem musical.

O primeiro constrói seu conhecimento de forma repetitiva utilizando-se do método oral. Neste caso, requer um músico totalmente integrado em seu ambiente cultural. Não é possível escrever música de sabor local sem que o músico esteja totalmente engajado em seu ambiente, consciente dos caracteres que definem aquele povo.

O artista menos folk, segundo Rivera (in Aretz, 1977), já possui uma elaboração de pensamento ancorado em uma recepção passiva através de simples recepção de conhecimentos.

O terceiro campo criativo, que pertence aos músicos com base acadêmica ou técnica, produz música própria, podendo esta ter raízes tradicionais e ou folclóricas, ou pode partir para a música popular moderna internacional.

Izoca parece englobar um pouco de cada uma dessas características, pois sua formação musical se sustenta em uma recepção de conhecimentos técnicos adquiridos através de vivência musical intensa e de estudos de música recebidos informal e formalmente.

Da mesma forma, sua atuação como professor e formador de novos músicos vai ser pautada pela necessidade local de carência de outras pessoas com formação acadêmica para realizar esta tarefa. Ao ir inserindo os novos aprendizes nos conjuntos musicais, o compositor procurava adequar as partituras aos instrumentistas, para que sua obra pudesse ser executada.

O fato de aceitar “prejudicar o conjunto”, exemplifica também o caráter didático do trabalho de Wilson Fonseca.

Desde a adolescência Wilson Fonseca demonstrou disposição e interesse em preservar a memória de sua terra, dando início a esta tarefa com o registro de todos os filmes que passavam nos cinemas da cidade..

Esses, infelizmente se perderam. Afinal, resumiam-se a um único exemplar produzido artesanalmente, que circulava pela cidade de mão em mão. O garoto ainda não possuía a consciência da importância de seu gesto. Porém, essa primeira experiência irá, mais tarde, ampliar-se para o registro de acontecimentos mais significativos. Escrever sobre Santarém tornou-se um hábito e um trabalho que lhe dava muita satisfação. Wilson Fonseca tomou para si a responsabilidade de resguardar a memória de sua cidade e procurava, com empenho, informações sobre os mais diversos assuntos pertinentes à história da cidade nos arquivos públicos e onde mais ele as pudesse conseguir.

Fonseca não foi o único a escrever sobre Santarém, porém organizou seus escritos de maneira singular. Dizemos assim porque o compositor colecionou pesquisas, crônicas e partituras, juntos, em volumes aos quais atribuiu o nome de *Meu Baú Mocarongo*.

Todas as pesquisas folclóricas e históricas escritas por Wilson Fonseca foram colecionadas pelo compositor em forma de artigos datilografados e as partituras em manuscritos. À medida que se avolumavam, os originais eram encaminhados para a gráfica, a fim de serem devidamente encadernados. Todos os volumes apresentam o mesmo tipo de capa na cor preta, tendo escrito na lateral com letras vermelhas “Meu Baú Mocarongo nº tal”. Pelo que

testemunhamos, mais de 30 volumes com 100 a 150 páginas cada um compõem o acervo, de grande relevância histórica e cultural para a região santarena.

Esses Baús vêm sendo objeto de estudo, observados por pesquisadores e jornalistas de outras localidades.

## CONCLUSÃO

Segundo Olavo Alén em seu texto sobre *La tradición popular y su significación social y política* (1985) em cada época uma sociedade se organiza e alcança determinada situação, ou estágio, através de níveis qualitativos determinados pela economia, que irão se refletir na ideologia, na cultura, na ética, religião e em todos os campos desta sociedade em uma época determinada.

À medida que uma geração dá lugar a outra, idéias, pensamentos e comportamentos vigentes também cedem seu lugar. Segundo Stravinsky (1996), somente através da cultura uma sociedade se sustenta e se completa, e é através da comunicação estética entre a arte e o homem, que ocorre por graus de abstração, que a música se torna uma atividade social onde o som é a matéria prima e o que estabelece a comunicação estética entre a música e o homem, é o conteúdo musical.

Sendo assim, o trabalho como instrumentista, professor e compositor de Wilson Fonseca pautava o intuito de dar continuidade e incentivar o movimento musical dentro de Santarém, fazendo parte de um objetivo maior que é o de preservar a memória da terra.

Segundo Alén (in Zoila p.1985, p. 390) o homem se projeta pelas gerações através dos elementos culturais que perduram e que compõem as tradições de um povo. É ainda através do contato direto do compositor com a comunidade, segundo Rivera (in Aretz, 1977, p. 146) que irão nascer obras que caracterizam os povos, como consequência de estarem os músicos ligados à sua realidade e costumes, dando origem a uma música com selo nacional e porque não dizer também com selo regional?

Wilson Fonseca procura fazer música ao gosto popular, com letras escritas por poetas da terra e, em algumas situações as escreve ele mesmo. Várias letras descrevem a paisagem local ou falam de tradições, costumes ou folclore regional. Ao conjunto de atitudes do compositor associando música e temas ligados a sua realidade, é que entendemos que o resultado musical das

canções de Wilson Fonseca pode ser denominado de “música santarena” justamente por ser um reflexo daquela comunidade decorrente da íntima ligação do compositor com a gente e as coisas da terra,.

Além disso, por conta dessa atitude de estar permanentemente voltado aos assuntos de sua terra, retratando-a musicalmente, que também entendemos ter sido Fonseca, além de músico, um cronista. Um cronista musical.

## **BIBLIOGRAFIA**

ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a Música Brasileira*. Edição Comemorativa do 50º Aniversário da Semana de Arte Moderna. 3ª ed. São Paulo, Martins Editora; Brasília, INL, 1972.

\_\_\_\_\_, Mário de. *O turista aprendiz*. 2ª edição. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

ALVES FILHO, Armando. *Pontos de História da Amazônia*. Vols: I e II/ Armando Alves Filho, José Alves de Souza Júnior, José Maria Bezerra Neto. 3ª ed. ver. e .ampl. Belém: Editora Pakatatu., 2001.

ARETZ, Izabel. (relt.) *América Latina en su música*. Série America Latina en su cultura. México: Unesco, 1977.

ASAS DA PALVAVRA. Wilson Fonseca. *Revista do Curso de Letras da UNAMA*, Belém, nº 03, 72 p., out. 1995

BATES, Henry Walter. *O naturalista no Rio Amazonas*. São Paulo. Editora da USP, 1979.

BEMERGUY, Emir. *Diário de um Convertido*. Gráfica e Editora Tiagão. Santarém, 2000.

CAMPOLINA, Eduardo. *Ouvir Para Escrever ou Compreender para Criar?*/Eduardo Campolina e Virgínia Bernardes. – Atênica. Belo Horizonte, 2001.

COMTUR – Coordenadoria Municipal de Turismo. *Inventário da Oferta e Infra-Estrutura Turística de Santarém*. Divisão de Turismo: 1998 e 2001.

CLAVER FILHO, José. *Waldemar Henrique: o canto da Amazônia*. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Coleção MPB, nº2, 1978

COSTA, I. Transfiguración y Muerte Planificadas. in *Boletim de Musica Nº 101-102\_enero, febrero, marzo, abril, mayo, junio*. Casa de las Américas. Habana, Cuba. P.5-12, 1984.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

EFEGE, Jota. *Figuras e coisas da música popular brasileira*. Volume 1. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1978

ELI, V. Música e História em Cuba (II), in: *Revista Clave nº 13*. Ministerio da Cultura. Cuba. p.28 a 32, 1989.

\_\_\_\_\_. *Música e História em Cuba (III)*, in *Revista Clave nº 14*. Ministerio da Cultura. Cuba. p.31 a 35, 1989.

FIALLO , J. Realidad y Concepto de Nuestra Difusion Musical. in: *Revista Clave*. Ministério da Cultura. Cuba. p.14 a 16, 1986.

\_\_\_\_\_, Wilson. Cinema em Santarém. *Asas da Palavra* – Revista do Curso de Letras / Departamento de Língua e Literatura da UNAMA, Belém, edição especial comemorativa: 100 anos de Cinema, p.26-34, nov. 1995

\_\_\_\_\_, José W. Malheiros. *Recital dos 80 anos: um ensaio sobre o perfil e a música de Wilson Fonseca*. Belém: Imprensa Oficial do Pará, 1992

\_\_\_\_\_, Wilde Dias da. *Santarém: Momentos históricos*. 4ª edição ver. e ampl.. Santarém: Gráfica e Editora Tiagão, 1996

\_\_\_\_\_, Wilmar Dias da. *José Agostinho da Fonseca -O músico poeta*. Santarém: Imprensa Oficial, 1978.

\_\_\_\_\_, Wilson. *Valsas, Modinhas, Toadas, Tangos e Canções*. Santarém: Imprensa Oficial. 1984

\_\_\_\_\_, Wilson. *Meu baú Mocarongo*, (Memórias, trechos de publicação avulsa e na imprensa local.) Vol. XIII (INÉDITO).

\_\_\_\_\_, Vicente Malheiros. Música: no princípio, pobre de subsídios, in: *O Estado do Pará*, Belém, 24 de out. 1979, Caderno Especial, p. 2.

FREITAG , Lea Vinocur. *Momentos de Música Brasileira*, 2ª edição São Paulo: Nobel, 1985. 1986.

GAMA , Mauro. *José Maurício, o padre compositor*. Rio de Janeiro: FUNARTE/INM/ Pro Memus, 1983.

GARCIA CANCLINI , Néstor. *A socialização da arte. Teoria e prática na América Latina*. Tradução de Maria Helena Ribeiro da Cunha e Maria Cecília Queiroz Moraes Pinto. 2ª Edição. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.

GODINHO , Sebastião. *Waldemar Henrique: Só Deus sabe porque* (Seleção de textos e fotobiografia) Criação editorial e seleção de textos e fotos: Sebastião Godinho. Edição comemorativa do 84º aniversário do compositor. Belém, Pará: Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado da Cultura. Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves”, 1989.

GOMEZ , Zoila (org) *Musicologia en Latinoamérica*. Habana: Editorial Arte y Literatura., 1985.

GUILHON , Norma de Azevedo. *Confederados em Santarém*. Belém: Conselho Estadual de Cultura. Imprensa Oficial, 1979. (Coleção História do Pará. Série Arthur Vianna).

LOUREIRO , João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: Uma Poética do Imaginário*. Belém. Cejup, 1995.

MARIZ , Vasco. *História da Música no Brasil*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. (Coleção Retratos do Brasil; v.150).

MEYER, Marlyse. *Caminhos do Imaginário no Brasil*. 2ª edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

MENEZES , Bruno de. *Folclore. Obras Completas. Lendo o Pará*, 14. Vol.2, Belém.: Secretaria de Estado da Cultura, 1993. Edição Especial.

OLIVEIRA , Alfredo. *Ritmos e Cantares*. Belém: SECULT, 2000.

PEDROSA, Henrique. *Música popular brasileira estilizada*. Rio de Janeiro. Editora Universitária Santa Úrsula, 1988.

PISTON, Walter. *Armonía*. Revisada por Mark Devoto.. Tradução de Juan Luis Milan Amat. Editorial Labor S.A. Barcelona, 1991.

PEREIRA, Osny Duarte. *Desnacionalização da Amazônia. Instantâneos colhidos em viagem. Um chamado à consciência dos brasileiros*. 2ª ed.atualizada. Editora Fulgor, São Paulo, 1958.

PEREZ, Alberto A. *Aproximación al gusto musical*. In: *Revista Clave nº 09*.\_Ministerio da Cultura. Cuba. p.46 a 49, 1988.

PROST, Gerard. *História do Pará: das primeiras populações à Cabanagem*\_/ Gerard Prost; André Alves; Edilene Lourdes da Silva; Fátima de Oliveira; Raymundo William Tavares; Ribamar de Oliveira.- Belém: Secretaria de Estado de Educação/ 1997.

QUINTERO-RIVERA, A. G. Ponce, la danza y lo nacional: apuntes para uma sociologia de la musica puertorriqueña. in *Revista Música*; Casa de las Americas. Boletín nº 107. Habana, Cuba. 1986.

REIS, Arthur César Ferreira. *A Amazônia e a cobiça internacional*. 5ª edição. Coleção Retratos do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: Superintendência da Zona Franca de Manaus. 1982.

\_\_\_\_\_. *Síntese de História do Pará*. 2ª Edição Belém: Amazônia Edições Culturais Ltda.: 1971.

\_\_\_\_\_. *Santarém: seu desenvolvimento histórico*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL; Belém: Governo do Estado do Pará, 1979. (Coleção Retratos do Brasil, v. 124)

\_\_\_\_\_. *Temas Amazônicos*. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1972.

SALLES, Vicente. *Sociedades de Euterpe*. 2ª edição. Edição do Autor 1985.

\_\_\_\_\_. *Música e Músicos do Pará*. Conselho Estadual de Cultura. Belém – Pará. 1970

\_\_\_\_\_. *Quatro séculos de Música no Pará*, in: *Revista Brasillidade Cultura, Rio de Janeiro*, 1(2);13-36, out./dez. 1969.

\_\_\_\_\_. *Santarém: uma oferenda musical*.Santarém (Belém, Serviço de Imprensa Universitária ,UFPA),1981

\_\_\_\_\_. *-A música e o Tempo no Grão Pará*. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1980. (Coleção Cultural Paraense - Série Theodoro Braga)

SANTOS, Carlos Correia . O grão-mestre dos vibrantes dedilhados. *A Província do Pará*. Belém, 28 mai. 2000. Caderno Variedades, p.7.

SANTOS, Paulo Rodrigues dos. *Tupaiulândia (Santarém)*. Imprensa Oficial do Estado. Belém, 1972. 2 volumes.

SARAGOÇA, Lucinda. *Da Feliz Lusitânia aos confins da Amazônia (1615 – 62)* Lisboa-Santarém: Edições Cosmos. Câmara Municipal de Santarém, 2000.

SILVA , Marlene de Deus Tavares da. *Estudos Amazônicos. O Pará em questão*. Marlene de Deus Tavares da Silva & Ademar da Silva Campos. 2ª edição revisada e atualizada. Belém-Pará: Ministério da Cultura, Rio de Janeiro, 2000

STRAVINSKY ,Igor. *Poética Musical em 6 Lições*. Tradução Luiz Paulo Horta. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 1996

TATIT , Luiz. *O Cancionista. Composição de Canções no Brasil*. 2ª ed. São Paulo. Edusp, 2002.

TINHORÃO , José Ramos. *Pequena História da Música Popular: Da Modinha ao Tropicalismo*. 5ª edição revisada e aumentada - São Paulo: ArtEditora, 1986

TOCANTINS , Leandro. *O Rio Comanda a Vida: Uma Interpretação da Amazônia*. 3ª ed. Gráfica Recor Editora. Rio de Janeiro, 1968.

VASCONCELOS , Ary. *Panorama da Música popular brasileira na “Belle Époque”*. Rio de Janeiro: Livr. Santana, 1977.

\_\_\_\_\_. *Panorama da Música popular brasileira*. São Paulo. Martins, 1964. 2 vols.

VERHAALLEN , Marion. *Camargo Guarnieri. Expressão de uma vida*. Tradução Vera Silvia Camargo Guarnieri. São Paulo: Edusp/ Imprensa Oficial, 2001.

VERMES , Viviana Mônica. *Alberto Nepomuceno e a criação de uma música brasileira: evidências em sua música para piano*. 1996. 198 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da UNESP, São Paulo.

## Os instrumentos de metal no Choro nº 10 de Villa-Lobos: uma visão analítico-interpretativa

*Marcelo Eterno Alves*  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás*  
*eternotrumpet@hotmail.com*  
*Sérgio Azra Barrenechea*  
*Universidade Federal de Goiás*  
*sergio.barrenechea@bol.com.br*

**Resumo.** Este estudo se propõe a oferecer uma análise sistematizada da utilização do naipe de instrumentos de metal no *Choros nº10* de Heitor Villa-Lobos, tendo como orientações principais a compreensão do contexto estético-cultural e da estrutura da obra, apontando os procedimentos de instrumentação e orquestração (especificamente a utilização destes instrumentos). Este estudo também se propõe analisar os aspectos de performance musical dos trechos selecionados e compreender a atuação do intérprete, com o intuito de desvelar as possibilidades técnicas e interpretativas que esta obra requer dos instrumentistas do naipe de metais. Além dos comentários sobre os trechos selecionados, este estudo também oferece como sub-produto uma versão didática (com acompanhamento de piano), das passagens principais do *Choros nº10* onde os instrumentos de metal tem uma participação de destaque.

**Palavras-chave:** Heitor Villa-Lobos, música brasileira para metais, trechos de orquestra

### INTRODUÇÃO

A literatura brasileira para orquestra, desde o período colonial até os dias de hoje, ostenta um número considerável de obras. Em relação a estudos enfocando aspectos relacionados aos instrumentos de metal (trompete, trompa, trombone e tuba) nesse repertório, esse valioso repertório ainda não tem recebido a devida atenção por parte de estudiosos de música em geral e de pesquisadores da área de performance musical, em particular. Com esse estudo, propõe-se oferecer uma análise sistematizada da utilização do naipe de metais no *Choros nº10* de Villa-Lobos, enfocando os diversos aspectos da performance musical destes instrumentos nesta obra.

Para a fundamentação dos critérios de observação do *Choros nº10* de Villa-Lobos, analisar-se-á a obra de acordo com as seguintes abordagens:

1. Contextualizar a obra, na busca de uma compreensão que possa complementar o texto musical, levando em consideração diferentes aspectos que

envolveram sua composição, como as características culturais e estéticas da época de sua composição;

2. Realizar uma análise musical com a observância dos elementos estruturais (aspectos formais, da organização sonora horizontal e vertical, rítmicos, de timbre e de dinâmica) em busca de uma definição de caráter e estilo musical condizente com a proposta estético-musical da obra;

3. Aplicar conhecimento das características dos instrumentos de metal e das condições acústicas do ambiente em que esta será apresentada, a fim de propor ao instrumentista maneiras de tratar a técnica do instrumento para que a execução musical atinja seu objetivo de transmitir o conteúdo musical da obra em questão;

As considerações e sugestões, apresentadas aqui, são resultantes de atividade de pesquisa embasada na literatura especializada e em entrevistas realizadas com instrumentistas de metais das principais orquestras brasileiras. Para a análise detalhada da participação dos metais na obra foram selecionados trechos em que esses instrumentos desempenham papel fundamental. Os trechos selecionados estão classificados de acordo com a participação dos instrumentos de metais que as funções seguir: *tutti*, *solí* e *solo*. Entende-se como *tutti* as passagens onde todo o naipe ou a orquestra toca simultaneamente, *solí* se refere aos trechos onde mais de um instrumento executa uma parte importante e *solo* as partes onde um só instrumento exerce a função principal.

## **O CICLO DOS “CHOROS” E O *CHOROS N° 10* (Rasga Coração)**

O Ciclo dos *Choros* aparece num momento crucial da vida musical brasileira, entre a *Semana de 22* e a publicação do *Ensaio sobre a Música Brasileira* de Mário de Andrade em 1928, considerado a “cartilha” do nacionalismo musical brasileiro. Parece que o compositor começa a sintetizar procedimentos nacionalistas, experimentados em obras anteriores, e aplicá-los sistematicamente. O termo utilizado como título das obras deste ciclo tem instigado a imaginação de estudiosos e continua sendo uma questão interessante. Neves aponta as seguintes razões para a escolha do título *Choros* ao afirmar que “a escolha de Villa-Lobos do espírito do choro popular para unificar esta enorme série de obras pode ser explicado, em parte, pelo fato justamente deste gênero popular não ter uma forma estável” (NEVES, 1981 p.52). Pode-se concluir que o compositor deu ao

termo originado no gênero popular conhecido como *choro* um sentido novo que parte da característica “antropofágica” deste gênero, e de certa forma da cultura brasileira como um todo, que sintetiza a música brasileira numa transposição perfeita do espírito de brasilidade.

Por ser parte do ciclo dos *Choros*, o *Choros n°10* traz embutido em seu caráter toda a proposta estética de seu criador. Gérard Béhague (1979) considera que este *Choros* “representa a integração mais próspera de Villa-Lobos com os elementos musicais locais e com as técnicas progressivas contemporâneas”<sup>1</sup> (BÉHAGUE, 1974, p.196). Já nas palavras de Mário de Andrade, que considerava o *Choros n°10*, a obra prima da série, esta obra pode ser considerada como “o mais verdadeiro e apoteótico hino da música brasileira” (HORTA, 1987, p.54).

No plano de recursos instrumentais, uma das grandes inovações apresentadas na orquestração do *Choros n° 10* é que Villa-lobos introduz os instrumentos tipicamente brasileiros de percussão, como o *maracaxá*, a *cuíca*, o *reco-reco* e a *matraca*. Estes “novos” instrumentos, na opinião de Eurico Nogueira França, despertam uma espécie de fascinação, que contribui a suscitar a atmosfera brasileira (FRANÇA, in: Presença de Villa-lobos, 1970, p.53). Outras características importantes são a utilização da politonalidade, o emprego de efeitos tímbricos (como *glissandos* e *surdinas*) e o magistral emprego do coral com seus efeitos onomatopéicos.<sup>2</sup>

Em termos de manipulação temática, a genialidade do *Choros n°10* reside na utilização de um motivo gerador retirado da canção de ninar dos índios *Parecís, Mokoce-cê Maka*<sup>3</sup> (figura 1), combinada com a melodia da modinha *Rasga o coração*, de Catulo da Paixão Cearense, ou seja o *schottisch Yara* de Anacleto de Medeiros (figura 2).<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> “[...] this work [the *Choros n° 10*] represents Villa-Lobos's most successful integration of local musical elements with contemporary progressive techniques” (BÉHAGUE, 1974, p.196).

<sup>2</sup> “Texto utilizado na parte coral é constituído de sílabas e vocalizes, sem nenhum sentido literário, nem com nenhuma coerência semântica, apenas servindo de efeito, para formar ambiente fonético característico da linguagem dos aborígenes” (VILLA-LOBOS, 1950, p.159)

<sup>3</sup> Melodia recolhida por Roquette-Pinto, em 1912 e publicada em Rondônia (NÓBREGA, 1974, p.17).

<sup>4</sup> Importante comentar o processo de plágio movido contra Villa-Lobos pelo então responsável dos direitos autorais de Catulo, Guimarães Martins, quando o compositor foi acusado de se apropriar de *Rasga Coração*. A versão original do *Choros n°10*, publicada em 1928 pela Max Eschig, continha tanto a melodia de *Yara* como a letra *Rasga o Coração*. Após o julgamento do processo a favor de Martins, a parte coral do *Choros n°10* é cantada sem letra, apenas em *vocalise*.



Figura 1. *Mokoce-cê Maka*, recolhido por Roquete Pinto.



Figura 2. *Yara*, *schottish* de Anacleto de Medeiros.

## OS INSTRUMENTOS DE METAL NO *CHOROS Nº10*

O naipe de metais tem sido utilizado na orquestra desde os primórdios dessa formação instrumental, no período Barroco com a utilização de trompas e trompetes de uma maneira consistente. Já no o período clássico e no início do romântico, com o crescimento das orquestras, o naipe de metais se consolida, ampliando a participação de instrumentos da família de metais e também suas funções no corpo orquestral. Os recursos sonoros dessa família de instrumentos são riquíssimos, fornecendo uma ampla palheta de possibilidades. De acordo como Alan Belkin:

os metais são mais homogêneos que os instrumentos de madeira, porém menos flexível que as cordas. Eles podem desempenhar igualmente bem funções melódicas, rítmicas, contrapontísticas ou harmônicas. Eles também reproduzem melhor a escrita coral que os instrumento de madeira (BELKIN, 2001).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> “Brass are more homogeneous than woodwind, but less flexible than strings. They can play melodic, rhythmic, contrapuntal, or harmonic roles equally well. They also reproduce choral writing better than woodwind” *Artistic Orchestration* (BELKIN, 2001).

Villa-Lobos, apesar de não ter tido formação acadêmica e freqüentemente ser apontado como um orquestrador autodidata, faz uma utilização adequada deste naipe. No *Ciclo dos Choros*, pode-se considerar que Villa-Lobos ensaia seus primeiros passos na utilização dos instrumentos de metal em 1925 e 1926 com os *Choros n°3* e *Choros n°4*. O naipe de metais no *Choros n° 10* é formado de três trompas, dois trompetes e dois trombones. Na utilização deste naipe reduzido,<sup>6</sup> destacam-se as diversas combinações tímbricas do conjunto e a qualidade do mesmo em oferecer amplitude variada ao corpo sonoro da orquestra. A falta da tuba na orquestração é uma surpresa, pois nos demais *Choros* escritos para orquestra, (*n° 6, 8, 9, 11, 12* e *Introdução aos Choros*), este instrumento está presente. Pode-se conjecturar que supressão deste instrumento talvez estaria relacionada com a questão do equilíbrio sonoro com o coro.<sup>7</sup>

Para um estudo detalhado sobre a utilização do naipe de metais na obra, passa-se agora adiante com uma análise dos trechos onde os metais têm uma atuação essencial. Para tanto, a discussão se dará a partir das funções exercidas nos trechos selecionados de acordo com a natureza da participação que se segue: *tutti, soli e solo*.

## DOS TUTTIS

Pela natureza solene e grandiosa do *Choros n° 10*, não é surpresa que as passagens em *tutti* sejam numerosas. O naipe de metais tem uma atuação fundamental nestas passagens sejam trechos em *tutti* do naipe ou da orquestra toda.

Assim, o trecho em *tutti* do compasso 172 ao 175 (figura 3), onde vários napes da orquestra, incluindo o de metais, apresentam ritmos que alternam tempos e contratempos, é um bom exemplo de como o instrumentista precisa ter uma atitude de equipe. Nesta passagem, que tem a característica, como bem lembra Neves (1977, p.69), de uma “marcha-rancho”, o requisito básico deve ser o da precisão rítmica, portanto a articulação deve ser incisiva para ajudar nesta precisão.

---

<sup>6</sup> Observa-se que a orquestração básica comum à época constituía-se, em geral, do seguinte naipe de metais: três trompetes, quatro trompas, três trombone e tuba. Curiosamente Villa-Lobos diminui os napes de trompetes e trombones e suprime a tuba da orquestração do *Choros n°10*.

<sup>7</sup> A única outra peça do ciclo escrita para coro e orquestra é o *Choros n° 14*, cuja partitura está desaparecida. Portanto não sabemos se este procedimento de redução do naipe de metais tem relação com o equilíbrio sonoro da orquestra com o coral. Porém, como viu-se anteriormente, todas as outras obras orquestrais do ciclo tem um naipe de metais mais avantajado.

Quanto à articulação, Baxtresser (1984) sugere que “nas articulações em geral procure seguir a melodia principal. Trabalhe duro para unificar os ataques e finalizações de acordo com as pessoas ao seu redor. Falando de modo geral, as notas de harmonia não devem ser ouvidas primeiro em um ataque e último em uma finalização” (BAXTRESSER, 1984 p.96).<sup>8</sup>

The image shows a musical score for the tutti brass section of Villa-Lobos' Choros n°10, measures 172 to 175. It consists of four staves: Tpt. I-II, Tpt. III, Tpt. I-II, and Tbn. I-II. The music is in 2/4 time and features dynamic markings such as *rff*, *f*, *fff*, *p sub.*, and *dim.*. A box with the number 6 is in the top right corner.

Figura 3. Villa-Lobos – *Choros n°10*, tutti metais (Compasso 172 ao 175).

As passagens em *tutti* são muitas vezes consideradas secundárias pelo instrumentista em geral. Talvez porque nestes trechos o naipe inteiro ou a orquestra completa estão atuando simultaneamente. Portanto o instrumentista deve procurar, dentro dos procedimentos para se tocar passagens em *tutti*, e com auxílio de sua percepção, encaixar seus gestos musicais, articulações, afinação e timbre juntamente com os demais instrumentistas da orquestra. Fazendo isso, esse mesmo instrumentista encontrará grande êxito na integração de um bom naipe ou conjunto de metais.

## DOS SOLIS

As passagens com função *solis* no naipe de metais no *Choros n°10* são, em geral, combinações de um instrumento de metal solista apresentando material melódico principal algumas vezes com outro instrumento do naipe de metais e também vezes com instrumentos de outros naites.

<sup>8</sup> “In attacks and releases, follow the leading line. [...] Work hard to unify attacks and releases with the people around you. Generally speaking, harmony notes should not be heard first in an attack or last in a release” (BAXTRESSER, 1984, p.96).

Quanto ao uso de surdina, destaca-se o *solí* descoberto<sup>9</sup> dos trombones (figura 4), onde a dinâmica observada é *ff* e não mais que isso. Pois a textura é leve, somente com a participação das cordas graves.



Figura 4. Villa-Lobos – *Choros n.º 10*, 1º e 2º trombones (Compasso 107 ao 110).

Não é especificado pelo autor qual tipo de surdina a ser usada neste trecho. Sugere-se a surdina *straight* de fibra para melhor suportar o volume sonoro dos instrumentos e também garantir um melhor *timbre* e afinação do naipe. Quanto ao uso da surdina para trombone, Wagner Polistchuk<sup>10</sup> acrescenta que “em qualquer obra onde não esteja apontado qual o tipo de surdina a ser usado, utilizamos a surdina ‘*straight*’, às vezes de fibra ou de metal (fabricada por MB-Marcus Bonna), dependendo se a utilização é para um efeito ou apenas suprimir o som” (POLISTCHUK, 2003).

As indicações de utilização de surdinas no *Choros n.º 10* não especificam que tipo deve-se usar. O quadro 1 traz um resumo das sugestões de utilização de surdinas que indica os trechos onde se requer este acessório e quais os tipos sugeridos.

Quadro 1: *Choros n.º 10* de Villa-Lobos Indicações do uso de surdinas no naipe de metais

Trompete	
Tipo de surdina	Compasso
<i>straight</i> fibra	46 ao 51
<i>straight</i> metal	75 e 76
<i>straight</i> fibra	87 ao 131
<i>straight</i> fibra	203 e 204
Trompa	
Tipo de Surdina	Compasso
1º e 2º Trompa <i>straight</i> fibra	90 ao 94
3º Trompa solo: <i>bouché</i>	91 ao 94

<sup>9</sup> Entendem-se como *solo* ou *solí* descobertos todo trecho que é feito apenas por um instrumento ou de um naipe do mesmo instrumento.

<sup>10</sup> Wagner Polistchuk, trombonista da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.

Trombone	
Tipo de Surdina	Compasso
<i>straight</i> fibra	107 ao 112

Tanto a compreensão dos aspectos musicais quanto dos técnicos nas passagens em *solis*, fornecem ao instrumentista dados para que ele possa definir qual a melhor opção de interpretação em cada situação. Este pode ser um bom começo para o instrumentista que busca não só o domínio técnico, mas também melhor maneira de realizar sua função dentro de um contexto mais amplo.

### 3.1.3 DO SOLO

O único *solo* descoberto de instrumento de metal da obra é o de trompete, localizado entre os compasso 240 e 247 (figura 5). Este se destaca entre os solos mais importantes para o instrumento na literatura sinfônica brasileira. A responsabilidade aqui é grande, não só pelo fato de ser uma passagem bastante exposta, mas também por requerer um alto grau de domínio técnico do instrumento.

Figura 5. Villa-lobos – *Choros n.º 10* Solo do 1º trompete em lá (Compasso 240 ao 247).

Para uma boa preparação deste solo, Anor Luciano<sup>11</sup> sugere que o estudo desse solo deve ser o mais lento inicialmente, aumentando o andamento até chegar no tempo determinado pelo compositor. (LUCIANO, entrevista 2003). Uma das grandes dificuldades deste solo diz respeito aos *staccatos* triplos que, diga-se de passagem, são quase impossíveis de serem tocados no andamento proposto pelo compositor. Os trompetistas entrevistados são unânimes em afirmar que a execução deve ser feita em *staccatos* duplos o que possibilita uma execução satisfatória. Dissenha justifica esta escolha afirmando que “dependendo do andamento e da habilidade do instrumentista a melhor opção, para não falar a única, é o *stacatto* duplo” (DISSENHA, entrevista 2003). Até mesmo na gravação desta obra regida pelo próprio compositor em 1950, no disco “Villa –Lobos par lui-même, vol. 2”,<sup>12</sup> foi observado que o músico que executou a parte o fez em *stacatto* duplo.

Outra possibilidade diz respeito à utilização de instrumentos em outra afinação, de modo a facilitar a execução. Aponta-se para a possibilidade de executar esse solo em um trompete com afinação em ré. O professor Gilberto Siqueira<sup>13</sup> corrobora com essa hipótese e entende que a performance neste tipo de trompete facilita o trabalho do instrumentista, além de oferecer um novo aspecto em relação ao timbre, que fica mais brilhante (SIQUEIRA, entrevista, 2003).

Ao executar esse solo, o instrumentista deve ter em mente uma sonoridade clara e leve, para que se possa ter uma performance satisfatória. Dissenha acredita que, quanto à dinâmica, este solo deve “ser tratado dessa forma, deve ser proeminente, mas nunca forçado” (DISSENHA, entrevista 2003). Pode-se aplicar aqui também o conceito de afinação de solo. Leuba comenta que o instrumentista deve fazer uma distinção entre afinação em solo e afinação em conjunto ao afirmar que “em uma função real de solista, o instrumentista nunca deve soar ‘baixo,’ [assim sendo], ajustes (i.e., ‘subir a afinação’) devem ser feitos”<sup>14</sup> (LEUBA, 1984, p.34).

---

<sup>11</sup> Anor Luciano, professor do curso Bacharelado em trompete da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>12</sup> “Villa-Lobos par lui-même”, coleção de CDs com gravações remasterizadas, EMI (1991).

<sup>13</sup> Gilberto SIQUEIRA, trompetista da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo.

<sup>14</sup> “In a truly solo role, the player must never sound “flat” [...], adjustments (i.e., ‘going sharp’) must be made [...]” (LEUBA, 1984, p.34).

Assim, conclui-se que este é um dos trechos orquestrais da música sinfônica brasileira que mais exige do trompetista uma atuação precisa e uma performance condizente com a intenção técnico-estética da obra.

## CONCLUSÃO

Pode-se observar a crescente familiaridade do compositor com as possibilidades técnicas dos instrumentos de metal, principalmente no que se refere a manipulação da sonoridade, da dinâmica e das articulações. A obra estudada é uma música que exige uma orquestra com músicos habilidosos em seus instrumentos e bem coordenados entre si. Por não existirem passagens de virtuosismo exagerado, com exceção do solo de trompete, pode-se inferir que a compreensão de suas idéias musicais e sua estrutura é muito importante.

Compreende-se que o estudo detalhado da obra fornece ao músico subsídios para que este possa expressar melhor suas idéias musicais. Portanto, pode-se inferir que a importância desse domínio teórico é provavelmente um dos requisitos básicos para se obter uma boa performance, sobretudo por firmar-se como passo inicial em direção a um nível de compreensão musical mais abrangente. Entretanto, deve-se concordar com Dissenha quando este adverte que “o conhecimento teórico é desejável, mas infelizmente não garante uma boa performance se o instrumentista não colocá-lo em prática” (DISSENHA, entrevista, 2003). Deste modo, foram apresentadas neste trabalho discussões que possam oferecer subsídios para uma melhora das atitudes musicais que contribuem na atuação do instrumentista como membro de um naipe ou como solista.

## REFERÊNCIAS

BELKIN, Alan. *Artistic Orchestration*, 2001. Acessado em 17 fev, 2003. Disponível no Site: <http://www.musique.umontreal.ca/personnel/Belkin/bk.o/O.pdf>

BÉHAGUE, Gérard. *Music in Latin America: an Introduction*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1979.

DISSENHA, Fernando. *Entrevista realizada via e-mail*, em 12 fev, 2003. [eternotrumpet@hotmail.com](mailto:eternotrumpet@hotmail.com)

HORTA, Luiz Paulo. *Villa-Lobos uma introdução*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor Ltda, 1987.

LEUBA, Christopher. *A Study of Musical Intonation*. Portland, Oregon: Prospect publications, 1984.

LUCIANO, Anor. *Entrevista realizada via e-mail*, em 17 Mar, 2003.  
[eternotrumpet@hotmail.com](mailto:eternotrumpet@hotmail.com)

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*, 1.ª ed. São Paulo : Ricordi, 1981.

----- *Villa-Lobos, o choro e os choros*, 1.ª ed. São Paulo : Ricordi, 1977.

PRESENÇA DE VILLA -LOBOS, 1.ª ed. : Mec/Museu Villa-Lobos. Volume 5, 1970.

POLISTCHUK, Wagner. *Entrevista realizada via e-mail*, em 25 Fev, 2003. [eternotrumpet@hotmail.com](mailto:eternotrumpet@hotmail.com)

VILLA-LOBOS. *Os Choros*: Estudo Técnico, Estético e Psicológico. Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, Rio de Janeiro, 1950.

----- *Sua obra*, Mec/ Museu Villa-Lobos, 1972.

----- *Choros nº10*: partitura para orquestra e coro misto. Editions Max Esching. Paris, 1975.

## O gesto musical: primeira leitura

*Marcos Tadeu Borges de Freitas*  
*Instituto de Artes da UNESP*  
*tadeuborges@hotmail.com*

**Resumo.** Este texto é parte da pesquisa em andamento sob o título ‘*O gesto provável: uma investigação acerca do gesto musical*’. A pesquisa é bibliográfica, tendo como objeto empírico o ensino e a prática pianística, a partir da experiência do autor como estudante, pianista, professor, coordenador, artista e estudioso. Busca compreender a execução musical instrumental fora do ponto de vista técnico, através de uma abordagem interdisciplinar. Procura estabelecer uma possível intersecção de áreas do conhecimento que contemple as diversas funções humanas implicadas na construção do conhecimento musical instrumental. Pretende contribuir para uma compreensão maior das implicações desta prática, objetivando um desenvolvimento, quantitativo e qualitativo, do conhecimento e do indivíduo, como atividade formadora e educacional bem como profissionalizante. Os fundamentos teóricos são, basicamente, a teoria epistemológica construtivista, de J. Piaget, na leitura de R. Garcia, (complementado por textos do próprio J. Piaget) e alguns textos selecionados na obra de Wilhelm Reich, referenciando outra abordagem das funções psicossomáticas das atividades humanas e outra reflexão sobre aprendizagem e atividades educativas. No texto ora apresentado é proposta uma primeira abordagem do conhecimento musical a partir da teoria do conhecimento. Levanta alguns dos problemas identificados na prática pianística e nos métodos do seu ensino, numa postura tradicional que ainda domina, e propõe uma reflexão com argumentos que recorrem à outras disciplinas do conhecimento. Conclui postulando que um conhecimento mais abrangente que possibilita um olhar mais detalhado e que se pode caminhar para melhores resultados da prática musical pianística, seja para os indivíduos como para o conhecimento musical, social.

**Palavras-chave:** Piano, Técnica Pianística, Educação Musical

Análise crítica da “prática musical pianística”, a partir de argumentos de disciplinas diversas, e de possíveis relações entre eles, tomando como referência a teoria epistemológica construtivista de Piaget, na leitura de Rolando Garcia.

### INTRODUÇÃO

Entre os pressupostos da pesquisa está o de que a maneira mais adequada para abordar a prática pianística será interdisciplinar, contemplando os diversos componentes desta prática. A visão tecnicista e compartimentada, implícita na concepção mesma do método, com o surgimento dos conservatórios, séc XIX, focando preferencialmente a prática de execução, levou a um desvio, ou partiu dele, como compreendemos nesta análise.

Pianistas e professores são criticados pela manutenção de um mesmo repertório clássico e, preferencialmente, romântico, de uma mesma prática, pelo cultivo apenas do virtuosismo, mesmo depois de todas as transformações da música desde o final do século XIX. Os criticados são, na verdade, futos de um método, de uma concepção de ensino e aprendizagem, e as suas dificuldades advêm desta prática. Críticas, que podem ser generalizadas, apontam mais para o sistema formalizado desta prática e o seu ensino e, em última instância, para a sua ideologia.

Esta análise pretende se somar a outras na reflexão entorno da prática pianística, das funções humanas implícitas nessa prática, da sua necessária transmissão, dos objetivos a cumprir na sociedade contemporânea. Objetiva contribuir para que novas concepções possam se desenvolver.

Para esta abordagem interdisciplinar da ‘prática musical pianística’, encontramos na epistemologia um enquadramento justo. Nosso objeto de estudo será abordado como uma forma de conhecimento, específico, elaborado (construção) pelos indivíduos e pela sociedade.

#### REFERENCIAL.

A referência para esta análise é a teoria construtivista, na formulação de Rolando Garcia explicitada no seu livro *O conhecimento em construção: das formulações de Piaget à teoria dos sistemas* (2002). Conhecedor em profundidade da obra de Jean Piaget, de quem foi um dos últimos co-autores, o físico apresenta a teoria, esclarece conceitos e formulações, refuta críticas e a re-propõe dentro da perspectiva da teoria dos sistemas complexos, definindo o conhecimento como tal.

Não encontrando uma definição suficiente para o conhecimento (p.33), que esclareça o objeto de estudo, Garcia nomeia “complexo cognitivo” o recorte da epistemologia: o “material empírico de base” (p.53). Compondo o recorte, diz que “deverá incluir comportamentos, situações e atividades (como aquelas institucionalizadas) socialmente consideradas como tendo caráter cognitivo.” (p.34). O autor agrupa os dados que constituem o “complexo cognitivo” em três sub-totalidades pertencentes aos domínios biológico, psicológico (mental) e social.

Na organização deste material para o estudo da epistemologia, esclarece que não há divisão rígida entre os três domínios e que eles se reúnem como partes de um sistema, sem atuação independente. “O termo sistema é utilizado aqui, em seu sentido estrito, como uma totalidade com propriedades que não são simplesmente um agregado das propriedades de seus elementos. O sistema assim construído tem características que nos permitem incluí-lo numa categoria que noutras publicações chamei de ‘sistemas complexos’”.(p.53.54)

Nesta formulação encontramos a pertinência para uma abordagem interdisciplinar para o conhecimento musical e continente para a argumentação interdisciplinar.

.Também encontramos o suporte teórico e argumentos científicos contra compartimentação e ao tecnicismo enredados no método em questão, inadequados à totalidade e integridade do sujeito bem quanto à evolução do conhecimento musical.

A prática musical pianística, nesta perspectiva é um conhecimento, reconhecido como tal socialmente, nos meios artísticos, educacionais e acadêmicos. Este recorte, este “complexo cognitivo”, se constitui de “comportamentos, situações e atividades (inclusive as institucionalizadas), socialmente considerados como tendo caráter cognitivo”.(p.34)

Este trabalho busca o que Garcia propõe como terceiro nível de análise e diz respeito à aplicação da teoria epistemológica, construída num outro nível, “como instrumento de interpretação e de explicação dos problemas de fundamentação das conceitualizações e teorias da ciência”.(p.36) O físico e teórico esclarece que “... o termo epistemologia ... adquire na teoria construtivista uma dimensão diferente, ... Portanto, não há no construtivismo duas teorias do conhecimento ( pré-científico e científico) e sim uma única que deve abranger todas as etapas do desenvolvimento individual e social, incluindo o conhecimento científico”.(p.75). A abrangência desta proposição respalda a inclusão do conhecimento e musical na perspectiva da teoria geral do conhecimento.

#### AULAS DE PIANO.

Piaget esclarece o conhecimento construído na relação do sujeito com o objeto. Todas as correntes da epistemologia, empiristas, aprioristas ou interacionistas, pressupõe para o conhecimento a necessidade do sujeito e do objeto. Um primeiro olhar sobre a prática pianística revela a troca do objeto mesmo do conhecimento, o que deveria nos surpreender, se já ao tivéssemos isto assimilado. Expõe uma inversão de papéis.

Para a educação musical, vocal, instrumental ou outra, só a música pode ser o objeto do conhecimento. É com a construção sonora que o sujeito deve se relacionar para estabelecer, num processo de aprendizagem musical e desenvolvimento de potencialidades humanas. Por um processo histórico-cultural que requer análise à parte, o que se vê é a substituição do objeto gerador de conhecimento por um objeto secundário, que seria o meio: a técnica de execução pianística. Não poderia ser mais central. Gera mais o desenvolvimento da habilidade do que a evolução do conhecimento musical.

Pode-se ver as implicações de qualquer processo surgido desta troca do centro de referências. Daí decorrem diversos problemas já detectados, e outros menos visíveis e se refletem na produção do conhecimento musical e na unidade orgânica do sujeito. Agrava o fato desta troca não ser clara e consciente Estabelece-se em circunstância ambígua: a prática está necessariamente referenciada na música, confundindo o olhar.

### **Primeira inversão: o código.**

Tocar o quê, se a prática não é dirigida para a produção da música, para a invenção, a elaboração e a improvisação? Cria-se então a necessidade da partitura implicando na leitura e na escrita. O desenvolvimento do conhecimento tornará necessário e natural o estudo dos diversos autores, épocas e estilos. Do ponto de vista da aprendizagem e do conhecimento, primeiro deveria se dar a conquista, pelo sujeito, da sua própria fala.

Torna-se imprescindível a apreensão do código musical para ler as partituras. Revela-se uma inversão, agora no método. Na aquisição da linguagem natural, primeiramente acontece a fala, numa conquista individual da linguagem e só depois a escrita e leitura são inseridas no processo. O mesmo se dá historicamente com a língua e com a música

A escrita é um código arbitrário e a aquisição da linguagem tem anterioridade podendo inclusive criar outros códigos. Na aprendizagem da música, as dificuldades da escrita e leitura são de outra ordem. Estas dificuldades concorrem para a 'iniciação com poucas notas', explicitada adiante com relação à coordenação motora.

### **Segunda inversão: o gesto.**

A metodologia voltada para a prática da execução instrumental se mostra uma abordagem racionalista do adulto e estabelece uma seqüência linear de dificuldades motoras, que supõe simultaneamente a aprendizagem do código e da ação coordenada de dedos e mãos ‘com poucas notas’.

Muitos livros conhecidos de iniciação começam com exercícios escritos sobre uma, duas ou três notas, no centro do teclado. O dó central, tocado pelos polegares, virá acompanhado do ré ou do si, propondo a alternância das mãos. Estes exercícios mostram com clareza a troca do objetivo. Pode-se perguntar sem constrangimento: o que há de música nesta proposta? Um princípio de organização por pulsações? Quadratura: dois, quatro, oito compassos? Construção de “frases”? Da riqueza de um universo musical, construído pelo homem ao longo de milênios, o que se apresenta a uma curiosa criança, com um riquíssimo potencial, é nada.

Outro fundamento que surge então na proposta metodológica é o pressuposto de que estes movimentos “simples” (polegar e indicador), com este tipo de ordenação, devem ser a base de iniciação a todos os outros movimentos possíveis e necessários na prática musical pianística.

A experiência mostra, mesmo numa observação superficial, que dificilmente uma criança se aproxima do piano usando o polegar, por exemplo. Primeiramente ela costuma usar o indicador e o resto da mão fechada. Da mesma maneira não permanecerá insistentemente numa mesma nota ou na mesma região do teclado, logo experimentará regiões mais graves ou agudas, perceberá que poderá manter o som com as teclas presas ou soltá-las interrompendo o som. Primeiramente a criança explorará o piano, explorando simultaneamente sua própria ação, de acordo com Piaget, utilizando para isto o máximo de seus recursos. No exercício dos mecanismos de percepção e ação, do conhecimento, em um processo fundamental de assimilação e acomodação, uma criança de sete ou mesmo cinco anos já dispõe de muitos esquemas de ação, muitos recursos para explorar o piano. Poderá usar ações simultâneas ou alternadas, simétricas, paralelas ou invertidas, experimentar regiões diversas do teclado, estabelecer seqüências, inverter ações, construir pequenos grupamentos. Não verá empecilho em tocar em pé acionando os pedais enquanto toca. Poderá experimentar pequenas seqüências de articulações de dedos ou usar qualquer dedo para tocar. Se o objetivo for a construção sonora, a criança já conta com vários recursos. O

uso mais adequado da mão e dos dedos poderá ser descoberto e elaborado com o monitoramento adequado.

Uma noção mais clara dos cuidados necessários para abordagem do gesto musical instrumental é a dimensão dos reflexos da ação sobre o próprio corpo, aqui tomado isoladamente mas referindo-se, necessariamente, às atividades psico-motoras, o que potencializa a reflexão.

Na sua abordagem da fisiologia do corpo humano, a terapeuta belga Godelieve Struyf-Denys, osteopata e “kinésithérapeute” (fisioterapeuta), desenvolve sua conceitualização do que chama no título do livro de “Lês chaînes musculaires et articulaires” (Cadeias Musculares e Articulares) (1982). Alguns pontos, pertinentes no momento, serão explicitados.

Em suas formulações, o braço como um todo, corresponde a uma cadeia articular, da escápula às falanges e, como as outras cadeias articulares, é envolvida por cadeias musculares que se organizam no corpo como uma unidade. São as cadeias musculares que solidarizam as diversas articulações de uma cadeia articular. A organização dos músculos e as formas das superfícies articulares dos segmentos ósseos, favorecem uma torção característica na organização dos movimentos, que a autora chama de movimento “espiróide”. Explicando que este movimento “coloca em tensão simultaneamente o conjunto das cadeias musculares da unidade funcional concernente. O tônus sobe, se equaliza, se harmoniza e o movimento se dá com um máximo de precisão, de coordenação e, se necessário, de força” (S.-Denys. 1982,p.15) e favorece “a graça, precisão e firmeza do gesto”. Noutro momento explicita que [o gesto] “se degrada assim que as cadeias musculares se isolam para agir como ‘solistas’. Daí nossos gestos simplificados, amputados, estereotipados, se confinando na utilização de um mínimo de planos e eixos de movimento, levam à desorganização das unidades funcionais”. E ainda: “O tônus mal repartido, a atividade isolada das cadeias musculares desloca a cadeia articular e conduz às deformações”, mostrando que “a forma do corpo é influenciada pelo gesto”.(S-Denys, 1982,17).

Temos aqui um conhecimento de grande significação para nosso tema: existem formas mais adequadas, para se organizar os movimentos, do que outras. Faz-se necessário uma maior reflexão sobre os aspectos anatomo-fisiológicos para o estabelecimento de

critérios básicos. A questão da organização funcional é fundamental e dela decorrem outras conseqüências. Poderá se pensar, por exemplo, que a iniciação musical pianística poderia ser abordada a partir dos acordes e clusters, na ação conjunta do braço como um todo. Possibilita também uma instigante relação com Piaget, com quem aprendemos que as raízes da lógica se encontram nas organizações que o sujeito faz das suas ações de relacionamento e assimilação da realidade externa, que vão constituir os “esquemas de ação” “parcialmente isomorfos à lógica”. (Garcia.2002,79), (Piaget e Gréco.1974,72).

### **Repetição e memória**

De um nível mínimo para um iniciante a um máximo necessário para um instrumentista profissional, a repetição deverá sempre ter sentido. Consciente, não automática, não deve ultrapassar os limites da motivação e se faz necessário sublinhar uma importante distinção entre o adulto profissional e o jovem aprendiz. A atuação profissional de um instrumentista lhe fornece motivação suficiente para as repetições que julgue necessário. Julgar necessário já é motivação o bastante..

A repetição indubitavelmente participa da aprendizagem, O fundamental é que ela seja adequada à motivação real do sujeito, dentro do funcionamento integrado do organismo como um todo, a ação comportando simultaneamente a racionalidade e a afetividade. A repetição deve ser consciente e necessária ao sujeito. Não pode ser uma imposição apenas do exterior a não ser quando o sujeito aceita conscientemente, com maturidade, como um exercício, um desafio, uma forma de se aprimorar. Caso contrário se torna um fator desagregador, ao estimular uma ação isolada dos seus componentes intelectuais e afetivos.

Abordando a questão do interesse e necessidade do sujeito, relativos à significação afetiva do conhecimento, Piaget e Gréco esclarecem que “... observamos uma espécie de zona ótima do interesse para o que não é nem muito conhecido nem muito novo: essa zona intermediária ótima começa então por permanecer muito estreita, mas se amplia com o enriquecimento das condutas”. (Piaget e Gréco.1974,67)

Talvez seja mais adequado pensar em procedimentos de reforço, que incluam alterações – repetição pressupõe igualdade – e jamais percam o sentido musical, estabelecendo este ‘enriquecimento’ necessário às condutas para manter um nível adequado de interesse e motivação.

É bastante comum ouvir-se jovens estudando num processo de repetição que se pode chamar, sem muito exagero, de compulsivo. Tomada como exercício, abdicando do conteúdo musical e sem interferência consciente para uma transformação, a repetição, no máximo, estabelece um condicionamento. Em si a repetição não melhora a performance, não corrige erros, não aprimora a execução e não é a melhor forma de memorização

Informações explicitadas por John C. Eccles nos fornecem argumentos para tentar entender as formas da repetição.

Explicando a potencialidade de determinados neurônios de ampliar os contatos com outros, no aumento dos pontos de contato (hipertrofia sináptica) pela estimulação, Eccles explica que, com base nessa potencialidade desenvolvem-se os “engramas”, onde circuitos podem ser gerados por “descarga em seqüência dos neurônios”, como “complexas atuações esquematizadas”. “Temos que imaginar que no cérebro há um número imenso de modelos (engramas) codificados nas conexões neuronais estabelecidas por sinapses... hipertróficas...”. (Eccles.1979,195). Estes esquemas dizem respeito, entre outros, aos movimentos rápidos que, como explica Eccles, são pré-programados “pelos circuitos”. (Eccles.1979,142)

Refletindo sobre o significado destas sinapses modificáveis, em relação à aprendizagem e à memória, Eccles comenta experimentos com células individualizadas, que mostram que o potencial excitatório de determinados neurônios pode aumentar com a estimulação. Mostra gráficos claramente diferentes entre uma estimulação intensa e contínua e outra suave e intermitente. O potencial aumentado pela primeira rapidamente decai e não deixa traços. No segundo caso o potencial decai após os primeiros estímulos, mas de um certo momento ele deixa de cair e mostra uma tendência de crescimento contínuo, “sendo as potenciações completamente mantidas por até dez horas”.(Eccles.1974,188-190)

Contrariando a prática, o recurso à repetição deverá ser feito com critério para que a retenção seja mais eficiente. Pode-se pensar que talvez seja mais adequado à criança ou adolescente, ter um repertório maior e mais diversificado e que o estudo continuado e repetitivo, por dias, de uma mesma peça só aconteça se houver forte motivação, não como método a ser seguido. De acordo com a experiência e a observação, uma peça em estudo pode ser deixada de lado temporariamente, sem prejuízo para sua evolução. Deve ser

deixada quando se torna cansativa e/ou não apresenta rendimento. A elaboração do conhecimento não é linear. Determinadas ações implicam outras e certamente se desenvolvem num conjunto sistêmico, a partir de um organismo, “... totalidade biologicamente estruturada ...”.(Garcia.2002,77)

A prática repetitiva como método mostra como uma forma de ensino, acabou por gerar esta substituição ambígua do objeto facultador do conhecimento pelo desenvolvimento da habilidade técnica.

### CONCLUSÃO.

Os conservatórios foram criados para criar instrumentistas virtuosos. O objetivo e a forma se mantiveram e na falta de uma reconceitualização pertinente e necessária, vão perdendo o sentido e a vitalidade, com todas as transformações sociais e em todo o conhecimento que ocorreram no último século. Sem uma reformulação vivificadora da prática e do ensino, as escolas enfrentam o vazio preenchendo-o com o ensino da música popular e com a inclusão dos instrumentos eletrônicos. A entrada dos ‘teclados’ apenas acrescenta mais questões à mesma pergunta: o que é que se aprende?

O conhecimento musical, processo de ensino da música, a aprendizagem das crianças e o desenvolvimento dos jovens não tem nada a ver com a virtuosidade. As crianças não podem continuar sendo formatadas como pequenos recitalistas.

A música como um todo foi re-significada em um patamar mais abrangente, enriquecido com muitas novas aquisições, no decorrer do século XX. Todas as artes, assim como as ciências, todo o conhecimento, as atividades e os comportamentos, tudo passou por um acelerado processo de descobertas e transformações. O sistema de ensino instalado, pertencente a outro tempo e lugar, de há muito se mostra inadequado e incapaz de atender as necessidades de uma realidade muito mais complexa. É possível e necessário encontrar parâmetros e fundamentos sólidos para que as mudanças aconteçam, que novos métodos que vêm sendo pesquisados possam se implantar, e outros se desenvolverem. Que os indivíduos e a sociedade possam desfrutar de uma educação musical presente, cumprindo um papel essencial de facultar um maior desenvolvimento dos cidadãos e da sociedade.

## Referências

- Cadoz, C. Musique, geste, technologie. In: *Les nouveaux gestes de la musique* (dir. Hugues Genevois et Raphael Vivo)Marseille: Parenthèses, c. 1999.
- Gainza, Violeta. *Palitos Chinos*. Buenos Aires: Barry, c.1987.
- Garcia, R. *O conhecimento em construção: Das formulações de Piaget à teoria dos sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Genevois, H. Geste et pensée musicale: de l'outil à l'instrument. In: *Les nouveaux gestes de la musique*. Marseille (Fr): Parenthèses, c. 1999.
- Eccles, J. C. *O conhecimento do cérebro*. São Paulo: Atheneu, 1979.
- Iazzetta, F. *Sons de Silício: corpos e máquinas fazendo música*. (Tese de doutorado em Comunicação e Semiótica). São Paulo, PUC, 1997.
- Laban R. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- Martinez, J.L. *Música e semiótica: um estudo sobre a questão da representação na linguagem musical*. (Dissertação de mestrado em Comunicação e semiótica). São Paulo, PUC, 1991.
- Sacks, O. Music and Brain. In: *Clinical Applications of Music en Neurologic Rehabilitation*. Saint Louis, MO (USA): MMB Music, Inc., 1998.
- Piaget, J. *Lógica e conhecimento científico*. Porto: Livraria Civilização, 1980.
- \_\_\_\_\_ e Gréco, P. *Aprendizagem e conhecimento*. R. de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.
- Struyf-Denis, G. *Les Chaînes musculaires et articulaires*. Bruxelas: SBO&RTM, 1982.

## A avaliação da execução musical de grupos corais

*Margaret Amaral de Andrade*  
*Escola de Música e Belas Artes do Paraná*  
*andmeg@terra.com.br*

**Resumo.** Esta pesquisa buscou investigar os critérios utilizados por regentes corais para avaliar a execução musical de seus coros. Foi a primeira tentativa de utilização dos critérios de avaliação da execução musical da Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick para avaliar os critérios utilizados pelos regentes de coro, no caso específico, na avaliação de corais escolares. Para o desenvolvimento do trabalho, adotou-se um estudo de *Survey* com amostra de quinze regentes corais graduados atuantes em escolas de ensino públicas de Curitiba e região metropolitana, níveis fundamental e médio. Como instrumentos foram utilizados o questionário estruturado de caráter aberto e a entrevista semi-estruturada. Os resultados confirmaram a possibilidade de utilização dos critérios de avaliação da execução musical propostos por Swanwick, acrescidos de dois critérios relacionados a questões de estética visual e a questões disciplinares. Também derivou-se das análises feitas, outro conjunto de reflexões que se refere à formação dos regentes.

**Palavras-chave:** Avaliação, Canto Coral, Formação de professores.

### 1. INTRODUÇÃO

Instituída nas escolas brasileiras a partir de 1930, a prática do Canto Coral tem se mantido nas escolas como de significativa importância, ainda que, nas últimas décadas, tenha sido marcada predominantemente por um caráter de atividade curricular não obrigatória, complementar ou extracurricular.

Genericamente falando, entre os fatores que irão contribuir para os bons resultados de um coro do ponto de vista musical, está a formação do regente, processo que deverá abranger além da vivência e experiência musicais, o conhecimento na área musical e na área pedagógica (FIGUEIREDO, 1997 p. 72). Dentre os conhecimentos pedagógicos, o tema da avaliação se constitui como da maior importância, considerando que uma verdadeira avaliação é o caminho para que se possa realmente educar (SWANWICK, 1989, p. 69),.

Tomando como ponto de partida essas questões, estruturou-se a presente pesquisa com o objetivo de investigar os critérios utilizados pelos regentes de coro para avaliar a execução musical de grupos corais. O estudo buscou fundamentos na Teoria e Modelo

Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e representou a primeira tentativa de utilização dos seus critérios de avaliação da execução musical para avaliar os critérios utilizados pelos regentes de coro, no caso específico, na avaliação de corais escolares.

A presente pesquisa justificou-se pela escassez de literatura possibilite uma reflexão crítica sobre avaliação dos produtos musicais (HENTSCHKE, 1994, p. 49) e a quase inexistência de literatura no Brasil que considere a atividade do Canto Coral como instrumento auxiliar na musicalização em instituições escolares de ensino regular.

A reflexão sobre a avaliação encontra, ainda, algumas dificuldades. Entre elas, situa-se a falta de critérios indicativos para se proceder à avaliação da execução musical. Autores na área específica da música, como HENTSCHKE (1994, p.47), ao discutir critérios de avaliação acreditam que ao apoiá-los em teorias de desenvolvimento musical e concepções educacionais atualizadas, criam-se melhores condições para o desenvolvimento das práticas, tanto numa avaliação somativa, quanto no provimento de subsídios para uma avaliação formativa, que tem papel relevante no redirecionamento dos objetivos educacionais.

Dentre os educadores musicais atuais, KEITH SWANWICK (1988, 1994, 1999) se destaca ao refletir sobre os procedimentos de avaliação em música, considerando a complexidade da experiência musical. Como aponta HENTSCHKE (1994, p.53), a teoria de Swanwick “está mais preocupada com o processo de como o indivíduo se torna capaz de abordar a música de maneira crítica, ao invés de estar confinada a descrever a aquisição de habilidades específicas”. O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986) gerado a partir de estudos de composição de crianças, aborda quatro dimensões de crítica musical – Material, Expressão, Forma e Valor. Dentro de cada dimensão, são contemplados tantos os conhecimentos subjetivos quanto os objetivos.

Segundo SWANWICK (1999, p. 81), “condensados ao formato mais breve possível e formulados como critérios observáveis, eles podem ser aplicados como critérios de avaliação, tanto da composição e apreciação, quanto da execução musical”.

## **2.ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Para viabilizar esta investigação, foi utilizado um estudo descritivo de corte transversal, usando a metodologia de *Survey Studies* ou Estudo de Levantamento. Essa opção foi feita a partir da leitura da pesquisa desenvolvida por SANTOS (1998), que utilizou esta metodologia para investigar os critérios utilizados pelos professores de piano para avaliar a execução musical, trabalho pioneiro no Brasil.

O estudo resultante da investigação dos critérios adotados pelos regentes corais para avaliação da execução musical de seus coros, a sua relação com os critérios sugeridos pela Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick para avaliação da execução musical do Canto Coral, como também as reflexões a respeito da formação do professor de música, possibilitaram uma dimensão à pesquisa capaz de projetá-la além do levantamento de dados.

## **2.1 Amostra**

Após um levantamento dos regentes cadastrados em entidades oficiais e também dos egressos do Curso de Composição e Regência da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (o único curso superior de regência existente em Curitiba), complementou-se o levantamento dos indivíduos por meio de contatos diretos com regentes conhecidos que indicaram seus pares, e também por meio de contato com escolas que incluem o Canto Coral como parte de suas atividades.

Foi contemplada dentro da técnica de amostragem não probabilística, a amostra proposital ou por objetivo (CASEY, 1984, p. 117; COHEN e MANION, 1994, p. 98-99).

Fizeram parte da pesquisa quinze indivíduos que possuem características pertinentes ao estudo, ou seja, com formação acadêmica superior em música, que estão atuando em escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio em Curitiba e Região Metropolitana.

## **2.2 Técnicas de Coleta de Dados**

Foram utilizadas duas técnicas de coleta de dados, que são o questionário estruturado de caráter aberto e a entrevista semi-estruturada.

O questionário de caráter aberto constou de uma questão considerada suficientemente ampla para coletar informações referentes à avaliação de execuções musicais feita pelos regentes, de forma que se pudesse verificar a utilização ou não de critérios e, em caso positivo, identificar os critérios utilizados.

Foi elaborada uma fita de vídeo contendo gravações de execuções musicais de quatro corais escolares, cada um interpretando duas peças musicais, sendo que a primeira em início de aprendizado e a segunda mais adiantada musicalmente.

O roteiro para a entrevista semi-estruturada, composto por 22 questões, foi elaborado procurando situar a posição do regente em relação à sua formação acadêmica, experiências pedagógicas e práticas avaliativas.

### **2.3 Procedimentos**

A apresentação das execuções gravadas, juntamente com o questionário (apresentado em fichas individuais para cada música) ocorreu durante quatro sessões, no período da tarde e noturno, dependendo da disponibilidade dos regentes. A pergunta foi única para as oito execuções: "após ouvir essa execução musical, qual seria seu comentário sobre ela?" Propositadamente a palavra *critério* foi omitida da questão para evitar direcionamento nas respostas. O tempo de cada encontro foi de aproximadamente uma hora. Após cada execução, o vídeo foi desligado e foi solicitado aos regentes que respondessem a questão referente à execução ouvida.

Os encontros para a entrevista foram realizados individualmente, em data e horário definidos de acordo com a possibilidade do regente. Além do roteiro estabelecido, no decorrer das entrevistas foram acrescentadas outras questões relacionadas ao assunto em questão, dado o seu caráter semi-estruturado. Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas. Cada entrevista teve duração média de quarenta e cinco minutos.

As transcrições foram enviadas aos respectivos regentes que, após a leitura e eventuais correções e acréscimos, devolveram as entrevistas assinadas e com a devida autorização para a sua utilização nesta pesquisa.

## **2.4 Procedimentos de Análise**

As análises do material de campo foram desenvolvidas em dois níveis. No primeiro, procurou-se caracterizar quem são os regentes, sujeitos dessa pesquisa, e o que pensam sobre avaliação da execução musical de corais. Esse primeiro nível foi fundamental para que se pudesse proceder ao segundo nível de análise, que diz respeito aos critérios de avaliação que foram utilizados e sua relação com os critérios propostos na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick, objetivo central desta investigação.

## **3. REFLEXÕES FINAIS**

Os resultados permitiram confirmar a presença de critérios que se articulam às dimensões de crítica musical presentes na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical propostos por Swanwick. Conseqüentemente, é possível considerar que, de forma geral, os mesmos critérios podem ser utilizados na avaliação da execução musical de grupos corais, nas suas apresentações.

No entanto, o trabalho de categorização dos elementos presentes nas avaliações, ao ser confrontado com os elementos descritos por Swanwick em cada uma das dimensões - Materiais, Expressão, Forma e Valor - revelou um limite com relação ao uso desses critérios. Ao emitir suas avaliações sobre as execuções musicais contidas no vídeo apresentado pela pesquisadora, os regentes concentraram suas observações em elementos que constituem as dimensões dos Materiais e Expressão, com pouca consideração na dimensão da Forma e desconsiderando a dimensão do Valor.

Esta constatação conduz a um primeiro conjunto de reflexões que amplia a questão investigada e pode iluminar aspectos importantes do ensino. Caberia perguntar: se essas dimensões da música são as mais enfatizadas na situação de avaliação, não serão essas mesmas dimensões as priorizadas no ensino?

Na teoria de Swanwick, o desenvolvimento musical deve ser compreendido como resultado do conjunto das quatro dimensões de crítica musical apontadas por ele no Modelo Espiral – Material, Expressão, Forma e Valor.

Por outro lado, as avaliações feitas pelos regentes apresentaram outros elementos que não se relacionam diretamente às quatro dimensões indicadas. As respostas apontam para a ampliação destes critérios pelo acréscimo de outros dois aspectos, enfaticamente

indicados pelos regentes, relacionados a questões de estética visual e a questões disciplinares.

Ainda que possam ser caracterizados como não específicos da educação musical, sua forte presença nos registros feitos pelos regentes ao avaliar as execuções apresentadas e seus comentários na entrevista, justificam que sejam entendidos como critérios que compõem o quadro referencial usado para avaliação.

É importante lembrar que estes dois aspectos estão absolutamente articulados com o que aqui foi apontado em relação ao fato de que a apresentação dos corais permanece, historicamente, como um momento importante para os regentes, bem como para diferentes autores que produziram trabalhos sobre o tema. Assim, elementos que dizem respeito à posição e postura dos cantores, bem como elementos nitidamente relacionados à uma disciplina nos moldes escolares tradicionais, são incorporados na avaliação da execução e, portanto, devem estar aqui registrados para que se possa ampliar a discussão sobre o tema, em outras investigações.

Outro conjunto de reflexões derivadas das análises realizadas para esta dissertação relaciona-se à formação dos regentes, que não cria as condições iniciais necessárias para que, como é próprio da tarefa docente, ensine e avalie de forma mais satisfatória, como foi expresso por eles mesmo ao discutirem a avaliação.

Uma primeira dificuldade parece estar na falta de conhecimentos específicos, pois uma das premissas para a avaliação é a de que o sujeito que vai avaliar tenha um conhecimento profundo do objeto a ser avaliado. Embora, como já foi dito, o regente construa sua avaliação a partir de critérios que não são apenas definidos *a priori*, mas que são efetivamente tecidos nas suas práticas cotidianas de trabalho com os alunos (GARCIA, 1996), é imprescindível que seja dado, aos professores de música, um conjunto de conhecimentos da área que se constituam em referencial para suas atividades didáticas, incluída a avaliação.

Além do desenvolvimento das competências específicas e metodológicas, também a competência social - conhecimentos de Psicologia e Sociologia - deve ser desenvolvida, pois concordando com SOUZA (1997, p. 16), esta é “a que melhor pode resolver questões de disciplina, problemas de grupo, entre outros”.

Grande parte dos regentes informou que a sua formação para o ensino e particularmente para a avaliação se deu de forma intuitiva, espontânea ou ocasional, revelando que a experiência é a maior fonte do aprendizado que fizeram. Ainda que se reconheça o valor do conhecimento originado da própria prática, sugere-se a ampliação do espaço para a formação pedagógica dos regentes corais, seja pelo aumento da carga horária destinada à discussão destes aspectos, seja pela criação de disciplinas voltadas especificamente ao ensino e avaliação do Canto Coral.

Sugere-se ainda que a prática de ensino sob forma de estágios supervisionados, permita ao futuro professor entrar em contato com corais escolares, em diferentes instituições como também em diferentes níveis de ensino, durante o período de sua formação.

Para que haja eficiência no currículo, considera-se importantíssimo o estabelecimento de metas referentes ao ensino do Canto Coral que se voltem ao desenvolvimento musical do aluno. A avaliação servirá então para saber se essas metas estão sendo atingidas, pois no seu dizer, “nós devemos conhecer que tipo de aprendizados resultam da participação do coral e fazer esforços para avaliar não apenas a apresentação, mas também examinar o processo de educação musical coral com o propósito de determinar o desenvolvimento musical e estético dos alunos” (HYLTON, 1995, p. 275).

Finalmente, é importante acrescentar que, dos dados originados do material empírico coletado, apenas uma parte foi explorada nesta pesquisa. Procurou-se priorizar aqueles elementos que estavam mais fortemente relacionados ao objeto de pesquisa. Outras questões derivadas, mais amplas, poderão ainda se constituir em novas oportunidades para estudo.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- 1 CASEY, Donald E. Descriptive Research: Techniques and Procedures. In: COLWELL, Richard. *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schimers, 1992. Chapter 9, p.115-123.
- 2 COHEN Louis; MANION, Lawrence. *Research Methods in Education*, 2. ed. Londres: Croom Helm, 1985.
- 3 FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de*

- aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Porto Alegre, 1997. 137 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- 4 GARCIA, Tânia F. Braga. *Esculpindo geodos, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula*. São Paulo, 1996. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.
- 5 HENTSCHKE, Liane. Avaliação do conhecimento musical dos alunos. In: III ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM, Salvador, *Anais ...*, 1994. p. 45-60.
- 6 HYLTON, John B. *Comprehensive Choral Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall, 1995.
- 7 SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul. *Avaliação da execução musical: um estudo sobre critérios de avaliação utilizados por professores de piano*. Porto Alegre, 1998. 125 f. Dissertação (Mestrado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- 8 SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em Música nos cursos de Licenciatura. In: I SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1997, Salvador. *Anais ...* Salvador, 1997. p.13-20.
- 9 SWANWICK, Keith. *A basis for Music Education*. London: Nfer-Nelson, 1979.
- 10 \_\_\_\_\_. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988.
- 11 \_\_\_\_\_. *Musical knowledge. Intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- 12 \_\_\_\_\_. *Teaching Music Musically*. London: Routledge, 1999.

## **Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: uma estudo na cidade de Uberlândia, MG**

*Margarete Arroyo*  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*margaret@ufu.br*

**Resumo.** O objetivo desta comunicação é apresentar um ensaio interpretativo dos dados coletados até o momento na pesquisa "Educação Musical e políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia entre 1970-2002" que encontra-se em andamento. A referida investigação insere-se nos estudos documentais sobre educação musical e tem como objetivos desvelar as representações de artes, música e suas práticas escolares de ensino e aprendizagem no âmbito das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia entre 1970-2002 e analisar essas políticas educacionais elaboradas para o ensino de arte e música no mesmo período. Os procedimentos qualitativos do estudo estão baseados na pesquisa documental e na análise do conteúdo (Bardin, 1988). O ensaio interpretativo ao qual nos propomos, aponta para continuidade e descontinuidade das políticas educacionais, neste último caso, dificultando o alcance de objetivos anteriormente projetados.

**Palavras-chave:** políticas educacionais, arte-educação, educação musical

### **Introdução**

O objetivo desta comunicação é apresentar um ensaio interpretativo dos dados coletados até o momento na pesquisa "Educação Musical e políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia entre 1970-2002" que se encontra em andamento<sup>1</sup>.

A referida investigação insere-se nos estudos documentais sobre educação musical e seu foco é a análise de documentos relativos ao ensino de artes e, especialmente, de música, situados no âmbito das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Uberlândia, MG, no período de 1970 e 2002. O ensino de arte está inserido neste estudo em face da manutenção da disciplina educação artística na rede municipal de ensino; o recorte temporal, 1970 a 2002, deve-se a que em 1971 (Lei 5.692/71) foi criada a disciplina Educação Artística e em 1996 ela é substituída pelo ensino de Arte (Lei 9692/96).

---

<sup>1</sup>Este estudo conta com o apoio imprescindível da bolsista de iniciação científica do programa PIBIC/UFU/CNPq, Aline da Silva Alves, cujo plano de trabalho "Arte Educação e Educação Musical na

A questão central da investigação é o como as artes, mais pontualmente a música, e suas práticas escolares de ensino e aprendizagem estão representados nas políticas educacionais da SME de Uberlândia no período delimitado.

Os objetivos da pesquisa são desvelar as representações citadas anteriormente e analisar as políticas educacionais elaboradas para o ensino de arte e música no âmbito da SME de Uberlândia entre 1970 e 2002. Os objetivos específicos são: mapear a arte-educação e educação musical no âmbito da SME de Uberlândia entre 1970 e 2002 e organizar um banco de dados da documentação existente para disponibilizá-la à pesquisa futura.

O presente estudo originou-se de pesquisa anterior (Arroyo, 2000), quando com frequência nos deparamos com menções feitas por profissionais da educação sobre as ações e posicionamentos da SME com relação à presença curricular da música na rede municipal de ensino. Assim, compreender de modo mais denso a presença ou ausência curricular da música nessas escolas implicou em compreender também as políticas educacionais municipais com relação às linguagens artísticas, entre elas a música.

Os pressupostos teóricos estão fundamentados no conceito sócio-antropológico de representações sociais (Durkheim, 1994; Moscovici, 1988; Jardim, 1996; Chartier, 1999; Arroyo, 1999), nos estudos pós-estruturalistas que abordam os textos como discursos criadores de sentido e nos estudos críticos relativos à formação de políticas educacionais (Morrow e Torres, 1995).

Os procedimentos qualitativos do estudo estão baseados na pesquisa documental e na análise do conteúdo (Bardin, 1988). São considerados documentos: folhetos de divulgação das políticas municipais, periódicos, projetos, relatórios, artigos de jornais, trabalhos acadêmicos, entre outros.

A análise de conteúdo constitui-se em

"um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (...) destas mensagens" (Bardin, 1988, p.42).

A contribuição desta investigação para o campo da Educação Musical evidencia-se, por um lado, pela possibilidade de levantarmos documentos sobre a trajetória da Arte Educação e Educação Musical na cidade e na organização desse material em um banco de dados para disponibilizá-lo à pesquisa futura. Por outro lado, destaca-se pela contribuição ao entendimento maior da situação das artes nas escolas e, principalmente, pelo fornecimento de subsídios para respondermos não apenas às exigências legais relativas ao ensino de Arte (LDB, 1996), foco ainda de desentendimento, mas, sobretudo, à expressiva demanda da comunidade escolar pelo ensino e aprendizagem de música conforme observado em pesquisas anteriores (Arroyo, 2002).

### **Dados coletados**

Foram coletado um total de 61 documentos em bibliotecas das seguintes instituições de Uberlândia: Centro Municipal de Estudos Projetos Educacionais da SME, biblioteca da UFU, de escolas estaduais e municipais. Também foram levantadas matérias do jornal *O Correio de Uberlândia* sobre o foco desta pesquisa.

Esses documentos ou foram xerografados ou conseguiu-se um exemplar duplicado. Todos já estão catalogados e indexados, faltando apenas uma revisão para a constituição do banco de dados. A catalogação de cada título é seguida de um breve comentário bibliográfico e a indexação cobre entrada por autor e título, data e assunto.

A seguir será feito um ensaio interpretativo de quatro desses documentos. Trata-se de propostas curriculares para o ensino de arte formulados em 1991 (documento 18) (Prefeitura Municipal de Uberlândia, 1991) e em 1998 (documento 10) (Prefeitura Municipal de Uberlândia, 1998), bem como o edital para concurso público, que incluía o cargo de professor de educação artística, 2002 (documento 58) (Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2002) e a resposta do secretário municipal de administração, responsável pelo edital, ao Departamento de Música e Artes Cênicas da UFU por conta de um ofício, solicitando a revisão do programa da prova de edital por contemplar apenas a área de artes plásticas (documento 60) (Rezende, 2002).

### **Ensaio intepretativo**

No âmbito metodológico da análise de conteúdo, optamos pela análise temática, feita após a codificação do texto. Segundo Bardin,

"Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (...)" (1988, p.103).

Os mencionados documentos foram codificados em "unidade de registro" (Bardin, 1988, p.104), as quais chamamos de temas e sub temas. Estes foram levantados a partir das categorias de interesse da pesquisa (representação de arte, de música e das práticas escolares de ensino e aprendizagem artística) e da leitura dos documentos.

Para facilitar a fonte de cada tema e sub tema, foram registrados ao lado desses o número do documento e a página onde tema e sub tema foram encontrados.

### **Codificação dos documentos<sup>2</sup>**

Arte-Educação (D18:1,3)

Concurso para professores (D18:2; DY:15)

Coordenação da Área de Artes (D10:1)

Ensino de Arte (D10:1)

- Artes Plásticas (D10:1,3; D18:3)
- Artes Visuais (D10:1,5)
- Artes Cênicas (D10:1,3)
- Teatro (D18:3)
- Música (D10:1,3; D18:3)
- Exclusão (D10:1)

Educação Artística (D18:1,3)

- Inserção da Educação Artística na grade curricular (D10:1)
  - Histórico (D10:1)
    - Antes de 1991 (D18:1)
    - Década de 1990 (D10:1)
      - 1990/2 (D18:1)
  - Lei 5692/71 (D18:3)
  - Professor polivalente
    - Formação deficitária (D18:3)

---

<sup>2</sup> É importante esclarecer que todos os temas e sub temas são transcrições dos documentos. Quando as palavras são da pesquisadora, estão escritas em *itálico*.

## Política Educacionais (DZ:2; D10:1)

### Projetos para a Disciplina Educação Artística (D10:1)

- Projeto de Arte-Educação (D18:1)
- Proposta Curricular de 1998 (D10:1)
  - Pressupostos teóricos: Artes Visuais na Educação (D10:2)
    - Representação de arte (D10:2)
      - Na escola (D18:3)
    - Representação da prática artística (D10:3)
    - Representação da ensino e aprendizagem artística (D10:3; D18:3)
      - Pré-escola (D18:3)
    - Representação do artista (D10:4)
    - Criador e apreciador (D10:4)
    - Representação de educação (D10:2,4)
    - Função da escola (D10:3)
    - Tendência Pedagógica
      - Postura histórico-crítica (Saviani) (D10:3, 8)
    - Finalidades da Proposta Curricular (D10:4)
  - Função e importância do Ensino de Artes (D10:5)
    - Representação do ensino de artes visuais (D10:5, 8)
      - *Objetivos de aprendizagem* (D10:6)
      - Essência e mecanismos da produção gráfica (D10:6)  
(*desenvolvimento visual da criança*)
      - alfabetização estética (D10:6)
    - Função da Arte (D10:5)
      - Educação Estética (D10:5, 7)
        - Ed. Estética e identidade cultural (D10:5)
    - Identidade cultural
      - E massificação (D10:5)
    - Artes e momento histórico (D10:5)
    - Criação em arte e auto-conhecimento (D10:5)
    - Objetivo geral do ensino de Arte (D10:6)
    - Objetivos específicos do ensino de Arte (D10:6)
    -
  - Pressupostos Metodológicos: a inserção da abordagem Triangular (D10:8)
    - Abordagem Triangular e visão histórico crítica da educação (D10:8)
    - Ana Mae Barbosa (D10:8)
      - Fazer artístico/contextualização histórica desse fazer/leitura da obra de arte (D10:9)
    - Abordagem Triangular e sua descrição (D10:8)
      - Alfabetização para leitura de imagens (D10:8)
      - Discipline Basic Art Education (D10:8)
        - Fazer artístico/crítica a esse fazer/contextualização histórica desse fazer/estética (D10:8)

Deste conjunto de temas e sub temas, serão selecionados os que admitem que o ensino de arte deva abranger ou não Artes Visuais, Teatro e Música (não foi mencionada a dança nos documentos em análise) nas suas especificidades e a articulação desses dados com a existência ou não de uma política educacionais para o ensino de arte.

No documento de n. 18 que traz o "projeto de arte-educação" em 1991,

"A Educação Artística implantada pela lei [5692/71], compreende as seguintes áreas: "música, teatro e artes plásticas, que devem ser desenvolvidas no decorrer do 1º e 2º graus. Porém a formação do professor "polivalente" em artes tem se revelado extremamente deficitária" (p.3)

No documento de n. 10 que traz a "proposta curricular de educação artística" de 1998,

"Cabe ressaltar ainda que o ensino de Arte está dividido em três áreas distintas: Artes Plásticas, Arte Cênicas e Música. Contudo, devido à formação específica dos professores de terceiro grau que atuam nesta área de ensino, a equipe de trabalho elaborou uma proposta curricular correspondente à sua habilitação. Nesse sentido, aguarda-se a inclusão de profissionais das demais áreas na equipe, para que se possa apresentar os conteúdos e metodologias a serem trabalhadas pelos mesmos" (p.1)<sup>3</sup>

No documento de n. 58, pode-se observar que apenas a área das Artes Visuais é contemplada no programa da prova para professor de educação artística ( edital de concurso público):

"A importância do ensino de Artes para a formação da consciência crítica. A proposta curricular para o ensino de Artes Plásticas e Visuais e os dois grandes eixos: horizontal, os aspectos gráficos e plásticos do desenvolvimento infantil e o eixo vertical, que considera os conteúdos de ensino. Aspectos conceituais do ensino da Arte: história, objetivos, linguagens, elementos, desenvolvimento, análise de imagens, composição. História da Arte. O ensino da Arte e a abordagem triangular - pressupostos metodológicos". (p.15)

Finalmente, no documento 60, são palavras do senhor secretário municipal de administração:

"(...) em relação à educação artística, nosso currículo contempla apenas a área de artes plásticas, e atende às necessidades dos alunos e às disponibilidades da Secretaria Municipal de Educação, e os demais conteúdos citados pelos reclamantes, portanto, não são ministrados aos alunos da rede municipal de ensino.

---

<sup>3</sup> A ausência dos profissionais da área de música se deve ao fato de que esses são na grande maioria absorvidos pelos Conservatórios Estaduais de música da região do Triângulo Mineiro.

(...) Assim, não estando prevista em nossa grade curricular (...) o Município incorreria em desvio de finalidade, resultando improbidade administrativa a postura da criação de cargos de professor cujas matérias são alheias ao currículo".

Segundo Bardin, a finalidade da análise de conteúdo é "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (...)". A partir da descrição, ou "enumeração das características do texto, resumida após tratamento", segue-se a inferência, ou "deduzir de maneira lógica". É ela que articula os dados da descrição com os da interpretação, ou "a significação concedida", às características do texto. (Bardin, 1988, p.38).

Bardin sugere que as inferências

"podem responder a dois tipos de problemas:

- o que é que *conduziu* a um determinado enunciado? ["causas ou antecedentes da mensagem"];
- Quais as *conseqüências* que um determinado enunciado vai provavelmente provocar? ["efeitos da mensagem"] (1988, p.39).

### **Considerações finais**

O exercício interpretativo sobre o dados citados, nos conduzem a inferir que os proponentes do projeto Arte Educação e proposta curricular de Educação Artística, todos profissionais da grande área de Artes, mas principalmente das Artes Visuais, construíram ao longo da década de 1990 uma política para o ensino das Artes na escola. Não há contradições entre uma proposta e outra; há sim uma continuidade e amadurecimento. Já o edital para concurso público e a resposta do secretário municipal de administração contradizem o percurso que vinha fazendo a política do ensino de artes no âmbito da rede municipal de ensino. Seu provável desconhecimento da história da área em Uberlândia truncou o desenvolvimento das ações de mais de 10 anos no ensino de arte, conduzida com competência pelos profissionais das artes visuais.

A relevância de se desvelar essas rotas de ações se dá na medida em que, ao atuarmos junto às escolas da rede municipal em projetos de ensino, pesquisa e extensão do curso de música da UFU, nos deparamos com a realidade da enorme demanda pelas aulas de música nas escolas. O conhecimento de tais trajetórias possibilita a fundamentação de ações por parte da universidade, também produtora de políticas públicas.

A presente pesquisa tem seu término previsto para julho de 2002. Assim, os próximos passos serão aprofundar e ampliar a análise dos documentos e socializar este estudo com a comunidade de arte-educadores da cidade e além dela. Acreditamos que a natureza da presente pesquisa, mesmo circunscrita à cidade de Uberlândia, pode ser generalizada para outros contextos, uma vez que desvela dinâmicas de constituição, manutenção e destituição de políticas educacionais relativas à presença curricular da música nas escolas.

## Referências

ALVES, Aline da S. Banco de dados: Arte-educação e Educação musical em Uberlândia (1970-2002). In: *Encontro Anual da ABEM*, 12. Florianópolis, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Arte-Educação e Educação Musical na cidade de Uberlândia, MG, entre 1970-2002: criação de um banco de dados*. Plano de trabalho. Uberlândia: PIBIC UFU/CNPq, 2002.

\_\_\_\_\_. Arte-educação e Educação Musical na cidade de Uberlândia entre 1970-2002: relatório parcial. In: Congresso da FAEB, 14., 2003a, Goiânia. *Anais...* Goiânia: FAEB 2003a, p.223.

ARROYO, Margarete. Música, escola e construção de políticas locais de educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: Encontro Anual da ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais ...* Natal: ABEM, 2002. (CdROM)

\_\_\_\_\_. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*, Tese (doutorado em Música) - IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988. 226 p.

CHARTIER, Roger. *El mundo como representación: história cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa, 1999.

DURKHEIM, Émile. Representações individuais e representações sociais. In: Durkheim, E. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Ícone, 1994.

JARDIM, José Maria. Informações e representações sociais. *Revista Transinformação*, vol 8, n.1, 1996. [www.pucamp.br/~biblio/jardim81.html](http://www.pucamp.br/~biblio/jardim81.html)

MORROW, Raymond.; TORRES, Carlos. The Capitalist State and Educational Policy Formation. In: MORROW, Raymond.; TORRES, Carlos. *Social Theory and Education: a*

*critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany: State University of New York Press, 1995. p. 341-370.

MOSCOVICI, Sergei. Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, v.18, p. 211-250, 1988.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA.SMCS. Edital 01/2002 - Concurso Público. *O Município* - Órgão Oficial do Município de Uberlândia, ano XV, n.1537, 04/out/2002, p.2.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. SME. *Projeto de Arte Educação para as escolas da rede municipal 1991*. Uberlândia, dez. 1990. 8 p.

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA. SME. *Proposta Curricular de Educação Artística*. Núcleo Didático-Pedagógico: Coordenação da Proposta Curricular de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Uberlândia, 1988.

REZENDE, Fernando. *Ofício n, 245 - A/SMA-GS*. Uberlândia, 14/nov/2002.

## Saindo do ócio com uma oficina de cantar

*Maria Angélica Rodrigues Ellery  
Universidade Estadual do Ceará  
angelicaellery@uol.com.br*

**Resumo.** Na oficina de Canto Coral em foco, a música assumiu a função de gerar artistas: intérpretes, compositores e apreciadores. A experiência relatada estimulou o gosto pela música em pré-adolescentes e propôs novas atitudes comportamentais, de formação para a vida. Possibilitou também conhecimentos, vivências e descobertas para o público alvo e a educadora. Despertou a sensibilidade estética com o canto coral buscando a melhoria de vidas de pré-adolescentes e jovens em situação de risco. Numa metodologia de construção do saber artístico, a partir da experimentação da educação musical pelo cantar, levou aos jovens uma alternativa para sua saída dos perigos do ócio e da rua. Com a preparação do cérebro, do corpo e da voz, realizado com cânticos e compreensão das letras, desenvolveu a proposta de socializar, educar e formar um melhor público para as artes. E assim a educação musical também realizou o seu papel social.

**Palavras-chave:** arte, música, educação

A experiência aqui relatada é uma Oficina de Canto Coral para uma clientela com idade a partir de 9 até 16 anos. Ocorreu na cidade cearense de Uruburetama, na zona norte do Estado, no período de 24 a 28 de fevereiro do corrente ano (2003). Foi uma ação apoiada pelas atividades comunitárias do PROARES, Programa de Apoio às Reformas Sociais para o Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes.

Coordenado pela Secretaria de Trabalho e Ação Social -SAS – o PROARES tem o objetivo de apoiar o Estado do Ceará na sua estratégia de desenvolvimento social através do processo de descentralização de ações para os municípios e comunidades cearenses, a fim de melhorar as condições de vida de crianças e adolescentes em situação de risco social e pessoal e o bem-estar de suas famílias. Dentre as diversas e exemplares experiências elencadas pelo Programa insere-se essa ação de incentivar o ingresso, a permanência com êxito e o reingresso de crianças e adolescentes no processo de musicalização. Cuida também do estímulo paralelo à participação de pais e organizações comunitárias no desenvolvimento das atividades escolares. Entre as oficinas oferecidas na área de educação musical, a de Canto coral consiste também na implementação de um fazer pedagógico vivo e competente no desenvolvimento de aprendizagens, com estratégias críticas, criativas, dinâmicas e contextualizadas. Neste

processo de aquisição de conhecimento as crianças e os adolescentes são inseridos numa metodologia de construção do saber artístico-musical, a partir da experimentação do cantar.

A clientela desta experiência em Uruburetama foi composta por seis crianças com idades entre 9 e 13 anos e vinte e seis adolescentes. Quatro professores da rede pública local acompanharam os alunos, com a incumbência de agirem como futuros monitores em suas respectivas escolas. O total de participantes chegou a trinta e seis moradores da cidade e de distritos circunvizinhos, de uma região dominada pela economia extrativa da banana, do beneficiamento industrial da castanha de caju e da produção de calçados. O plano desta oficina fundamentou-se nos estudos realizados pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará -SECULT- e envolveu três ações: Capacitação, Produção e Difusão.

O embasamento teórico da história da arte não foi insistentemente abordado nesta primeira etapa, a qual representou muito mais uma iniciação prazerosa, uma fase de educação prévia e sedução para a música, através de dinâmicas de grupo, do exercício do cantar e da audição contextualizada de CDs. Para o despertar da sensibilidade estética, as audições de CDs foram realizadas diariamente, com a apreciação de obras de grandes compositores europeus, desde o período renascentista até o impressionismo e de compositores brasileiros eruditos e destaques da MPB.

A Capacitação incluiu os conhecimentos mínimos necessários à aplicabilidade de conhecimentos e práticas específicas na área do Canto Coral. Seu conteúdo programático englobou as etapas de: 1-*Preparação Vocal*; 2 -*Seleção das Vozes*; 3 -*Técnica Vocal*; 4 -*Repertório*. A *Preparação Vocal* incluiu exercícios de alongamento, de respiração, relaxamento e aquecimento vocal. A *Seleção das Vozes* buscou a identificação de Sopranos, Contraltos, Tenores e Baixos entre as vozes jovens e adultas e teve o cuidado de trabalhar as noções de 1ª voz, 2ª voz, 3ª voz e 4ª voz para as chamadas *vozes brancas* ou infantis. A *Técnica Vocal* incluiu exercícios de ressonância dos fonemas F, S, CH, P, T, Q, LUM, MUN, NUM e G. Trabalhou também a ressonância com a palavra “AIMABLE”.

Foram exercitados vocalizes de escalas ascendentes e descendentes maiores; escalas de cinco sons descendentes; arpejos de escalas maiores com a ressonância das

combinações de consoantes vogais. A experimentação das técnicas vocais para a afinação e dicção ocorreu com as canções vocalizes: "Todo dia vou a escola", "Suave a tarde cai", "O Eco" e "As praias do Ceará".

Do grupo formado por pré-adolescentes de nove a treze anos, fizeram parte três meninos e quatro meninas. Por estarem com "Voz Branca", a denominada voz infantil, cantaram com a 1ª voz em uníssono com os "Sopranos". Os adolescentes e adultos, que eram respectivamente os alunos e professores de três escolas do município e do Núcleo de Arte, compuseram a 2ª voz ou "Contralto" e as vozes masculinas: 3ª voz ou "Tenor" e a 4ª voz ou "Baixo". A maior parte do grupo era formada por mulheres. Havia um total de doze homens. Entretanto, os timbres e a harmonia ficaram equilibrados.

Exercícios específicos de preparação do cérebro, do corpo e da voz para o canto, possibilitaram a produção da performance do repertório, realizada com cânticos em uníssono, executados em "Cânones". Da mesma maneira foram realizadas melodias do cancionário folclórico, do repertório regional, nacional e internacional, em performances de duas, três e quatro vozes.

Foram treinadas e realizadas nove peças para Coral:

Cânones:

- >"Aleluia", melodia de Mozart;
- >"As praias do Ceará", folclore cearense, arranjo de Aricó Jr.;
- >"Suave a tarde cai", melodia de Franz Joseph Haydn.

Canções a duas vozes:

- >"Nas penas do Tiê", folclore nacional, arranjo de Esmeralda Rubanowsky;
- >"O Caderno", de Toquinho e Mutino, arranjo de Célia Cortez;
- >"Folhas de Outono", popular USA, arranjo de Maria Angélica Rodrigues Ellery;

Canção a três vozes:

- >"Pela luz dos olhos teus", de Vinicius de Moraes, arranjo de Célia Cortez;
- >"Cintura fina", de Luiz Gonzaga, arranjo de Repega Fermanian;

Canção a quatro vozes:

- >"Mulher rendeira", música nordestina, arranjo de Elvira Drummond.

Após a carga horária de quarenta horas, dividida em oito horas diárias, em cinco manhãs e cinco tardes, a Oficina de Canto Coral foi concluída em seu local de realização: o Salão Paroquial da Matriz de Uruburetama. A difusão do resultado ou o Recital de encerramento aconteceu no auditório do Centro Social Urbano –CSU- com a presença de autoridades do município de Uruburetama. Os familiares dos participantes também prestigiaram o evento, que culminou com a organização de um CD do recital de encerramento-intitulado “*Oficina de Canto Coral Uruburetama-Ce*”.

O Referencial Metodológico desta experiência está embasado no segundo conceito para aplicação do termo oficina, de acordo com PAZ (2000, p. 234) que citando Maura Penna, Cecília Conde, Denise Álvares Campos, Alda Oliveira e outros, afirma ser a Oficina de Música (neste caso de Coral) “uma atividade eminentemente prática, ligada a qualquer atividade docente e, não necessariamente, ao trabalho específico de música, ainda que, neste caso, tal prática encontrasse grande ressonância”. Como Método também foi incluído o Método Aural (imitação e repetição). E deu prioridade aos vocalizes da professora Célia Bretanha (MATHIAS, 1986) e técnicas de ensaios, relaxamento e alongamento do maestro Nelson Mathias (MATHIAS, 1986).

Depois de todas estas etapas, foram atingidos os objetivos esperados de estimular os participantes a cantarem em conjunto, afinados e em coro de vozes independentes. E houve a já citada culminância com o recital das peças ensaiadas, durante a oficina por todo o grupo. A relevância do Canto Coral como instrumento da educação musical deve ser salientada como uma alternativa contra o ócio de jovens de camadas mais desprivilegiadas da sociedade.

Portanto foram atingidos os objetivos do Projeto de Canto Coral abaixo sistematizados:

- Estímulo do gosto pela música;
- Interesse de cantar em grupo;
- Consciência crítica da necessidade do conhecimento teórico musical;
- Aquisição de novos conhecimentos através das letras das músicas;
- Introdução de novos conceitos comportamentais;
- Renovação de valores de respeito pessoal e coletivo;
- Despertar da sensibilidade para novas vivências e descobertas;
- Prática e desenvolvimento de exercícios de respiração, alongamento e relax;

- Consciência de que a voz é um instrumento musical que deve ser cuidado e bem aproveitado com uso adequado.

Entre os participantes desta experiência detectou-se valores musicais que poderão ter continuidade. Entretanto, se a socialização desses pré-adolescentes e adolescentes for melhorada através da música e se deles, resultar a formação de um público melhor para as artes, a educação musical terá desenvolvido seu papel a contento.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARICÓ JUNIOR, Vicente: *Cantares da Mocidade*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Unidos Cantemos! Para coro misto*. V. 1. Brasil: Irmãos Vitale, 1963.
- \_\_\_\_\_. *Canto da Juventude*. 3v. Brasil: Irmãos Vitale, 1955.
- \_\_\_\_\_ e LORENZON J. Nelo. *80 CÂNONES*. Brasil: Irmãos Vitale, Sd.
- \_\_\_\_\_ (Musicografia e arranjos) e ARAÚJO, Alceu Maynard (coletor do folclore nordestino). *CANTA BRASIL!* São Paulo: RICORDI, 1957.
- BONILHA, Alba de Mello. *Estudar Cantando*. Brasil: Irmãos Vitale, 1957.
- DART, Thurston, editor. *Invitation to Madrigals for S . A . B . V*. 1. London: Stainer & Bell, 1961.
- GOMES, Neide Rodrigues e RUBANOWSK, Esmeralda B. *Brasil, Música e folclore*. São Paulo: EDART, 1982.
- MATHIAS, Nelson. *Coral –um canto apaixonante*. Série musicologia 9. Brasília: MusiMed, 1986.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX. Metodologias e Tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

VELDE, E. Van De . “*Je Chanté*”. V. I. Tours (France): Editions Van De Velde, SD.

## O espaço para o estudo do movimento e da música brasileira na formação do instrumentista

*Maria Bernardete Castelan Póvoas  
Camila Fernandes Figueiredo  
Guilherme Ferreira Amaral  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
c2mbcp@udesc.br*

**Resumo.** Esta exposição trata sobre a inserção de disciplinas e conteúdos no contexto dos currículos dos cursos de Bacharelado em Música - formação do instrumentista, cuja meta é o alcance de um nível de desempenho técnico-musical eficiente. Sua eficácia pode ser operacionalizada por meio de uma prática fundamentada na relação direta entre as técnicas instrumentais utilizadas e os objetivos sonoros. Postula-se que o trabalho com base na relação ação-resultado permite promover o nexo causa (leitura e técnicas) e efeito (resultados sonoros) com reflexos no desempenho pianístico. A falta de critérios na escolha dos procedimentos técnicos integrados aos elementos de construção musical e resultados sonoros dá margem a uma série de equívocos por parte da orientação e do aprendiz, resultando em possíveis danos causados pela inobservância dos limites físico-musculares. Como elemento de identificação no processo de formação do instrumentista, é preponderante a ampliação do espaço para a música brasileira nos currículos.

### 1 INTRODUÇÃO

Por hábito ou tradição muitos sistemas de ensino do piano mantêm uma metodologia centrada mais na orientação mecânica, fundamentada na premissa de que se as técnicas e sistemas tradicionais funcionaram até então, por que não imitá-los? Neste contexto, as metodologias praticadas insistem em manter técnicas de aprendizado obsoletas e incondicionais (técnica da imitação, técnica da repetição) em prejuízo, por exemplo, de um relacionamento direto entre os aspectos físico-musculares característicos da ação pianística e em prejuízo de sua exata correspondência com os resultados sonoros adequados a uma determinada execução. Tal posicionamento limita a visão do meio pedagógico pianístico diante da realidade atual neste campo da atividade. (Scharwenka, in Cooke, 1976; Camp, 1981).

Dentro desta perspectiva, o objetivo desta exposição é abordar sobre a inserção, com maior ênfase, de algumas disciplinas e conteúdos no contexto de currículos dos cursos de Bacharelado em Música, direcionados para a formação do instrumentista. À luz de relatos e de programas de ensino, estes conteúdos são emergentes. A exposição que segue se apóia nas novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música (1999) cujo

propósito é “determinar objetivos acadêmicos amplos e que orientem os cursos superiores na área de Música para a construção de currículos inovadores. Estes devem atender especificidades regionais, vocações específicas de cursos e mercados de trabalhos diversificados”.<sup>1</sup>

Entre as questões que estariam permeando esta discussão sobre reformulação curricular encontra-se a necessidade de uma maior flexibilização dos currículos e a adaptação do rol de disciplinas e experiências oferecidas nos cursos às exigências do mercado de trabalho que, decorrentes do desenvolvimento tecnológico entre outros fatores, apresenta novas possibilidades de atuação para o músico. A abertura de maior espaço para o estudo da produção musical brasileira estabelece-se como uma necessidade emergente. No entendimento de que áreas do pensamento e atuação humana coexistem é igualmente necessário uma concepção interdisciplinar no direcionamento do perfil dos cursos de Bacharelado em Música.

## **2 PERSPECTIVAS**

Uma das metas dos cursos de nível superior para formação de instrumentistas é alcançar um nível de desempenho eficiente tanto técnica quanto musicalmente. Postula-se que o trabalho que tenha como base a análise das ações e de seus resultados permite promover a relação entre causa (leitura e técnicas) e efeito (resultados sonoros) com reflexos no desempenho pianístico. Assim, a eficácia do desempenho músico-instrumental pode ser operacionalizada por meio de uma prática fundamentada na relação direta entre as técnicas instrumentais utilizadas e os objetivos sonoros. No entanto, textos e métodos direcionados à pedagogia do piano, que circulam no nosso meio acadêmico não abordam, na sua maioria, os aspectos físico-musculares envolvidos nas técnicas praticadas e nem a correspondência destes com os elementos de construção musical e seus respectivos resultados sonoros.

Desta forma, evidencia-se a necessidade de que o trabalho do instrumentista seja direcionado para a adequação objetiva dos movimentos apropriados à resolução dos fatores físico-mecânicos (movimentos corporais e desempenho físico-motor), em função dos aspectos estruturais e musicais (construção musical e sonoridade) de uma determinada obra.

Em alguns dos textos sobre técnica e interpretação pianística, os mecanismos aconselhados vêm seguidos de orientações que enfatizam a repetição dos exercícios como

recurso de aprendizagem. Nestes, a repetição é identificada como o principal fator de aquisição da automatização dos movimentos e da memorização do texto musical. No entanto, sabe-se que a repetitividade de movimentos é uma das principais causas do alto índice de lesões em músicos. (Meinke, 1998; Perrot in Rasch, 1991). A falta do estabelecimento de critérios com relação ao número de repetições de determinados exercícios técnicos ou de uma mesma passagem musical dá margem a uma série de equívocos por parte da orientação e do aprendiz. Nestes casos, os resultados e danos físico-musculares causados pela inobservância dos limites físico-musculares

“podem ser, senão irrecuperáveis, de difícil recuperação. De fato, o excessivo treinamento e/ou a incorreta realização física dos movimentos pode acarretar uma sobrecarga biomecânica (Rasch, 1991) dos Músculos, tendões, ligamentos e articulações, seguidas de síndromes por esforço repetido (Rasch, 1991; Cherem, 1997; Assunção et alii, 1993), que se manifestam por meio de diferentes sintomas como: dores, inflamações, adormecimentos, fraquezas musculares entre outros.” (Póvoas, 1999, p.58).

Especialistas da área biomédica consideram importante buscar sempre novas formas de reduzir as forças necessárias para a execução do trabalho, pois esta é uma das maneiras de esforços e fadigas inúteis serem evitados. Concluem ainda que o estudo e a aplicação de métodos racionais sobre dispêndio de energia muito contribuem para o bom desempenho profissional e, conseqüentemente, para o aumento da produtividade do trabalho.(Gomes e Lourenço, 2001, p.57). A ocorrência de fadiga muscular leva a um decréscimo no nível de desempenho devido à diminuição na resistência muscular. (Hall, 1993; Fox et alii, 1991). Entretanto, sabe-se que é aconselhável estabelecer limites para o gasto de energia (capacidade de realizar trabalho) e, igualmente, de serem apresentadas orientações precisas sobre que estratégias adotar no caso de fadiga muscular. (Perrot, in Rasch, 1991; Hall, 1993; Fox et alii, 1991). Além de um método eficiente para o controle do dispêndio de energia, é aconselhável que se adote uma forma correta de repor a energia e também de repousar durante e após as atividades, pois o corpo humano apresenta limites fisiológicos que necessitam ser conhecidos e operacionalizados.

A maior parte dos programas de ensino instrumental mantém ainda hoje os repertórios e bibliografias de referência de duas ou mais décadas atrás, sem a devida avaliação e seleção daqueles conteúdos que, mesmo ultrapassados, continuam absorvidos pela área do ensino do piano. Obras mais recentes podem estar sendo assimiladas, mas aquelas já obsoletas continuam fazendo parte das referências, prejudicando uma melhor adaptação dos programas e dos cursos ao atual estado da arte neste campo de

investigação. No entanto, a competitividade por espaço no mercado de trabalho entra, neste contexto, como fator preponderante na conscientização da necessidade de uma maior integração do futuro profissional às necessidades do mercado.

Na prática pedagógica observa-se que, ao final de um tempo considerado suficiente para a preparação de uma obra ou repertório, alguns alunos demonstram, no resultado prático de seus trabalhos, lacunas evidenciadas pela permanência de dificuldades e inseguranças nas apresentações em público. (desempenho instrumental). Estas se manifestam por meio de falhas mecânicas geradas, entre outras causas, pela execução inadequada e/ou ineficiente de movimentos ou ainda pela utilização de movimentos não apropriados para a realização do contexto musical. (TATZ, 1990). Neste contexto, a prática pianística é comumente realizada através de experiências puramente mecânicas desvinculadas da funcionabilidade das técnicas praticadas, de sua relação com a realização instrumental de uma obra e do prévio planejamento dos efeitos e possibilidades sonoras do contexto musical a que deveriam estar vinculadas. Os mecanismos aconselhados se sucedem sem o necessário comprometimento com as implicações físico-musculares que esta atividade envolve. (Camp, 1981; Uszler, 1993).

Na realização instrumental de pianistas é comum se observar gestos expressivos amplos ou bruscos, movimentos exagerados dos dedos, pulsos e ombros que não interferem na melhoria da qualidade sonora. Ao contrário, prejudicam a relação design – resultado sonoro. Pequenas tensões, que poderiam ser igualmente evitadas, acabam resultando em problemas como excesso de fadiga ou, até mesmo, lesões musculares como tendinites, entre outras.

Entre os músicos, é freqüente a ocorrência de lesões musculares com conseqüências crônicas ou de difícil solução (Póvoas, 1999). As causas observadas têm sido as mais diversas, na maioria das vezes, a repetição de movimentos durante um longo espaço de tempo. Para obter maior eficiência no trabalho, o pianista necessita de muita concentração para realizar sua prática diária que, em princípio, deve ser operacionalizada com a máxima objetividade tentando a um maior rendimento com menor esforço e menor desgaste fisiológico. Uma forma de adquirir maior resistência e de superar os desgastes físicos perante os esforços necessários durante a atividade pianística é através da consciência corporal do trabalho físico. Para tal posicionamento, a indicação é que o treinamento da flexibilidade muscular e articular seja orientado, testado e avaliado. “A flexibilidade é diretamente proporcional à resistência contra fadiga muscular, sendo

assim, um músculo flexível poderá atuar na proteção articular por mais tempo na atividade física” (Gould, 1993, in Magalhães e Santana, 2003).

Diante do exposto, torna-se essencial que os currículos para os cursos de Bacharelado em Música, mais especificamente para a formação de instrumentistas, contemplem áreas do conhecimento que tratem de questões referentes ao movimento humano associadas à ação pianística e aos fatores que nela intervêm. Sendo o movimento considerado o elemento meio da ação pianística, é imprescindível que o músico instrumentista tenha conhecimento de suas bases anatômicas, fisiológicas e de aspectos da cinesiologia. Nesta última área são estudados os fatores do desempenho, entre eles, força, energia, flexibilidade, coordenação, entre outros.

Uma outra questão refere-se à inserção de maior espaço para o estudo da música brasileira no contexto dos currículos dos cursos de Bacharelado em Música direcionados para a formação do instrumentista. É fato que a maioria dos currículos vigentes no país detém pouco espaço para o estudo e a reflexão da cultura brasileira e de suas raízes. Lembra-se aqui as palavras do músico-pensador e músico-produtor Bruno Kiefer:

“Eu digo sempre que o artista deve ter raízes na terra. Mas na terra no sentido bem amplo. Participar de todos os problemas econômicos, políticos, sociais. Conhecer o passado. Penetrar na essência das coisas através dos poetas. Então, procurei realizar isto na Música”. (Kiefer, 1997).

Cabe aqui registrar que a produção acadêmica vem mostrando uma tendência no sentido de priorizar a investigação sobre a criação musical brasileira e seus agentes, como tem ocorrido nos encontros nacionais de ensino e pesquisa em música nos últimos anos. Também a produção de dissertações e teses sobre a temática em questão é significativa. Análises e catálogos de obras existem e tem sido produzida literatura específica abordando a música produzida no Brasil desde o Barroco Mineiro. Neste clima de otimismo existe somente um agravante, este material está presente de forma fragmentada nas bibliotecas e livrarias, exigindo do pesquisador interessado realizar, muitas vezes, um trabalho de garimpo para ter acesso a esses materiais. Destaca-se que a importância ao acesso a esse material não reside somente no fato de ele ser parte da cultura brasileira, mas, sobretudo, porque a produção musical brasileira é vasta e de qualidade. Às Instituições cabe equipar seus acervos com mais obras de compositores brasileiros, disponibilizando-os à comunidade para a pesquisa e a divulgação.

Acontecimentos e fatos podem se estabelecer como elemento de identificação e como meio facilitador no processo de reconhecimento das estruturas e,

conseqüentemente, do aprendizado. A produção musical brasileira é vasta e de qualidade que se estabelece no fato de possibilitar a abordagem e a interpretação de diferentes formas de construção musical, estilos, gêneros e questões estruturais (elementos da construção musical) diversificadas. Frente ao exposto, justifica-se a presença mais efetiva da música brasileira nos currículos dos cursos para a formação do instrumentista.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O entendimento de que áreas do pensamento humano coexistem deve viabilizar uma maior flexibilização e adaptação do rol de disciplinas e experiências oferecidas nos cursos superiores de música para formação do instrumentas vigentes no Brasil, frente às exigências do mercado de trabalho, orientando-os para uma concepção mais ampla do ensino e da investigação dentro de uma abordagem interdisciplinar.

Faz-se necessário que haja maior integração entre os aspectos técnico-instrumentais e musicais no ensino do piano para que se estabeleçam conexões entre movimentos físico-musculares em sua relação com o instrumento de trabalho (técnica) e destes com as questões estruturais (elementos da construção musical) que integram a execução instrumental.

Constata-se ainda que a maioria dos currículos dos cursos detém pouco espaço para o estudo e a reflexão da cultura brasileira e de suas raízes. No entanto, a produção musical brasileira é vasta e de qualidade. A presença mais efetiva desta produção nos cursos deve exercer, por seus elementos de identificação, a função de meio facilitador no processo de reconhecimento das estruturas e, conseqüentemente, do aprendizado. Tal entendimento se traduz na possibilidade de uma abordagem e interpretação de diferentes formas de construção musical, estilos, gêneros. Na discussão sobre reformulação curricular, a necessidade de que este espaço seja ampliado é emergente.

A possibilidade do desenvolvimento de grupos de observação e de laboratórios para a pesquisa e análise das ações instrumentais deverá promover uma concepção integrada do ensino.

#### **NOTAS**

<sup>1</sup> “Devido ao surgimento de novas tecnologias de produção e reprodução musical, de novas demandas no mercado de trabalho e de uma nova era marcada pela competição e pela excelência, o Currículo Mínimo de 1969 encontra-se bastante defasado e em discordância com a divisão da área de música em sub-áreas. Eis a necessidade de serem criadas novas Diretrizes Gerais, as quais estejam em concordância com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, e atendam o desenvolvimento da área de Música no Brasil e no Exterior. Estas Diretrizes Gerais não devem ser entendidas como a determinação de uma estrutura

curricular rígida que estabeleça conteúdos e disciplinas fixas, seriadas e obrigatórias, e nem com determinação de um currículo mínimo estanque e inflexível. Ao contrário, estas Diretrizes Gerais, em concordância com a nova LDB, têm como propósito determinar objetivos acadêmicos amplos e que orientem os cursos superiores na área de Música para a construção de currículos inovadores. Estes devem atender especificidades regionais, vocações específicas de cursos e mercados de trabalhos diversificados.” (BRASIL. MEC, 1999).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música*. Brasília, junho de 1999. [on line acessado em 03/04/2002]. Disponível em <http://mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm3diretrizes>.
- CAMP, Max W.. *Developing Piano Performance. A Teaching Philosophy*. Chapell Hill: Hinshaw Music, 1981.
- COOKE, James Francis. *Great Pianists on Piano Playing. Study Talks with Foremost Virtuosos*. Philadelphia: Theodor Presser Co., 1976.
- FOX, Edward L.. *Bases Fisiológicas de Educação Física e do Desporto*. Tradução de Giuseppe Taranto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.
- GOMES, Jorge da Rocha e LOURENÇO, Pedro. Dispendio de Energia e Recuperação. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*. V. 7, p.56-64, 2001.
- HALL, Susan. *Biomecânica Básica*. Tradução de Adilson Dias Salles. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1993.
- MAGALHÃES, Cláudio Marcos B. de, SANTANA, Cíntia Rode Dutra. A Importância da Flexibilidade na Prevenção de Lesões na Capoeira. site: <http://www.fisioterapia.com.br/publicacoes/flexlesoescapoeira.asp>
- MEINKE, William. Risks and realities of musical performance. *Med Probl Perform Art*: 13:56-60, June: 1998.
- PÓVOAS, Maria Bernardete Castelan Póvoas. *Princípio da Relação e Regulação do Impulso-Movimento. Possíveis Reflexos na Ação Pianística*. Tese de Doutorado, Mimeo, 1999, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- RASCH, Philip J. *Cinesiologia e Anatomia Aplicada*. 7. ed. Tradução de Marcio Moacyr de Vasconcelos. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.
- TATZ, Shmuel. Unwanted Physical Tension. *The Piano Quarterly*: N. 152, p.62-64, 1990.
- USZLER, Marienne. Research on the teaching of keyboard music. *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, p. 584-592, 1993.

## **Reflexão sobre as concepções e ações e um(a) professor(a) de percepção musical: um estudo de caso**

*Maria Cristina Souza Costa*  
*Universidade Federal de Uberlândia*  
*souzacosta@triang.com.br*

**Resumo.** Este projeto refere-se a uma pesquisa qualitativa que objetiva investigar e refletir sobre as concepções e práticas de um(a) professor(a) de percepção musical nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia. Será selecionado(a) um(a) professor(a) da equipe de percepção musical para o estudo de caso. A pesquisa se desenvolverá em três etapas distintas: 1) seleção e delimitação do caso; 2) trabalho de campo e , 3) organização e redação do relatório. A reflexão sobre a prática do(a) professor(a) observado(a) será feita juntamente com o(a) professor(a) durante a realização de toda a segunda etapa da pesquisa. As reflexões e análises se pautarão nos princípios da epistemologia da prática docente desenvolvidos por Donald Schön (1983) e a análise das concepções se dará a partir das considerações e revisões de estudos sobre as características dos saberes profissionais elaboradas por Tardif (2000).

**Palavras-chave:** saberes docentes, percepção musical, reflexão-sobre-a-ação

### 1. Introdução

O eixo percepção musical nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia é composto de cinco disciplinas obrigatórias e quatro optativas. Nas obrigatórias os alunos passam por uma disciplina introdutória, denominada FECA1 e depois pelas percepções 1, 2, 3 e 4.

De 1995 à 2002 a orientação pedagógica norteadora das discussões da equipe de professores de percepção do DEMAC - UFU veio dos estudos da psicologia desenvolvimentista. Segundo Gonçalves (1996) tais estudos tratam da “evolução” dos esquemas cognitivos e do desenvolvimento de estruturas musicais fundamentados especialmente nos trabalhos de Davidson e Scripp, 1988 e Dowling 1986.

A equipe que reunia-se semanalmente com a finalidade de definir com mais clareza objetivos, conteúdos e procedimentos, contou durante todo este período com duas professoras efetivas e uma professora contratada. A professora contratada era substituída

por outra a cada dois anos. Este quadro flutuante, somado às fortes personalidades profissionais das diferentes professoras que entravam e saíam periodicamente da equipe, contribuíram para que não se conseguisse construir um perfil para a disciplina, baseado em princípios, conteúdos e metodologias comuns a todos os professores atuantes na percepção musical.

Como conseqüência, pode-se observar hoje uma estrutura fragmentada, pautada em ações isoladas. Tais ações apresentam bons resultados em si mesmas, porém, são desvinculadas umas das outras. A indesejável dicotomia entre teoria e prática acentuou-se evidenciando um “etapismo”<sup>1</sup> no processo de construção da percepção musical dos alunos. No lugar de uma construção integrada e formadora, podemos observar conteúdos estanques e isolados, apresentados em etapas dissociadas. Por outro lado, apesar da desvinculação e do isolacionismo das ações é notável a importância de cada uma delas.

Assim, com o intuito de (re)pensar e (re)definir objetivos, conteúdos e procedimentos, porém, considerando os trabalhos já implementados pelo(a)s professore(a)s, e objetivando conhecer os seus saberes profissionais, propõe-se este projeto de pesquisa.

## 2. Do tema

A proposta de refletir sobre as concepções e ações de um(a) professor(a) de percepção musical toma a idéia de *processo reflexivo* como forma de investigação. Investigar os saberes do professor e suas práticas tem sido há tempos foco da produção de conhecimento na educação. Denominado como “epistemologia da prática docente” ou de forma mais ampla, “epistemologia da prática profissional”, esse campo de investigação toma a prática de ensinar como um fenômeno concreto. Além disso, busca conhecer e explicar situações de ensino-aprendizagem contextualizadas, desenvolvendo teorias a respeito dos

---

<sup>1</sup> O termo “etapismo” aqui utilizado foi importado de um artigo da autora Luciana Del Ben (2001) que fala de uma organização etapista de formação de professores que prioriza conhecimentos musicológicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, ou seja aprender conhecimentos musicais e só muito depois aprender como aplicá-los em contexto de ensino-aprendizagem. Neste projeto a palavra se refere ao ensino fragmentado dos conteúdos da percepção musical .

conhecimentos dos professores (PIMENTA, 2000 apud MONTEIRO, 2002, p.111). Segundo Tardif, essa epistemologia da prática profissional refere-se ao “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2000, p.19).

Os saberes do professor, construídos no dia-a-dia de sua prática, constituem um rico material de estudo e teorização e estão carregados de significados que envolvem, além de seus conhecimentos, as suas habilidades e atitudes. Nas palavras de Tardif (2000), “saber, saber-fazer e saber-ser”, respectivamente.

Entendemos que, dar visibilidade às práticas do professor é valorizar e estimular um olhar crítico e reflexivo sobre elas, é considerá-las como potenciais fontes teóricas e de conhecimento na área. No entanto, este diálogo consigo mesmo, para ser profícuo, necessita de teorias, estudos, bem como dos olhares de outros para subsidiar a discussão. É nesse sentido que este projeto objetiva interferir, dando possibilidades ao(à) professor(a) da área de evidenciar suas ações no dia-a-dia da sala de aula e fazer de seus saberes da prática o foco de aprendizagem e troca de experiências.

Até o ano passado a equipe de percepção usava de teorias, métodos e metodologias para refletir sobre a seleção e organização de conteúdos, bem como de procedimentos. As reuniões tratavam também de breves relatos de situações-problema vivenciadas por seus professores nas aulas. No entanto, os relatos não eram analisados com a intenção de transformá-los em conhecimento para o grupo, para a área. Com isso, muito se perdeu da riqueza de conteúdos, atividades, concepções e materiais desenvolvidos pelos professores e encerrados neles mesmos.

O ensino de música tem tido como característica histórica a tradição de transmissão de conhecimento pela experiência acumulada do professor, especialmente quando se trata do ensino de instrumento. De acordo com Costa (2002) “quantos são os professores de música que até hoje ensinam da mesma forma como aprenderam, passando de geração para geração

um conhecimento adquirido pela reprodução de práticas consagradas pelo tempo?”(COSTA, 2002, p.2).

Se por um lado essa reprodução tem sua importância no processo de ensino-aprendizagem, por outro, ela corre o risco de se cristalizar. Dessa forma, a experiência passa de uma aliada valiosa para apenas um estoque de ações diversas vezes repetidas.

Espera-se portanto, através da reflexão sobre as concepções e sobre as ações, a possibilidade de um enfrentamento da realidade para construção de conhecimentos significativos. Olhar-se através da reflexão é ter a chance de transformar suas práticas.

### 3. Objetivos

Geral:

- Investigar e refletir sobre as concepções e ações de um(a) professor(a) de percepção quanto ao ensino e aprendizagem musical.

Específicos:

- Identificar os elementos que subsidiam a construção do planejamento das aulas do(a) professor(a)
- Identificar as concepções dele(a) sobre teoria e prática musicais no ensino-aprendizagem da percepção
- Identificar os conteúdos por ele(a) selecionados
- Descrever e analisar os procedimentos metodológicos usados em sala de aula
- Refletir com o(a) professor(a) suas ações a partir dos dados coletados em suas aulas
- Descrever e organizar todo o conteúdo coletado
- Descrever as reflexões feitas em conjunto com o(a) professor(a)

### 4. Justificativa

Este projeto justifica-se pela necessidade de compreender as práticas pedagógicas no processo ensino-aprendizagem de percepção musical com vistas à sistematização dos procedimentos metodológicos, organização do conteúdo e concepções do(a) professor(a). Além disso, acredita-se que a partir da reflexão das práticas do(a) professor(a) possamos valorizar seu trabalho e seus saberes e socializar suas práticas dentro da equipe estimulando a *reflexão-sobre-a ação*, de acordo com o conceito desenvolvido por Schön (1983).

Por outro lado, a fertilidade da interação entre seus pares possibilita a visibilidade de novas perspectivas e a construção dos perfis dos profissionais da área. Essa construção de perfis pode ser também uma possibilidade de compreensão das identidades profissionais. Este é um aspecto importante num momento como esse em que as Universidades Federais estão repensando suas licenciaturas. Voltar o olhar para quem são os seus professores, o que sabem, o que fazem e como fazem, também é importante para a construção de um projeto pedagógico e esta pesquisa poderá contribuir nesse sentido.

## 5. Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa que será realizada através do estudo de caso. De acordo com Chizzotti, “a pesquisa qualitativa objetiva (...) provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisadores dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”. Quanto ao estudo de caso, este objetiva estudar um caso em particular para que possa relatar de forma ordenada e crítica uma determinada situação. A partir disso poderão ser tomadas decisões a seu respeito ou serem feitas proposições para ações transformadoras (CHIZZOTTI, 1995, p.102-104). Ainda segundo Chizzotti, o desenvolvimento do estudo de caso supõe três fases:

### (a) seleção e delimitação do caso:

Deverá ser selecionado(a) um(a) do(a)s professore(a)s que atuam na equipe de percepção musical do DEMAC – UFU atualmente. Para isso serão observados os seguintes critérios:

- 1) o(a) professor(a) selecionado(a) deve ser o(a) que está há mais tempo atuando na disciplina
- 2) o(a) professor(a) deverá estar com o maior número de turmas nas disciplinas obrigatórias do eixo da percepção musical
- 3) o professor deverá concordar e ter disponibilidade para participar e colaborar com a pesquisa

(b) trabalho de campo:

Visa reunir e organizar todo tipo de informação e documento que fundamente o relatório do caso.

Nesta pesquisa o trabalho de campo será feito através da observação das aulas, anotações e registro em vídeo. Serão assistidas no mínimo quatro aulas em cada turma, sendo uma turma em cada disciplina do(a) professor(a) durante um semestre letivo.

(c) organização e redação do relatório:

Tem como objetivos mostrar as diversas faces e os diversos aspectos que envolvem o problema, mostrar sua relevância e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo.

O pesquisador tem a liberdade de construir outros instrumentos de análise de acordo com o seu objeto de estudo. Nesse sentido afirma Chizzotti: “A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta. (...) o pesquisador deverá porém, expor e validar os meios e técnicas adotados.” (CHIZZOTTI, 1995, p.85)

Os objetivos desta pesquisa exigem técnicas de coleta de dados variadas, que dêem visibilidade aos processos dinâmicos de sala de aula, à metodologia usada pelo(a) professor(a) bem como permitam identificar as concepções teóricas do(a) professor(a). Assim, serão utilizadas:

- (a) observação das aulas;
- (b) análise de documentos produzidos pelo(a) professor(a) para as aulas;
- (c) realização de entrevistas abertas e semi-estruturadas.

Serão observadas as aulas de quatro disciplinas ministradas pelo(a) professor(a) selecionado(a) durante o segundo semestre letivo de 2003. A cada semana serão assistidas quatro aulas, sendo uma em cada turma. A pesquisa deverá se desenvolver durante dois semestres letivos devendo ser concluída em julho de 2004.

## 6. Bibliografia

BEINEKE, V. O Conhecimento do professor de música: uma questão teórica ou prática?

In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, Santa Maria, 2001. *Anais...* Santa Maria, 2001, p.64-77.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*. n.6, p.87-95, set. 2001.

BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*. n.6, p.73-86, set. 2001.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, M. C. Souza; PAIVA, S. H. Re-significando as aulas de teoria da música e percepção musical. In: XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM. Natal, 2002. *Anais...*, Natal, 2002, 1 CD ROM

DAVIDSON, L. ; SCRIPP, L. Sight singing at New England conservatory of music.

*Journal of Music Theory Pedagogy*. n.2, p.3-68, spring, 1988.

DEL BEN, L. Aprendendo com os professores: reflexões sobre a formação do educador musical a partir das concepções e ações de uma professora de música. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, Santa Maria, 2001. *Anais...* Santa Maria, 2001, p.78-86.

DOWLING, W. J.; HARWOOD, D. L. *Music cognition*. Florida, Academic Press Inc., 1986.

GENTILE, Paola. Professor se forma na escola. (Entrevista com Antonio Nóvoa). *Nova Escola*, ano XVI, v. 142, p.13-15, mai. 2001

GONÇALVES, L. N. A disciplina “percepção musical” no departamento de música da UFU. In: V ENCONTRO ANUAL DA ABEM – V SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Londrina, 1996. *Anais...* Londrina, 1996, p.225.

GROSSI, Cristina. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*. n.6, p.49-58, set. 2001.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.;

GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002, p.111-127.

PIMENTA, S. G. ; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMES, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. n.13, p.5-24, 2000.

## Música: uma linguagem de ação social

*Maria Fátima Machado Brasil  
fabrasil@compuland.com.br*

**Resumo.** A música é uma linguagem de ação social, humanista, universal e, pode resgatar e construir SERES MELHORES. O objetivo da Camerata ABRARTE é viabilizar através da música a formação de crianças e adolescentes, hoje, em paralelo ao processo educativo em que eles se encontram, construindo para o amanhã. O projeto conta com crianças a partir de 6 anos de idade matriculadas em escolas públicas. Os alunos recebem um violino emprestado, e freqüentam semanalmente aulas individuais, de teoria musical e prática de orquestra. Há um acompanhamento nas notas escolares e na freqüência às aulas de música. O resultado: crianças disciplinadas, companheiras, colaboradoras, responsáveis, o que significa amor, dedicação, educação, auto-estima, autonomia, cidadania, felicidade...SERES MELHORES. Há um ditado japonês que diz: “O QUE ALGUÉM É AOS TRÊS ANOS VAI SER AINDA AOS CEM.” Os pais são os primeiros responsáveis, e o ciclo segue pelas nossas mãos na construção de uma sociedade melhor.

**Palavras-chave:** amor, respeito, estímulo

A música e a ação social são linguagens humanistas universais e que podem, juntas, resgatar e construir SERES MELHORES. É na infância e na adolescência que eles precisam da mão que vai torná-los SERES MELHORES. Seres melhores significa amor, dedicação, compreensão, educação, segurança, auto-estima, autonomia, cidadania, respeito, profissionalismo... felicidade. O objetivo da Camerata Abrarte é viabilizar através da música a formação de crianças e adolescentes, hoje - em paralelo ao processo educativo em que eles se encontram - construindo para o amanhã SERES MELHORES e, porque não profissionais da área de música. Há um ditado japonês que diz: “O QUE ALGUÉM É AOS TRÊS ANOS VAI SER AINDA AOS CEM.” Nós sabemos que o ambiente tem uma forte influência, sabemos que os pais são os primeiros responsáveis por tudo isso, e seguindo as palavras de Khalil Gibran “TEUS FILHOS NÃO SÃO TEUS FILHOS...” precisamos assumir: todos nós somos responsáveis pela construção de uma sociedade melhor.

O projeto conta com crianças a partir de 6 anos de idade matriculadas em escolas públicas. Os alunos recebem um violino emprestado, e freqüentam semanalmente aulas

individuais, de teoria musical e prática de orquestra. Há um acompanhamento nas notas escolares e na frequência às aulas de música.

Quanto à prática escolhemos na construção deste projeto o Método Suzuki. Shinichi Suzuki com a grandeza de sua visão, nos propiciou o desejo de um mergulho na espontaneidade, na facilidade, na adaptabilidade, na simplicidade e na receptividade das crianças, nos disponibilizando o período exato ao processo de estimulação, de criatividade, e de aprendizagem mesclados a uma relação integral, e, uma troca de experiências em nenhuma outra situação descritível. Suzuki nos orienta ainda sobre a importância do triângulo PAIS – ALUNOS - PROFESSORES, um recurso que enriquece nossas atividades com os pais e fortalece o nosso elo.

“SE O MUNDO AFINAL VIVESSE DE ACORDO COM OS PRINCÍPIOS DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA (ONU), NA QUAL ESTÁ ESTABELECIDO QUE TODAS AS CRIANÇAS DEVEM SER CUIDADAS, ENTÃO MEU SONHO NÃO SERIA SÓ UM SONHO. ESSE OBJETIVO É DE SUMA IMPORTÂNCIA PARA TODOS NÓS NO MUNDO.” SHINICHI SUZUKI

A CAMERATA ABRARTE iniciou os seus trabalhos no ano de 1979 através da Profa. Hebe Machado Brasil e do Maestro Gilberto Bittencourt, o projeto passou por um período de reconstrução e, reiniciou suas atividades em outubro de 2000, com Fátima Brasil - remanescente do grupo fundador . O resultado destes três anos do projeto: sociabilidade, respeito, responsabilidade, interesse, tranquilidade interior, perseverança, paciência.

Amor, respeito e estímulo são as palavras chaves.

## **Processos de significação da escrita rítmica pela criança**

*Maria Flávia Silveira Barbosa*  
*Universidade Estadual de Campinas*  
*mfsb65@yahoo.com*

**Resumo.** Meu objetivo, nesta pesquisa é conhecer os caminhos percorridos pelas crianças ao elaborar modos particulares de escrever ritmos, a partir de certas experiências. O referencial teórico que adoto é a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. Contribuem, ainda, autores da Educação Musical e da Semiótica. Realizei esta pesquisa com trinta e três crianças não-musicalizadas de uma segunda série do ensino fundamental, na rede pública de Campinas - SP. Em nossos encontros, desenvolvemos atividades que visavam, de modo especial, introduzir algumas noções que possibilitassem às crianças escrever ritmos. O material produzido em tais encontros foi analisado com o objetivo de conhecer e compreender os recursos aos quais recorreram para marcar os ritmos. Para isso, procurei traçar os diferentes momentos de elaboração, reflexão e reelaboração vivenciados nas aulas de música. Entre os recursos mais usados pelas crianças, destacaram-se: o desenho, a linguagem escrita e algumas noções matemáticas.

**Palavras-chave:** Escrita, Ritmo, Educação Musical.

Era meu objetivo, neste trabalho, conhecer os meios através dos quais as crianças constituem/constróem significados acerca do sistema musical de escrita rítmica. Tal objetivo não foi tomado em si mesmo, mas como possibilidade de superar metodologias de ensino e aprendizado baseadas na decodificação desse sistema.

Cito as questões fundamentais que me moveram: de que forma as crianças escrevem ritmos, para se lembrar deles depois? Quais dentre os elementos rítmicos reconhecidos elegem para compor seus modos de escrita? Quais marcas utilizam? Qual o seu conteúdo? Como vão construindo significação sobre esse sistema simbólico? Através da análise das produções escritas das crianças sobre ritmos, compreendidas no contexto das vivências concretas que as possibilitaram, tentei responder a algumas dessas questões.

A opção teórico-metodológica é pela perspectiva histórico-cultural da Psicologia, cujo ponto central é o caráter mediado – pelo outro e pelos sistemas de signos – do psiquismo humano. Com Lev. S. Vigotski, seus colaboradores e seguidores e Mikhail Bakhtin, encontro subsídios para compreender o desenvolvimento humano como um

processo cultural e histórico; tornar-se humano não é resultado do amadurecimento de estruturas já presentes na psiqué humana ao nascer; ao contrário, a condição de humanidade só pode ser adquirida através da interiorização/incorporação das habilidades e saberes constituídos pelo homem ao longo dos séculos – processo que só pode ocorrer a partir das relações interpessoais, no âmbito da vida social organizada.

De acordo com a referencial teórico assumido, **processo de significação** é fator de desenvolvimento humano e implica conhecer, aprender, descobrir, produzir, elaborar e reelaborar, interpretar, ou seja, construir/reconstruir significados sobre os diversos sistemas simbólicos que permeiam a vida em sociedade. É antigo o meu interesse em estudar a constituição desse processo por crianças não-musicalizadas<sup>1</sup>, no âmbito da escrita de ritmos.

Também busquei as contribuições de autores da Educação Musical e da Semiótica, tanto para compreender o objeto de estudo formulado como para elaborar as atividades a serem desenvolvidas no trabalho empírico. Entre eles: Edgar Willems, Murray Schafer e Edson Zampronha.

Para que as crianças pudessem de alguma forma elaborar uma escrita de ritmos, era preciso promover junto a elas vivências musicais com objetivos pedagógicos delineados, que possibilitassem a emergência do processo de significação da escrita rítmica. Longe de negar as vivências cotidianas da criança com a música, minha intenção era introduzir e desenvolver, a partir das atividades propostas, certas noções consideradas fundamentais e básicas para a compreensão do acontecimento rítmico, por autores da Educação Musical<sup>2</sup>. São elas, as noções de pulsação e ritmo.

De fato, pulsação e ritmo são noções interligadas. Segundo Gramani (1992), as frases rítmicas, embora não sejam subordinadas ao *tempo*<sup>3</sup>, acontecem sobre ele. Esse e outros autores da Educação Musical, os quais tomo como referenciais em minha prática e em minhas reflexões sobre o ensino de música – entre eles Schafer e Willems – consideram a necessidade de conceber o ritmo em seus dois aspectos fundamentais: a métrica e o

---

<sup>1</sup> Estou considerando não-musicalizadas, aquelas crianças que não tiveram experiências com ensino musical sistematizado, seja na rede pública ou na rede particular de ensino.

<sup>2</sup> Entre os muitos autores de Educação Musical, cito dois deles: Edgar Willems e José Eduardo Gramani.

<sup>3</sup> Uso, aqui, a palavra *tempo*, em itálico, como sinônimo de pulsação.

movimento. A métrica é ditada pela pulsação; é medição e ordenação do tempo musical. O movimento é o que dá fluidez e plasticidade ao ritmo, impulsionando a obra musical. Reconhecer tais aspectos é fundamental para compreender o acontecimento rítmico e escrever ritmos. Foi esse o meu objetivo principal em relação às atividades propostas junto às crianças.

Foram minhas colaboradoras, nesta pesquisa, as trinta e três crianças de uma 2ª série do primeiro grau, da rede pública de ensino, cujas idades variavam entre oito e quatorze anos. A essas crianças não eram oferecidas aulas de música, na escola. Realizamos seis encontros de uma hora de duração, com o grupo todo e um de aproximadamente quinze minutos, com cada criança, individualmente. Neles desenvolvemos atividades como: bater palmas, pés, emitir sílabas em pulsações e ritmos variados, cantar peças folclóricas acompanhando-as com palmas... Tudo isso acontecia durante as brincadeiras, as rodas, as melodias folclóricas que cantávamos. Para finalizar as atividades, eu geralmente solicitava às crianças que anotassem um dos ritmos trabalhados para nos lembrarmos dele em nosso próximo encontro. Alguns desses escritos tornaram-se objeto de reflexão e reelaboração pelas crianças em outro momento.

Esse material constituiu-se em meus dados. Para analisá-lo, procurei traçar os diferentes momentos de elaboração vivenciados em nossos encontros de música, na tentativa de desvelar algumas questões:

**A primeira:** quais recursos as crianças buscaram para solucionar a tarefa proposta de escrever ritmos?

A análise do material produzido revelou como as crianças se utilizaram de seus meios conhecidos de simbolizar para resolver essa tarefa. Segundo Bakhtin, “[...] compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (1999, p. 34).

- **Os gestos fixados,**
- **os desenhos e**
- **a linguagem escrita**

foram os recursos fundamentais encontrados por elas para atender ao pedido de

escrever ritmos. Em muitos momentos, durante o percurso histórico do sistema tradicional de escrita musical, pode-se observar a adaptação e o uso de signos tomados de outros sistemas, aos quais se atribui uma nova função ou uma nova significação. Os mais antigos documentos decifráveis de escrita musical do ocidente datam do século I ou II da nossa era e são originários da Grécia Clássica. Esse tipo de notação era baseado no uso de letras do alfabeto grego para designar as alturas.

Apresentarei algumas das formas de escrita produzidas pelas crianças, para exemplificar os recursos utilizados por elas:

**O GESTO** – as crianças desenharam mãos, pés, instrumentos musicais para significar os movimentos realizados ao executarmos os ritmos.

**Diogo** desenhou uma de suas mãos para marcar o ritmo  $\square \square \square \square$ <sup>4</sup>.

(ILUSTRAÇÃO 1)

**Zilda** fez desenhos, para o ritmo  $\square \square \square \square$ , remetendo aos modos como realizamos os ritmos durante as atividades.

(ILUSTRAÇÃO 2)

**A LINGUAGEM ESCRITA** – serviu para indicar:

a) os sons dos instrumentos e as sílabas pronunciadas ao realizarmos o ritmo oralmente.

Como na escrita proposta por **Jessica**, para o ritmo  $\square \square \square \square$ .

(ILUSTRAÇÃO 3)

b) o número de batimentos da célula rítmica a ser anotada.

**Edilson** afirmou que poderia lembrar-se do ritmo  $\square \square \square \square$ , por ter anotado o número correto de batimentos.

(ILUSTRAÇÃO 4)

c) as diferenças de duração entre os batimentos próximos contrastantes, separando as sílabas escritas através de espaços deixados entre elas, de vírgulas ou de traços.

**Everton** usou esse recurso, para marcar o ritmo  $\square \square \square \square$ .

(ILUSTRAÇÃO 5)

---

<sup>4</sup> Para indicar os ritmos, usarei os símbolos: **O** = mínima,  $\frac{1}{2}$  = semínima e **éü** = duas colcheias.

d) as regras para a execução dos batimentos, descrevendo com palavras o movimento das durações.

Foi assim que **Jário** descreveu o ritmo  $||\square|$ .

(ILUSTRAÇÃO 6)

**O DESENHO** – foi utilizado para:

a) demonstrar o quanto as atividades desenvolvidas nas aulas de música estavam sendo apreciadas.

**Rosângela** disse-me que poderia lembrar-se do ritmo  $\square||\square|$  através de seu desenho, porque gostara do desenho e gostara do ritmo também.

(ILUSTRAÇÃO 7)

b) indicar as diferenças entre as durações dos batimentos, através de desenhos ou traços maiores ou menores.

**Jário** explicou-me sua forma de escrita proposta, para o ritmo  $||O||O$ , dizendo-me que desenhara essa árvore com galhos maiores e menores para ajudar a lembrar do ‘curto’ e do ‘longo’ – noções aprendidas em nossas aulas – e a casa com um caminho mais comprido e outro mais longo, também.

(ILUSTRAÇÃO 8)

**Gean** propôs traços maiores e menores para se lembrar desse mesmo ritmo  $||O||O$ .

(ILUSTRAÇÃO 9)

**A segunda questão:** qual o papel das minhas intervenções e dos conteúdos introduzidos, na elaboração e na reelaboração das formas de escrita produzidas?

Com base na perspectiva assumida – o referencial histórico-cultural – pude compreender a importância fundamental desse papel, que é fator de desenvolvimento humano. “*Através dos outros constituímos-nos*”, diz Vigotski (2000). É o outro que me indica os modos culturais de ser e agir; que me abre as portas dos saberes historicamente construídos; é pelo e com o outro que posso significar os diversos sistemas simbólicos que permeiam as relações humanas, no cotidiano da vida em sociedade.

O material analisado indicou os fatores essenciais, que constituíram essas crianças com possibilidades de elaborar/propor formas de escrever ritmos. Foram esses

fatores: as situações vividas, os conteúdos introduzidos somados aos conhecimentos que elas já possuíam, as atividades realizadas, as escritas elaboradas e reelaboradas, os reiterados pedidos para que escrevessem um novo ritmo, de modo diferente...enfim, as relações estabelecidas por nós em nossas aulas de música!

**E a terceira questão:** os escritos produzidos poderiam ser lidos, posteriormente, remetendo ao ritmo anotado? Em função de quais aspectos rítmicos grafados?

Em sua maioria, os escritos propostos pelas crianças não puderam ser lidos e não ajudaram a lembrar do ritmo posteriormente. Conforme Luria, em seu texto sobre o desenvolvimento da escrita, nesses casos, tais signos elaborados relacionam-se apenas de modo superficial à tarefa de recordar. Podem apenas remeter à idéia de que algum ritmo foi anotado, mas não ajudam a lembrar qual era esse ritmo. Relações consistentes não haviam se estabelecido entre o acontecimento rítmico e as formas de escrita propostas, que permitissem sua leitura. Foi o caso da mão desenhada por **Diogo**.

Em outros casos, entretanto, a escrita foi vivamente assumida como meio para recordar: puderam ser lidas e o ritmo realizado satisfatoriamente. O principal conteúdo acrescentado pelas crianças e que permitiu a leitura de seus escritos foi a diferenciação entre os batimentos próximos contrastantes, indicada através de vírgulas, traços ou deixando-se um espaço entre determinadas sílabas (justamente onde essa diferença fosse reconhecida). Esse foi o recurso utilizado por **Everton**.

De acordo com Bakhtin, *“um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior”* (1999, p. 33). As atividades estabelecidas em nossos encontros, as tarefas propostas, os escritos produzidos, as relações vivenciadas possibilitaram movimentos reflexivos de elaboração e reelaboração que foram as condições reais para a emergência do processo de significação da escrita de ritmos, nessas crianças.

Mas, como disse anteriormente, o meu desejo de conhecer/compreender o processo de significação da escrita de ritmos pela criança não era um fim em si mesmo. Para dizer com mais clareza as razões maiores que me moveram, trago as afirmações de dois autores, cujas contribuições foram fundamentais, nesta pesquisa.

“[...] *O desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá [...] pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. [...] O segredo do ensino da linguagem escrita é preparar adequadamente essa transição natural*” (Vigotski, 1994, p. 153).

“*Com frequência me pergunto se não seria possível desenvolver uma transição mais satisfatória entre as primeiras notações exóticas que meus alunos produzem e o sistema convencional*” (Schafer, 1991, p. 310).

Conhecer as possibilidades das crianças, compreender as estratégias através das quais desvelam os mistérios de um saber que ainda não dominam, aprender sobre os primeiros elementos rítmicos reconhecidos e grafados por elas, ouvir o que têm a dizer sobre esse conhecimento, tudo isso pode ajudar a realizar de modo mais eficiente a transição entre as primeiras elaborações infantis acerca da escrita rítmica e o sistema tradicional de escrita musical.

Em seu texto sobre a formação de conceitos (1996), Vigotski refere-se às primeiras formulações conceituais das crianças como *pequenas obras de arte* (p. 65). Tomo de empréstimo essa sua expressão, por considerar também os modos de escrita rítmica elaborados pelas crianças, nesta pesquisa, como pequenas obras de arte. Seu conteúdo vai muito além da aparência externa. E, tomando-os em minhas mãos, tive o cuidado de dar relevância, sobretudo, à **significação constituída** pelas crianças e por mim, nas situações concretas vivenciadas em nossos encontros de música. Considerei importante e quis saber: o que as crianças escreveram? De que forma o fizeram? E por quê? Como seus escritos foram assumidos/interpretados por nós?

De acordo com Pino (1993), “[...] *o componente semântico precede o componente gráfico*” (p. 99) no processo de aquisição da escrita, pela criança. Nas formas de escrita rítmica propostas, não era importante encontrar semelhança gráfica com o sistema tradicional de escrita musical – não era essa a minha intenção, não eram essas as possibilidades das crianças, naquele momento. Por outro lado, era meu objetivo conhecer e tentar compreender os recursos utilizados por elas para marcar ritmos e os conteúdos indicados em seus escritos. Sob esse ponto de vista, **foram criadas pequenas obras de arte**.

## **REFERÊNCIAS**

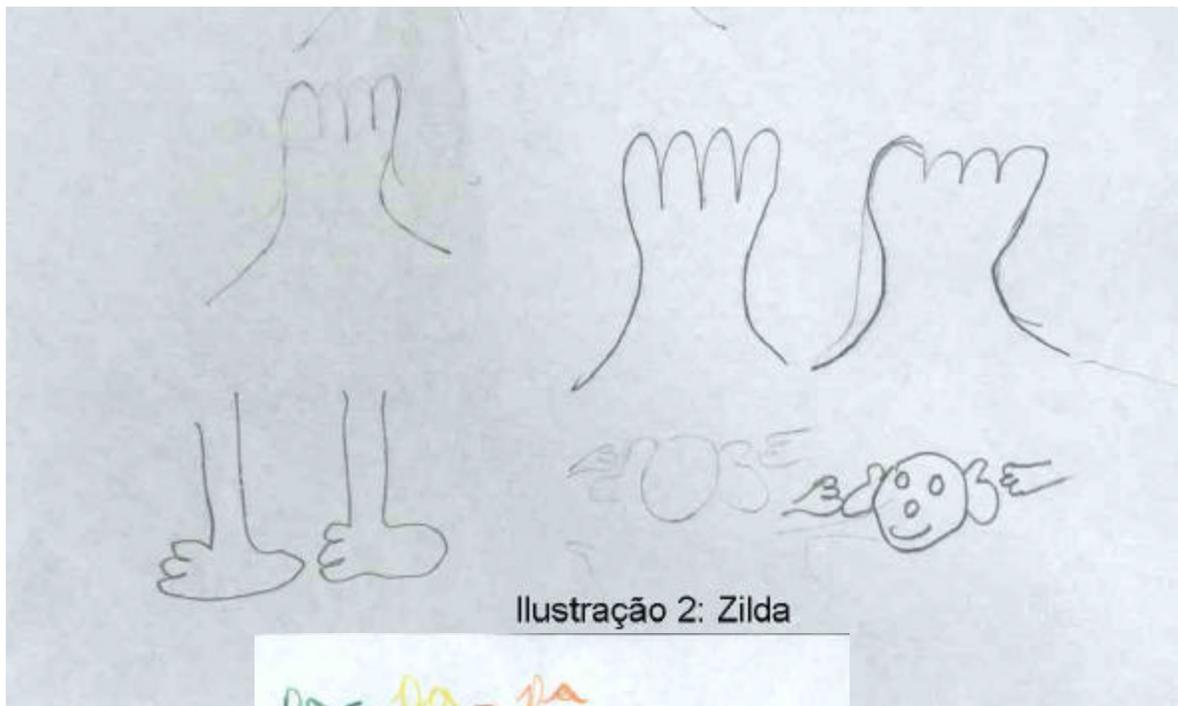
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 9<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GRAMANI, José E. *Rítmica*. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- LURIA, Alexander R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 143-189.
- PINO, Angel S. A criança, seu meio e a comunicação – perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento. In: *Psicopedagogia*, n. 26, vol. 12. p. 9-15, 1993.
- SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.
- VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, 71, jul. p. 23-44, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. O método instrumental em Psicologia. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 93-101.
- \_\_\_\_\_. Sobre os sistemas psicológicos. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996b. p. 103-135.
- \_\_\_\_\_. O problema da consciência. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996c. p. 171-189.
- \_\_\_\_\_ e LURIA, Alexander R. *Estudos sobre a História do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996d.
- \_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. 5<sup>a</sup> ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- \_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5<sup>a</sup> ed., São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 103-117.
- \_\_\_\_\_. *Imaginación y el Arte en la Infancia*. México: Hispánicas, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Havana: Editorial Científico-Técnica, 1987a.
- \_\_\_\_\_. *Psicología del arte*. Barcelona: Barral Editores, 1972.
- WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. 3<sup>a</sup> ed., Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1969.
- ZAMPRONHA, Edson S. *Notação, representação e composição: um novo paradigma da escritura musical*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

## ANEXOS

(Considerar a numeração indicada FORA da figura, impressa em caixa alta.)



**ILUSTRAÇÃO 1: DIOGO**



**ILUSTRAÇÃO 2:  
ZILDA**



**Ilustração 8: Jessica**

**ILUSTRAÇÃO 3: JESSICA**

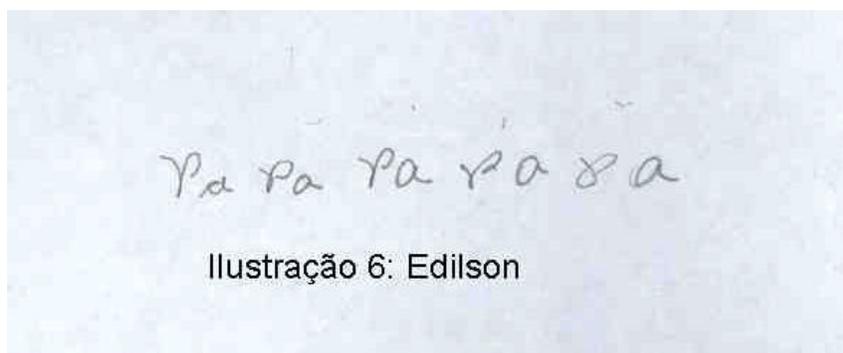


Ilustração 6: Edilson

**ILUSTRAÇÃO 4: EDILSON**

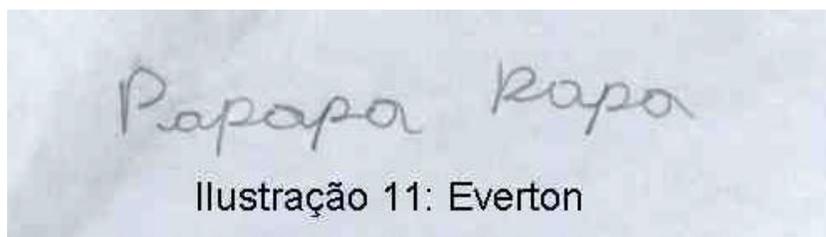
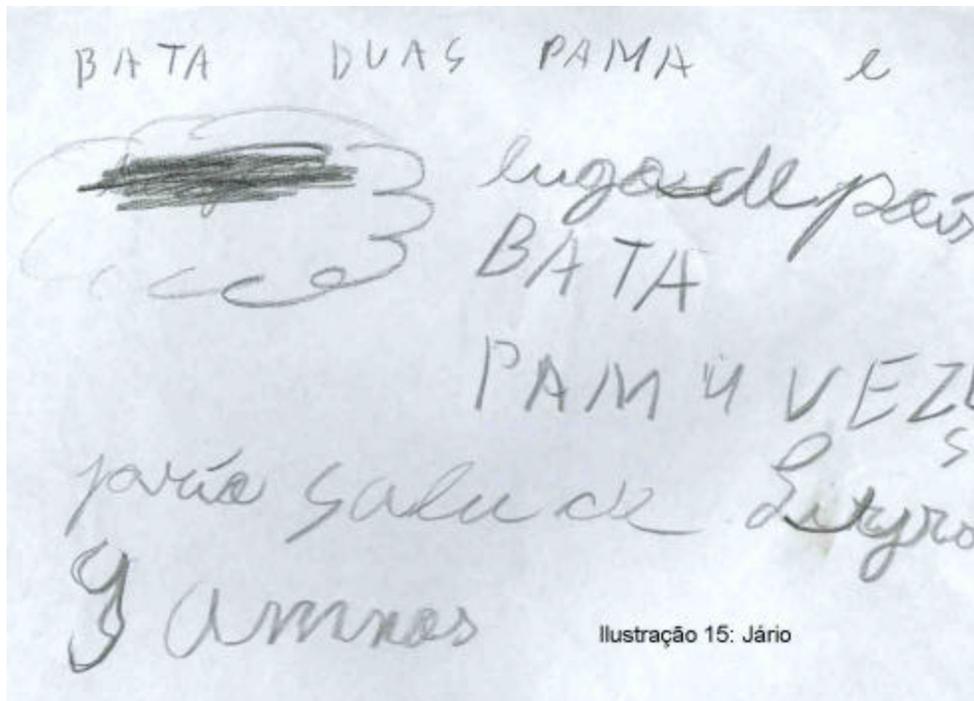


Ilustração 11: Everton

**ILUSTRAÇÃO 5: EVERTON**



**Bata duas palmas e logo depois bata palma quatro vezes”**

**ILUSTRAÇÃO 6: JÁRIO**



**ILUSTRAÇÃO 7: ROSÂNGELA**



Ilustração 18: Jário

**ILUSTRAÇÃO 8: JÁRIO**



Ilustração 19: Gean

**ILUSTRAÇÃO 9: GEAN**

**Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre as práticas musicais de estudantes do Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire – CMET (Porto Alegre – RS)**

*Maria Guiomar de Carvalho Ribas  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
guiomar.carvalho@bol.com.br*

**Resumo.** Este artigo trata de um projeto de pesquisa desenvolvido no PPG em Música da UFRGS, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jusamara Souza. O objetivo central do estudo é compreender como se tecem as práticas musicais dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino a nível fundamental. Sua função central é oferecer escolaridade aos indivíduos que não tiveram oportunidade de acesso à educação básica, favorecendo deste modo à inclusão social de segmentos das classes populares. O presente estudo pretende contribuir para o entendimento da função socio-pedagógica da música no contexto da EJA.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO e DELIMITAÇÃO TEMÁTICA

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino em nível fundamental. Suas Diretrizes Curriculares Nacionais foram regulamentadas há três anos através da implementação do Parecer 11/2000 ([www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Acessado em 12.02.2003). A função central da EJA é oferecer escolaridade aos indivíduos que não tiveram oportunidade de acesso à educação básica, favorecendo deste modo à inclusão social de segmentos das classes populares.

A EJA atende indivíduos a partir da idade mínima de 15 anos, não havendo restrição quanto a idade máxima, de acordo com a LDB nº 9394. Desta forma, apesar de institucionalmente a Educação de Jovens e Adultos ser considerada um segmento único, ela compreende um universo bastante diverso de processos e de práticas sociais experienciadas por jovens e por adultos das mais distintas faixas etárias. Esta singularidade da EJA, permite que não só que aconteça o *peer group* (relação dos/as jovens entre si e/ou dos/as adultos entre si), como também permite que ocorram as intergerações, sendo estas baseadas nas relações de trocas e tensões sociais que se estabelecem na diversidade de experiências juvenis e adultas.

Assim aparece uma complexidade, típica da EJA, consubstanciada na pluralidade de formação sociocultural de seus sujeitos.

Sobre isso, Oliveira (1999, p.59), defende que a EJA “não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovens e adultos, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea”. Essa autora ressalta três traços culturais comuns as/aos estudantes da EJA, que contribuem para a definição do lugar social desses sujeitos: a condição de não-crianças; a condição de excluídas/os da escolar regular; e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Entre outras questões, a EJA coloca em pauta o desafio de ensinar grupos constituído por alunos/as jovens e adultos, entre 15 a mais de 80 anos, quando vimos de um cultura escolar baseada na seriação. Na perspectiva da seriação, a criança deve ingressar na primeira série do ensino fundamental aos 6-7 anos, e esperasse que a mesma conclua o ensino médio aos 16-17 anos. Assim, ao longo do ensino regular, as turmas vistas como ideais são aquelas constituídas por estudantes de faixas etárias bem próximas e ditas próprias às suas idades. Mesmo que os índices de repetência e exclusão escolar comprometa essa regularidade etária, a maioria das escolas brasileiras em nível fundamental e médio segue perseguindo esse modelo de classificação por idade.

Mas a EJA está baseada em uma outra lógica de organização escolar ao se constituir como uma modalidade de ensino que atende estudantes, não crianças, de distintas faixas etárias. Por terem 15 anos ou mais, esses/as jovens e adultos não são simples estudantes mas também trabalhadores/as (que estão no mercado de trabalho ou pretendem estar), excluídos/as do sistema regular de ensino.

Portanto, a EJA é um estudo desrealizado, ou seja, não realizado anteriormente, sendo inerente ao campo o fato dessas/es estudantes não terem tido a possibilidade de freqüentar a escola regular anteriormente. A não realização da escolaridade e as relações intergeracionais que esse contexto escolar promove, bota uma ‘cor’ diferente na

normalidade que é a escola regular. São esses os fatores centrais que caracterizam a EJA, e que geram uma complexidade singular, portanto distinta das outras modalidades de ensino.

Em relação à estrutura curricular, a EJA de Porto Alegre adota um novo conceito denominado Totalidades de Conhecimento, visando que “os conteúdos se libertam da seriação, da fragmentação, da hierarquização, da descontextualização e das peculiaridades da escola tradicional, passando a ter uma conotação interdisciplinar” (Prefeitura Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997, p. 24.).

Essas Totalidades de Conhecimento estão organizadas em seis níveis (T1; T2; T3; T4; T5; T6). As Totalidades Iniciais, T1, T2 e T3, tratam do processo de alfabetização; as Totalidades Finais, T4, T5 e T6 abrangem as diversas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental: artes; ciências; educação física; geografia; história; informática; língua estrangeira; matemática e português (SMED, 1996). A música se insere nesse currículo como uma subárea da disciplina artes.

Dentro dessa temática, o objetivo central do presente estudo é compreender as formas pelas quais as práticas musicais dos/as estudantes da EJA se tecem, investigando particularmente possíveis conflitos de repertório; divergências e/ou convergências de interesses, trocas e tensões sociais que propiciam ou não a construção de identidades comuns. Parto do entendimento de que as práticas musicais desses/as estudantes jovens e adultos se constitui por intermédio de complexas relações sociais que se dão entre estudantes entre si; entre estudantes e professoras/es; entre estudantes e mídia; entre outras possíveis relações.

Nessa perspectiva, o termo prática musical adotado no presente estudo será baseado nas contribuições de Arroyo (2002) sobre o assunto. Segundo essa autora, a prática musical compreende não apenas modalidades de ação musical – como por exemplo, executar, improvisar, compor, entre outras - mas também, a relação entre os sujeitos, contemplando deste modo a dimensão sociocultural implícita ao objeto musical. Assim considerada, a prática musical “abrange desde os produtores das ações musicais, o que eles produzem, como e por quê, e todo o contexto social e cultural que dá sentido às próprias ações musicais” (Arroyo, 2002, p.102).

O campo empírico deste estudo é o Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire (CMET), escola da rede municipal de educação, criada em 1989, para fins exclusivos da EJA. Localizada no centro de Porto Alegre, o CMET atende, em seus três turnos, a uma média anual de 1200 alunos/as, sendo considerada uma unidade inovadora nesse campo de atuação (SMED, 2001).

Dessa forma, a escolha do CMET como *locus* desta pesquisa se deu devido a três critérios: ser uma instituição sólida e de referência na história da EJA em Porto Alegre (há vários artigos que abordam experiências pedagógicas desenvolvidas na Escola. Ver por exemplo, as seguintes publicações da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED): *Cadernos Pedagógicos* n.º. 23 (2001); *Jornada de Verão 2001* (2001); *Palavras do Trabalhador* n.º. 7 (1998); *Palavras do Trabalhador* n.º. 11 (2002); entre outras publicações); ter uma equipe de professores/as de artes, e nesta haver duas professoras de música ministrando aulas, oficinas, entre outras atividades musico-pedagógicas; e, estar localizada em uma região de fácil acesso, no centro da cidade. Uma vez que pretendo realizar uma inserção profunda no campo, o fácil acesso favorecerá a realização de freqüentes visitas.

Quem são as/os jovens e adultos do CMET? Através de conversas preliminares com alguns/as funcionários/as; professores/as e alunos/as da Escola obtive as seguintes informações: do ponto de vista socioeconômico, os/as estudantes do CMET são empregados/as, subempregados/as e desempregados/as das classes populares. Poucos são os que comparecem com assiduidade as aulas, parecendo haver grande rotatividade entre eles/as. Uns faltam quando conseguem emprego, já outros faltam por estarem desempregados e portanto sem recursos para bancar o custo do transporte para a escola. Dados mais precisos sobre suas profissões serão coletados em breve.

Entretanto o que vem se anunciando através dos contatos informais que tenho estabelecido no campo empírico, desde setembro de 2002 até a presente data, é que a/o estudante do

CMET têm uma realidade ocupacional bem similar ao que revelou um trabalho produzido em 1993 pela Secretaria de Educação do Município, qual seja:

é o desempregado, é a faxineira, é a empregada doméstica, a avó, a cabeleira, a dona de casa, a mulher divorciada (que está “livre” e “pode” estudar), é o lavador de carros, o varredor, o camelô”, entre outras profissões (SMED, 1993, p. 8).

A citação acima ilustra bem a realidade ocupacional vigente, não apenas do CMET, mas da EJA em geral. Segundo Gatto (2002) existem 875 milhões de analfabetas/os ainda hoje no mundo, destes, 16 milhões são brasileiras/os das classes populares. A esse respeito Haddad e Di Pierro (2000) acrescentam que há um grande número de mulheres e de indivíduos de etnias indígenas e afro-descendentes entre jovens e adultos analfabetos/as ou pouco escolarizados/as no Brasil.

## 2. OBJETIVOS DA PESQUISA

### Objetivo Central

- Investigar como se tecem as práticas musicais de estudantes da EJA

### Objetivos Específicos

- Identificar as práticas musicais protagonizadas pelas/os estudantes do CMET
- Analisar como o contexto do EJA interfere nessas práticas musicais
- Compreender que formas de interação se dão a partir dessas práticas musicais
- Investigar se o fator geracional pode ser tomado como um elemento delimitador dessas práticas musicais.

## 3. REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho se situa no campo da sociologia da educação musical. Dentro desse campo, a sociologia da vida cotidiana estará na base do referencial teórico aqui adotado. Como defende Pais (2003) essa sociologia introduz um novo objeto de estudo: o das situações de

interação. Assim ela será utilizada para embasar o entendimento acerca das interações sociais, que se estabelecem através da música, entre estudantes da EJA. Atenção especial será dada às tensões, às trocas, à diversidade das suas práticas musicais intergeracionais.

Além de privilegiar as interações sociais, a sociologia da vida cotidiana é uma sociologia que toma o cotidiano, a experiência vivida, como a primeira fonte do conhecimento. Esta teoria permite uma análise da realidade social livre das formas rígidas, definitivas, e inalteráveis do real rompendo assim com as visões totalitárias e monolíticas que tentam homogeneizar o social, tão cultuadas pelo paradigma moderno de ciência (Pais, 2003). Contrapondo-se a isso, a sociologia da vida cotidiana considera a dimensão subjetiva do ser, e portanto defende que a realidade é socialmente construída por indivíduos plurais. Assim, os fenômenos sociais são entendidos como essencialmente heterogêneos, complexos e dinâmicos (Souza, 2000; Pais 2003).

Sobre a contribuição da sociologia da vida cotidiana para a construção de uma teoria da educação musical, argumenta Souza (2000):

A perspectiva da vida cotidiana entra nas brechas, nas falhas, nas ausências de perspectivas totalizantes. Ela se compromete com a análise individual histórica, com o sujeito imerso, envolvido num complexo de relações presentes, numa realidade histórica preñe de significações culturais. Seu interesse esta em restaurar as tramas das vidas que estavam encobertas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações; desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridades e questionando dicotomias (Souza, 2000, p.28).

Esta autora destaca também, a importância da sociologia (em geral), para a educação musical:

Ela [a importância da sociologia] revela-se, sobretudo, no paradigma da experiência musical como uma experiência social, mostrando assim, que também a educação musical não pode se valer do seu caráter a-histórico. Ou seja, a experiência musical somente pode ser compreendida dentro de um sistema de valores, estruturas e organizações que são construídas historicamente” (Souza, 2000, p. 175).

Nesse sentido, o objeto deste estudo - as práticas musicais dos/as estudantes do CMET - será considerado enquanto construção social e histórica culturalmente referenciada, o que

implica dizer que o foco da investigação estará nos/as sujeitos pesquisados/as, nas relações que esses/as estudantes do CMET constroem entre si, através da música. Enfim, ênfase será dada ao significado das ações dos sujeitos em sua relação com a música, e não na música como se ela pudesse existir por si mesma.

#### 4. JUSTIFICATIVA DO ESTUDO e REVISÃO DE LITERATURA

O ponto de partida desse trabalho foi o interesse em refletir sobre a música no universo da EJA. Nesse sentido, o presente estudo pretende:

- trazer reflexões sobre essa modalidade de ensino que, por ser constituída por jovens e por adultos, engendra uma complexidade singular que pode ser estudada através do olhar da educação musical;
- contribuir para o entendimento da função socio-pedagógica da música no contexto da EJA.

Cabe mencionar que, no Brasil, se compararmos com outras temáticas como formação de professores/a; educação infantil; história da educação; entre outras - há relativamente poucos estudos no campo da educação sobre a EJA, como mostra o estudo sobre o estado de conhecimento nessa temática coordenado por Haddad (2002). Bem, se na educação a produção acadêmica sobre a EJA é considerada escassa, no campo da educação musical brasileiro ela parece ser inexistente. Na revisão de literatura até então realizada, não localizei estudos referentes a música na EJA, como pode ser visto na breve descrição que se segue.

Há vários estudos no campo da educação musical que investigam a presença da música no cotidiano juvenil. Esses estudos tratam dos múltiplos meios e espaços de apropriação e atuação musical juvenil. Entre eles há os que discutem mais especificamente sobre a formação musical dos/as jovens buscando compreender as interações sociais que se dão através da música, os sentidos e os significados que os/as jovens atribuem às suas experiências, às suas identidades e/ou às suas preferências musicais (Baroni e Nanni, 1988; Rose, 1994; Hebert e Campbell, 2000; Müller, 2000; Garbin, 2001).

Outras investigações colocam em cheque o entendimento da escola como único espaço de aprendizagem musical ao revelar uma pluralidade de espaços, até então inusitados, onde a formação musico-educacional juvenil ocorre, tais como: garagens, ruas, programas de televisão, entre outros (Corrêa, 2000; Green, 2001; Hentschke, 2002; Souza, 2002).

Associado a esta questão há ainda as pesquisas que abordam a relação entre a mídia, a educação musical e a juventude. Tais pesquisas defendem que os meios de comunicação exercem funções pedagógicas musicais, portanto procuram entender a sua influência na educação musical dos/as jovens, e/ou, na cultura musical escolar (Souza, 2002; Fialho, 2003).

Por outro lado, há pesquisas que tratam da educação musical de adultos, apesar destas serem mais escassas.

Entretanto, essa reunião de jovens e de adultos traz muito provavelmente distintas questões que não são abordadas nesses trabalhos, uma vez que neles jovens e adultos são analisados como segmentos separados.

## 5. METODOLOGIA

A opção metodológica adotada será o estudo de caso único de orientação qualitativa, com o objetivo de realizar uma profunda descrição e análise acerca das práticas musicais dos/as sujeitos pesquisados/as, considerando que “a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos” (Yin, 2001, p.21). É com este desejo que estou penetrando no meu campo empírico.

A escolha do estudo de caso como estratégia para a realização desta presente pesquisa, estará baseada na conjunção de três elementos que Yin (2001) anuncia como fundamentais para a tomada dessa decisão: as questões de pesquisa se assentarem na busca da compreensão do fenômeno em análise, através de formulações sobre o *como* e o *porque* dos fatos a serem tratados; o pouco controle como pesquisadora que terei sobre os eventos; e ter como foco de estudo fenômenos que ocorrem no contexto de vida real.

Esta investigação terá como unidade de caso um grupo de estudantes do CMET. O número de estudantes que irão compor o caso, bem como os critérios de constituição do grupo será em breve determinado.

Estratégias da pesquisa:

- Observação direta
- Entrevista semi estruturada
- Análise documental
- Registro em audiovisual

A coleta do material empírico será realizada ao longo de seis meses a um ano, a partir de setembro de 2003.

As categorias de análise serão elaboradas durante o processo de penetração no campo empírico, com a intenção de assim sendo, obter uma análise mais acurada da problemática do estudo.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Margarete. Mundos Musicais Locais e Educação Musical. *EmPauta: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música – UFRGS*, v.13, n.20, p. 95- 121, jun. 2002.

BARRONI, Mario; NANNI, Franco. La Cultura Musicale dei Ragazzi: Una ricerca empirica. In: STEFANI, Gino; VITALI, Maurizio (Orgs.). *Musica Nella Scuola e Cultura dei Ragazzi*. Bologna, Cappeli Editore, p. 17-36, 1988.

CORRÊA, Marcos Kröning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – IA/PPG-Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FIALHO, Vânia. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – IA/PPG-Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã, Cidade Educadora: projetos e práticas em processo. In: *Da Escola Cidadã à Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre, SMED, p. 11-17, 2002.

GATTO, Carmen I. O Movimento de Alfabetização e o Projeto Porto Alegre Educadora – 100% alfabetizada. In: *Da Escola Cidadã à Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. Porto Alegre, SMED, p.69-73, 2002.

HADDAD, SÉRGIO (Coord.) *Educação de Jovens Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília, MEC/INEP/COMPED, 2002.

HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 14, p. 108-103, 2000.

HEBERT, David G. e CAMPBELL, Patrícia. Rock Music in American Schools: Posicions and Practices Since the 1960s. In: *International Journal of Music Education*. n.36, p.14-22, 2000.

HENTSCHKE, Liane; CUNHA, Elisa; SOUZA Jusamara; BOZZETO Adriana. Bandas de Rock: Qual Repertório? – Um estudo de multi-casos com adolescentes. Natal, *Anais do XI Encontro Anual da ABEM*. 2002.

MÜLLER, Vânia. “A Música é bem, Bem Dizê, a Vida da Gente”: um estudo sobre a relação de crianças e adolescentes em situação de rua com a música. *7º Simpósio Paraense em Educação Musical*. Londrina, p. 123-133, 2000.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa, INCM, 1993.

\_\_\_\_\_. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo, Cortez, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE/RS. *Cadernos Pedagógicos nº 8. Totalidades de Conhecimento: em busca da unidade perdida*. Porto Alegre, SMED, 1997.

\_\_\_\_\_. *Palavra de Trabalhador 11*. Porto Alegre, SMED, 2002

SOUZA, Jusamara (org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre, PPG em Música/UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Currículos de música e Cultura Brasileira: mas, que concepções de Cultura Brasileira? *Revista da Fundarte*, ano 1, n. 1, v. 1, p.22-25, 2001b.

YIN, Robert, K. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre, Bookman, 2ª Edição, Tradução: Daniel Grassi. 2001.

## **Educação musical/educação popular: projeto música & cidadania, uma proposta de movimento**

*Maria Helena de Lima*  
*helenal@terra.com.br*

**Resumo.** O trabalho constitui-se no resumo de uma Investigação-ação Educacional realizada junto ao Projeto Música & Cidadania, que atua em educação musical desde 1999 na periferia da Grande Florianópolis junto a comunidades populares. A partir da necessidade do aprofundamento e reflexão dos rumos educacionais e musicais do Projeto junto a este contexto, baseados em sua relação com a práxis musical, na perspectiva de educação com bases nas referências locais, surgiu a proposta da investigação. Esta se propôs a refletir sobre os processos de ensino /aprendizagem do grupo em música como possuidora e formadora de significados na vida e no cotidiano do contexto dos integrantes do Projeto, com vistas a aprofundar sua prática educacional musical, entendendo o processo de ensino em educação musical popular como algo dinâmico, construído e reconstruído continuamente, em movimento. *Movimento* este que toma um aspecto central e significativo dentro da investigação neste contexto.

**Palavras-chave:** Educação Musical: Educação Popular, música e movimento.

Aponto inicialmente aqui as questões que nortearam esta investigação-ação:

**- A busca pelos significados e funções que a música assume na vida das crianças e adolescentes envolvidos no Projeto Música & Cidadania.**

A partir desses dados refletir sobre:

**- Os processos de Ensino/Aprendizagem em música, com vistas a aprofundar nossos caminhos na busca por uma proposta em educação musical contextualizada, crítica, consciente.**

Como referenciais para esta investigação, cito inicialmente Paulo Freire George Snyders. Freire, como fonte de inspiração e reflexão em Educação Popular. Snyders, já na área da música, como alguém que a ama e ousa defendê-la com alegria dentro do contexto escolar.

### **EM BUSCA DOS SIGNIFICADOS**

Na busca dos significados que envolvem as práticas e os saberes em música, na vida e no contexto dos integrantes do grupo, procuramos considerar tanto os aspectos musicais em si: aqueles que dizem respeito ao relacionamento destes com a música através de suas

práxis no grupo ou individuais - quanto aos aspectos vivenciais - observados e inseridos na subjetividade de suas relações com a música, através de falas, crenças, indagações.

Estes foram delimitados em três:

- 1 °- Aspectos relacionados à práxis musical grupal.
- 2 °- Aspectos relacionados à práxis musical individual.
- 3 °- Aspectos vivenciais relacionados à música.

A opção pela utilização do termo "Práxis", associado aos dois primeiros aspectos, está ligada à sua concepção freireana, onde "Práxis. É a união que se deve estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz.(...) "a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (GADOTTI, 1997, p. 727).

Sobre os significados que foram e continuam sendo buscados, a partir das práticas vivenciadas nos momentos educacionais, e no cotidiano da comunidade e de seus integrantes, buscou-se as idéias de autores como Aristóteles através da *Poética*, e Vladimir Karbusicky, relacionadas à questão do movimento e da *mimesis*. Os autores citados, serviram de embasamento e subsídio para a discussão da importância desses dois aspectos na construção dos significados na aprendizagem dos integrantes do grupo.

O trabalho também procurou refletir sobre a música como processo integral de movimento, procurando a base primordial daquilo que une todos os seres no mundo, o princípio de movimento e integração de todas as coisas. Nisto, a contribuição do pensamento de Fritjof Capra tem sido de primordial importância para uma visão abrangente e integrada de mundo. Outros autores como a indígena Jamie Sams, contribuem com uma retomada de princípios através da visão de mundo de culturas ancestrais, a volta da integração com a natureza e a importância que a música e o movimento assumem nesta retomada da essência de todas as coisas, e naquilo que todos os povos tem em comum. Tendo a ver com uma nova visão de mundo que se faz hoje útil, urgente e necessária.

A escolha pela Investigação-Ação como opção metodológica de pesquisa e reflexão dentro do Projeto Música & Cidadania foi de fundamental importância para os caminhos da investigação dentro de uma prática educacional. A Espiral Investigativa dos autores Wilfred Carr e Stephens Kemmis apresentada como proposta de caminho metodológico adotado neste contexto de investigação-ação, correspondeu como uma ferramenta extremamente

dinâmica flexível e humana dentro de um contexto educacional de educadores que se proponham a refletir em conjunto sobre suas práticas.

Outros referências e autores vieram a contribuir com o trabalho, fundamentando e clareando ainda mais determinadas concepções. Dando uma visão mais abrangente de investigação, de música, de educação, de mundo, de conexão com a Mãe Terra, com natureza e religiosidade, essenciais na compreensão das concepções de vida e de cultura na perspectiva da investigação.

Os rumos que o trabalho tomou devem-se exatamente a esta dinâmica do processo e das contribuições não encarando a música como algo isolado no mundo. Encarando-a como parte integral deste, como força de movimento, como impulso criador que nos convida novamente a fazer parte daquilo que aleatoriamente nos esquecemos: de que somos o mundo, que estamos no mundo e de sentirmos prazer na interação que aí se estabelece.

### **UMA PROPOSTA DE MOVIMENTO**

Uma das características preponderantes na construção da práxis e dos significados musicais observados mais especificamente na comunidade onde acontece o Projeto, relaciona-se à questão da rítmica associada ao movimento, observada nas ações dos participantes do projeto, relacionados ao comportamento rítmico, e ao movimento corporal sempre associado a aspectos sonoro musicais, presente nos momentos do cantar, do tocar, do escutar, ou evocar um trecho musical.

Estes movimentos se fazem presentes em especial, na maneira como aprendem a tocar os instrumentos musicais: o movimento do toque de surdo, do pandeiro, observados para serem apreendidos pelos mais jovens.

Karbusicky (1986) ressalta a experiência da "corporificação" do movimento rítmico como forma de aprendizado, quando coloca que "A experiência do ritmo musical só pode realizar-se perfeitamente em movimentos corporais próprios - quando este movimento se divide em valores rítmicos, quando ele é 'preso' por estes valores e ao mesmo tempo é 'liberto' por eles" (op. cit., p.210).

Este 'prender-se' está relacionado à apreensão de um modelo, e sua re-interpretação corporal, ou, o soltar-se através da apreensão destes movimentos, neste sentido o corpo ao apreender um modelo rítmico o liberta através do próprio movimento que realiza

Compreende e liberta-o ao mesmo tempo em que o transforma de acordo com sua própria compreensão. Neste sentido, ritmo, movimento, corpo, transformação, interpretação e criatividade, fazem parte de um único processo de aprendizagem.

Aristóteles já ressaltava o valor mimético dos movimentos no aprendizado quando falou sobre "mímesis". Para ele, o sentido da mimesis é de nascença no ser humano, assim também como o ritmo, uma disposição natural do ser humano. Ressaltando que para Aristóteles, esse valor mimético deve ser considerado além da pura imitação e reprodução, há aqui um 'que', um atributo individual, diferencial que cada ser humano coloca na sua maneira de interpretar o objeto observado.

Os movimentos do som com o corpo são totalmente vinculados ao ato de fazer música no contexto investigado. O ritual de dança, por exemplo para este grupo, tem um significado especial, ligado intimamente ao uso de instrumentos de percussão: muitos componentes do grupo provém ou freqüentam escolas de samba e terreiros ou "Centros de Umbanda", ou Candomblé. A grande maioria dos integrantes do grupo é negra, mulata ou mestiça, possuindo uma forte relação com a cultura afro-brasileira, onde as 'situações primitivas' e os 'gestos mágicos', são fundamentais na aquisição e compreensão de significados estruturais.

Assim, o experimentar características acústicas dos objetos que soam através de repetições e variações, é apenas uma parcela constitutiva da evolução do âmbito musical. Vê-se a importância da compreensão dos significados que estão inseridos na estrutura da comunidade. Estes se refletem nos momentos educacionais, na maneira com que os materiais sonoros são utilizados e associados ao cotidiano. Nestes contextos, a música, o toque dos instrumentos, e o gesto do movimento corporal associado à rítmica, fazem parte vital de um complexo de significados da cultura da periferia urbana de possivelmente grande parte da população brasileira.

### **APRENDER/ENSINAR FAZENDO**

Dentre as experiências musicais ligadas à comunidade, coloca-se como importante a característica de repasse das práticas culturais através da Umbanda como referencial de aprendizado musical dos alunos do Projeto e da importância do respeito às manifestações

de cunho musical dos alunos do Projeto, trazendo-as para os momentos de aula tornando estas mais ricas, musicais e estimulantes.

Algumas questões essenciais foram observadas e apontadas como essenciais nas visões de música e de mundo dos participantes do projeto e da comunidade, durante o processo:

- Não se toca o atabaque de qualquer jeito, existe uma preocupação estética sonora que faz a diferença no conjunto. O som do atabaque não é apenas mais um detalhe, mas se torna algo essencial no conjunto e na estrutura das manifestações relacionadas no caso à Umbanda.
- Percepção das microvariações timbrísticas das batidas inerente e essencial na seleção dos movimentos escolhidos para realizá-las, onde som e movimento corporal formam um só todo e unificado.
- Não há uma distinção de sexo para se tornar um Ogã (tocador de atabaque das sessões).
- “A” Umbanda ser uma manifestação tão feminina, onde as Mães de Santo tomam sempre o papel central.
- Ligação dos rituais aos elementos da natureza: os Orixás ligados ao mar, aos rios, à mata, o fogo, a terra, influenciando inclusive o movimento das danças.
- O respeito pela natureza, onde age-se de maneira integrada com ela, diferente da idéia de dominação desta.
- A importância da harmonização com a Mãe Terra coloca-se como essencial nas relações que estes povos estabelecem com o mundo.
- A relação de re-conecção com a vibração essencial de todas as coisas através do movimento e do ritmos, uma concepção mais abrangente de ritmo.
- O papel dos tambores é ressaltado com significado de conexão com o ritmo do mundo. Aqui os seres humanos (homens e mulheres) não pretendem 'dominar', exercer domínio, controlar o ritmo. Muito mais do que isto pretendem integrar-se com e através dele (Sams, 2000).
- A preocupação com a métrica não é o principal, as variações ocorrem de acordo com a necessidade, e o corpo ao mesmo tempo em que capta internamente a pulsação fundamental que o mantém conectado, solta-se ou flutua dentro desta

pulsação. Ou seja: a pulsação o conecta, o ritmo solta-o, como afirma Karbusicky (1999).

- "quanto mais sabe o Ogã, mais quebra" (Juninho) Isto é, quanto maior a segurança do Ogã no pulso, ou no ritmo fundamental, mais ele possui a liberdade de quebrar, sincopar dividir em ritmos extremamente complexos sem perder a noção de conexão com o ritmo ou pulsação fundamental. Assim, o som do tambor também conecta o médium ao chão, enquanto seu corpo flutua nas variações da dança que se libera através de movimentos extremamente sincopados e circulares.

Ressalto também, através de Karbusicky os laços significativos entre ser humano e natureza, construídos musicalmente em culturas 'primitivas' de várias partes do mundo que levam a auto realização através da organização do material tonal.

•*auto-realização* pode ser de alguma forma relacionada à *Catarse* de Aristóteles, e até mesmo ao *prazer estético* obtido através de experiências estéticas marcantes e significativas em práticas culturais e até religiosas comunitárias.

### **EM VEZ DE UMA CONCLUSÃO UMA CONTINUIDADE**

A oportunidade de refletir sobre o Projeto Música & Cidadania como um todo, e mais especificamente sobre questões relacionadas aos processos de ensino/aprendizagem dentro da comunidade que se refletiam no Projeto, foi importante para sua própria práxis e os rumos tomados por esta. Longe de ser um trabalho apenas teórico, surgiu da própria necessidade de reflexão sobre uma prática educacional em música.

A partir da reflexão oriunda da práxis musical, estamos optando, como Projeto, por caminhos que conduzam a uma concepção de música e de educação musical, integrada a outras linguagens artísticas, formando um todo significativo, contextualizado com as referências e raízes culturais comunitárias, de Brasil e de mundo. Partimos este ano de 2002, para o estudo e a incorporação de elementos da dança, do teatro através da expressão corporal, do estudo de ritmos brasileiros (toques e danças), da capoeira de Angola, das artes visuais, relacionadas aos conhecimentos e às práticas musicais e estéticas da comunidade, e de profissionais ligados a estas áreas. Acreditando que a expressividade de nossos alunos se

encontra exatamente na diversidade e na corporeidade de suas relações com o conhecimento.

Em 2002 o Projeto optou pela escolha no início de cada ano letivo por uma **linha temática geradora, ou tema gerador**, definido no início do ano, e que integraria todas as oficinas e linguagens artísticas e sua atuação durante o ano, devendo este estar relacionado às necessidades da comunidade, e temáticas prementes de discussão, que resultaria na criação de um **Espectáculo artístico musical**, apresentado ao final do processo como objeto artístico construído coletivamente

Esta investigação auxiliou a configurar os rumos artísticos educacionais tomados pelo Projeto Música & Cidadania, sua proposta e sua prática educativa em música. Pensando esta prática de forma dinâmica, realmente fundamentada e refletida, mas dinâmica, criativa, assim como é nossa cultura, nossa música, e são nossos alunos.

## **BIBLIOGRAFIA**

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A Poética Clássica**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.

BELLOCHIO, Claudia. **A educação Musical nas Séries Iniciais do ensino fundamental: Olhando e construindo junto às Práticas cotidianas do professor**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade federal do rio Grande do Sul, 2000.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da Física**. São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1997.

KARBUSICKY, Vladimir. **Grundriss der Musikalischen Semantik**. Tradução. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1986. Tradução de Esther Beyer.

LIMA, Maria Helena de. **Educação musical/educação popular : Projeto música & cidadania, uma proposta de movimento / Maria Helena de Lima**. - Porto Alegre : UFRGS, 2002.

SAMS, Jamie. **As cartas do caminho Sagrado - A descoberta do ser através dos ensinamentos dos índios norte-americanos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SNYDERS, George. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

## **Projeto Música & Cidadania: uma proposta de movimento**

*Maria Helena de Lima  
helenal@terra.com.br*

**Resumo.** Relatamos o surgimento e atuação do Projeto Música & Cidadania e da ONG CEAFIS. Sua proposta de educação musical contextualizada junto a bairros populares da periferia da Grande Florianópolis. A inspiração do Projeto na Educação Popular, sua articulação com a comunidade local, sua estratégia de sustentabilidade. A preocupação com a reflexão e sistematização de sua prática musical educacional, a busca por seus significados. Sua caracterização enquanto proposta de movimento: musical, educacional, corporal, de vida. Enfim, de movimento, reflexão e mudança na busca de novos paradigmas.

---

### **Localizando e contextualizando o Projeto Música & Cidadania e o CEAFIS**

O surgimento do projeto Música & Cidadania e da Organização não Governamental CEAFIS – Centro de Apoio à Formação Integral do Ser -, deu-se no ano de 2000 a partir da necessidade de ampliação do trabalho de base, realizado por voluntários ligados a uma entidade espírita, em bairros da periferia da Grande Florianópolis, mais especificamente nas comunidades de Chico Mendes, Monte Cristo e Procasa. Comunidades estas que caracterizam a maior concentração de bairros populares da região metropolitana, e que apresentam inúmeros problemas de ordem social.

Ao longo do tempo o Projeto Música & Cidadania foi caracterizando-se como uma grande tendência educativa da Organização bem como um espaço de referência para crianças e adolescentes, que demonstram isto através do seu engajamento nas oficinas de música.

O Projeto tem como objetivo, contribuir com a implementação de uma visão de educação como propulsora na formação integral do ser e de sua cidadania, visando seu desenvolvimento natural progressivo e harmonioso, nas suas dimensões estéticas, culturais, intelectuais, espirituais, afetivas, físicas e sociais, através do acesso a uma educação

musical consciente, contextualizada e de qualidade, que contribua para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Assim, pretende que o educando tenha através de suas atividades, a oportunidade de:

- Acesso ao conhecimento musical, encarando-o e valorizando-o enquanto conhecimento epistemologicamente construído pela humanidade;
- Um aprendizado e vivência musical que estimulem a busca por alternativas que levem à melhoria da qualidade de vida e estimulem a adoção de hábitos saudáveis;
- Desenvolver um comportamento cooperativo, consciente, crítico e de compromisso e responsabilidade na construção do futuro pessoal e comunitário;
- Acesso ao conhecimento musical em seus vários aspectos, técnicos, teóricos e históricos;
- Ampliar as suas possibilidades culturais através do contato com culturas musicais variadas, e locais de produção e execução artística: Teatros, Centros Culturais, etc.;
- Desenvolver uma sensibilidade pelo trabalho manual, da transformação da matéria e pelo mundo da acústica através da construção de instrumentos musicais.
- Desenvolver um conceito positivo de si mesmo, de suas possibilidades e competências;
- Desenvolver a capacidade de construir um projeto de vida, com metas e prazos, conscientes da imprescindibilidade dos seus esforços para o atingir de seus objetivos;
- Investir sempre na busca de conhecimento, consciente de que este conhecimento deve ser sempre construído e não apenas assimilado;
- Desenvolver habilidades para repassar conhecimentos e habilidades aprendidos durante o processo;
- Desenvolver a capacidade de negociar conflitos e ter tolerância nas relações com as outras pessoas.
- Desenvolver uma postura crítica com os meios de comunicação – interagindo com as diversas linguagens expressivas destes meios para poder criar novas formas de se relacionar com estas.

O Projeto Música & Cidadania atende atualmente cerca de 100 crianças e adolescentes das comunidades mencionadas - além de outros de outras comunidades da periferia da Grande Florianópolis que procuram atualmente suas oficinas - através de atividades relacionadas ao conhecimento e prática musical, aliado a aquisição de habilidades relacionadas a confecção de instrumentos musicais, dando a estas o acesso a uma educação musical consciente, contextualizada e de qualidade, que contribua para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ao todo o Projeto contempla atualmente as seguintes atividades:

- Musicalização infantil
- Flauta Doce – (soprano, contralto, tenor, baixo)
- Oficina de canto e expressão vocal
- Percussão
- Oficina de construção de instrumentos musicais/luthieria
- Oficina de Ceramofone (Construção e prática musical de teclados de percussão de cerâmica)
- Oficina de danças e ritmos do Brasil/percussão
- Prática conjunto
- Oficina de Expressão Corporal/ Improvisação Teatral/ Alongamento
- Oficina de capoeira de angola e confecção de instrumentos musicais/orquestra de berimbais

Todas as atividades do Projeto estão relacionadas entre si, e focadas em uma educação musical preocupada com a qualidade dos conteúdos musicais e com a formação do ser como um todo. Ou seja, uma educação musical que aborde princípios teóricos, técnicos e práticos da música, com vistas a formação de indivíduos capazes de estabelecer relações entre os conhecimentos musicais, suas potencialidades e o meio em que vivem, a partir de uma intervenção contextualizada dialógica e dinâmica. Partimos do princípio de uma ‘educação para a vida’, não encarando-a como um mero acúmulo de informações e habilidades práticas.

Neste sentido frisamos a importância dos quatro pilares da educação apresentados no Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, como norteadores deste Projeto. São estes:

*Aprender a Conhecer:* ressaltamos a responsabilidade e a necessidade de uma educação musical que se preocupe sim com o conteúdo a ser trabalhado, mas que acima de tudo inspire nos educandos o gosto pelo conhecer, pela curiosidade, pela indagação e crítica, levando-os a uma postura investigativa, ao hábito do desafio ao raciocínio e a expressão das idéias. Hábitos estes que devem tornar-se uma prática constante ao longo de sua vida.

*Aprender da fazer:* devemos ter a clareza de que o fazer extrapola a simples aquisição de habilidades práticas e teóricas ou formação técnica na área da música. Uma educação musical coerente não deve apenas formar pessoas competentes em suas habilidades musicais, instrumentais, artísticas. Deve também auxiliar na formação de seres capazes de interagir na sociedade, que possam agir de maneira cooperativa, criativa e atuante na comunidade, nos mais diversos setores da vida.

*Aprender a conviver:* vivemos num mundo de relações, em um trabalho de educação musical estas relações e a oportunidade para a convivência em grupo estão sempre muito presentes. O desafio para uma proposta em educação musical, principalmente num contexto comunitário é saber aproveitar as oportunidades de convivência de seus educandos para que o grupo ensaie o convívio na diversidade, os princípios democráticos, a resolução de conflitos, em suma: o exercício da cidadania. O Projeto Música & Cidadania, como o próprio nome refere, busca trabalhar estas questões nos momentos educacionais, pois acima de tudo acredita na educação como um ato integral, onde os valores trazidos não devem ser desconsiderados, correndo o risco se assim o forem, deste se tornar um intervenção periférica e não educacional.

*Aprender a ser:* aqui coloca-se a necessidade da assunção de si mesmo. A educação deve levar o ser humano à sua própria independência, à busca de sua identidade o uso de sua criatividade, à formação de seres de decisão. Uma educação musical verdadeiramente engajada com este ideal possui a clareza da importância dos momentos educacionais como oportunidades fomentadoras do exercício da escolha crítica, do desenvolvimento estético e

intelectual, e das oportunidades da expressão da criatividade, experimentação e de descoberta de seus próprios potenciais individuais.

### **Sobre a Articulação do Projeto Música & Cidadania com a Escola, Família e Comunidade**

O CEAFIS e o Projeto enquanto proposta educacional comunitária tem consciência da importância de formação de uma rede de parcerias e contatos entre família, escola, comunidade e entidades atuantes na região, com vistas a efetivação e aprofundamento de suas ações no contexto em que atua, interagindo com a comunidade e instituições que atuam na região, participando de iniciativas que venham ao encontro dos anseios e necessidades de desenvolvimento local.

### **Estratégia de sustentabilidade do projeto**

A Organização possui um sistema de multiparcerias que assegura a sua sustentabilidade, via efetivação de convênios com instituições financiadoras de projetos sócio-educativos como prefeitura municipais, instituições de ensino, Comitês de Cidadania.

### **Preocupação com a sistematização do Projeto**

O Projeto Música & Cidadania também preocupa-se com a reflexão e sistematização de sua prática em educação musical popular, com vistas a aprofundar e melhor fundamentar esta. Pretende também refletir na música enquanto objeto de conhecimento, e enquanto possuidora e formadora de significados nas vidas e no cotidiano do contexto dos integrantes do Projeto.

### **Educação musical/educação popular**

Na busca das referências do Projeto, frisamos a importância da educação popular na figura de Paulo Freire, ao considerar e acreditar em uma educação e escola que conhece, reconhece seus alunos e valoriza seus saberes, e que considere o espaço da cotidianidade como um espaço cheio de saberes, e de possibilidades educativas.

Um ensino da música no contexto das classes populares não se deve dar de maneira alheia ao que ocorre nos espaços da comunidade e do cotidiano de seus alunos. Deve assim desenvolver a capacidade de considerar os conhecimentos e os significados do grupo, e discuti-los nele, como uma maneira de extrapolar o senso comum ou a pura aceitação sem constatação. Deve então movimentá-los a favor de uma mudança de paradigma. Se assim não fizer, uma educação musical que se proponha a trabalhar com classes populares, corre o risco de se tornar apenas mais uma intervenção periférica assistencialista e sem profundidade.

### **Uma educação musical cheia de significados**

Frisamos que o Projeto não defende a música pela visão de funcionalidade que a sociedade costuma “carimbar” determinados conhecimentos, uma visão utilitarista tão vigente, que tende a abafar outras questões ligadas ao prazer e ao direito de ser humano de ter contato com este tipo de conhecimento. Defende também todo o valor subjetivo e estético que a música pode exercer no ser humano, e isto não podemos negar fazer parte intrínseca do “ser humano”. Além disso, ressalta o papel conscientizador que a música pode exercer na vida e na formação dos educandos.

Neste sentido é preciso realizar uma educação musical reflexiva, consciente, inquiridora, capaz de ser um ato de reflexão, e que este ato de reflexão seja uma ação constante, levado à vida cotidiana do educando. Uma educação que considere também o valor da subjetividade impregnado nestes momentos, desconsiderá-lo seria desconsiderar dados significativos que fazem parte dos momentos de reflexão para uma verdadeira compreensão e desmistificação de saberes instituídos, e posturas de vida impostos às classes populares, tidos como verdades incontestáveis.

### **Projeto Música & Cidadania enquanto foco de pesquisas e reconhecimento de outras organizações**

Atualmente o projeto começa a servir de base para pesquisas em educação musical, educação popular, trabalhos de base em educação em Organizações não Governamentais. Tem recebido também importante apoio e parceria de Instituições como o *Instituto Ayrton*

*Senna, e a Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho das Organizações Globo, através do Programa Arte Cidadania.*

### **A proposta dos Espetáculos Música & cidadania**

A partir da reflexão oriunda da práxis musical, estamos optando, como Projeto, por caminhos que conduzam a uma concepção de música e de educação musical, integrada a outras linguagens artísticas, formando um todo significativo, contextualizado com as referências e raízes culturais comunitárias, de Brasil e de mundo. Partimos este ano de 2002, para o estudo e a incorporação de elementos da dança, do teatro através da expressão corporal, do estudo de ritmos brasileiros (toques e danças), da capoeira de Angola, das artes visuais, e de profissionais ligados a estas áreas, acreditando que a expressividade de nossos alunos se encontra exatamente na diversidade e na corporeidade de suas relações com o conhecimento.

Em 2002 o Projeto optou pela escolha no início de cada ano letivo por uma **linha temática geradora** definida no início do ano, e que integraria todas as oficinas e linguagens artísticas e sua atuação durante o ano. Esta integração das linguagens tendo como carro chefe a música resultaria na criação de um **Espetáculo Artístico Musical**, apresentado no final do processo como objeto artístico construído coletivamente, resultante do trabalho integrado das aulas das oficinas. O tema gerador escolhido para o ano de 2002, foi *Cidadania, meio ambiente e ser com e no meio ambiente*. Assim foi apresentado no ano de 2002 o **Espetáculo Música & Cidadania**, como resultado da atuação em conjunto de todas as oficinas durante o ano.

Para 2003 o tema escolhido foi *a construção de nossa identidade (nossas raízes e nossa cultura de bairro, de comunidade, de Brasil e de mundo)*.

### **Uma proposta de movimento**

Enfim, o Projeto Música & Cidadania caracteriza-se como uma proposta de movimento, seja no sentido de uma mudança de paradigmas de seus educandos e de seus educadores, no sentido da reflexão contínua do Projeto enquanto atuação e processo. No impulso constante do movimento que a própria música e cultura local impõe ao trabalho,

fazendo-o dinâmico. Seja no movimento significativo dos corpos daqueles que fazem parte do Projeto, através do impulso dinâmico da própria vida e da música.

### **Referências**

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 16<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

## **A prática como proposta de integração entre conhecimentos acadêmicos e realidade profissional/cultural para a formação de docentes em artes.**

*Maria José Dozza Subtil*  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa*  
*mjsubtil@brturbo.com*

**Resumo.** O presente trabalho procura refletir sobre o tema *Prática* nos cursos superiores de artes como concepção filosófica de formação dos docentes e como aspecto curricular, que define-se a partir dos imperativos legais. As formulações apresentadas referem-se à experiência vivenciada pelo Curso de Artes – Licenciatura em Música e Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciado em março de 2003. O encaminhamento da *Prática* no referido curso considera a docência em artes tanto na dimensão da cultura artística quanto na dimensão da atuação profissional em diversos espaços da comunidade social. Impõe-se hoje possibilitar aos acadêmicos a inserção nesses espaços artísticos e culturais na compreensão de que a relação teoria prática efetiva-se no cotidiano do curso através de projetos que envolvam atividades de pesquisa e intervenção como condição para formar um professor de artes com visão mais ampla de sua atuação.

**Palavras-chave:** Formação de professores (Artes), Prática de Ensino, currículo integrado.

### **1- Considerações Iniciais**

A relação teoria prática nos cursos de Licenciatura tem sido debatida com maior intensidade a partir da década de 80 quanto se questiona a formatação 3 + 1 que constitui os cursos de formação dos professores em todas as áreas de conhecimento, ou seja, 3 anos “teóricos” equivalentes aos conhecimentos do bacharelado e 1 ano “prático” com as matérias pedagógicas para dar conta da didática, a “arte de ensinar”. Hoje há clareza de que a formação docente não se constitui em receituário colado aos conhecimentos específicos de cada área, havendo uma epistemologia relativa à “forma/conteúdo” que supõe integração, articulação e ampliação tanto dos conhecimentos das áreas quanto do pedagógico. Tais discussões são incorporadas pelos pareceres, resoluções, Leis e a partir da LDB nº 9394/96 as Licenciaturas passam por reformulações que contemplam a prática como condição indispensável para a formação e o exercício da profissão docente. A Resolução CNE/CP nº 02/ 2002 determina que os cursos de licenciatura deverão ter 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso (Brasil, 2002). A Resolução CNE/CP nº 1/2002 afirma “A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações

contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.” ( artigo 13 §1º, p.6).

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música (1999) fazem referência aos Campos de Conhecimentos de Integração (estágios, práticas de ensino e aplicação), considerando que os conhecimentos relativos a formação do professor devem integrar-se “à realidade do trabalho e à cultura brasileira, às diversas aplicações existentes no mercado de trabalho na área de Música e áreas afins que porventura necessitem dos serviços do profissional em música” (p. 5). A proposta de sistematização das Diretrizes Curriculares para o Ensino de Artes Visuais prevê Estágios e Atividades Complementares (articulação teoria-prática) em 3 níveis: 1 - instrumento de integração e conhecimento do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho da sua área/curso; 2 – instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino (“aprender a ensinar”); 3 – instrumento de iniciação profissional (p.3).

A necessidade de estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática na formação do professor está há décadas presente nas discussões e se insere nas Leis de forma decisiva e definitiva. Falta ainda questionar, particularmente nas Licenciaturas em artes: “ Que teoria? Que prática? Que currículo? Qual escola? Que contexto social e cultural?” (HENTSCHKE, 2000, p. 84).

É importante refletir teoricamente sobre essas questões da prática no curso de Artes, tendo em vista algumas contribuições de autores, particularmente na área da Música.

## **2 - Fundamentos teóricos sobre a Prática enquanto campo de conhecimento nas Licenciaturas em artes**

É inquestionável o fato de que os percursos da formação do professor de artes devem passar pelas diferentes situações e contextos de trabalho, de modo a diminuir a distância entre os saberes profissionais, e os conhecimentos universitários. É evidente, também, a necessidade de promover interação entre esses saberes acadêmicos e a realidade profissional e cultural onde a maioria dos acadêmicos em artes, pela própria natureza da área, já está inserida, integrando conteúdos e práticas.

O termo “ docência” nos últimos anos têm assumido dimensão ampliada e ganho mais visibilidade no interior do campo cultural. Autores falam em “ ensino invisível”, “não explícito”, que acontecem em “centros comunitários, associações, agremiações,

clubes, igrejas, hospitais, abrigos, empresas, instituições não escolares e as escolares ( de dança, de formação de atores, etc.), e são espaços de práticas sociais e culturais, de ensino e aprendizagem, troca, educação” (SANTOS, 2002, p. 42). Em decorrência, a identificação da “ Educação Artística” como “Arte” com conteúdos específicos ligados não só à atividade educativa mas à cultura artística traz a urgência de repensar o pedagógico tanto nos conteúdos teóricos quanto práticos, tanto no Bacharelado quanto na Licenciatura pela evidência da dicotomia entre produto/processo, forma/conteúdo que acarreta no primeiro o distanciamento do público e uma concentração no objeto artístico, e, na segunda a secundarização e diluição dos conhecimentos específicos (CABRAL, 1997, p.25).

Um curso de Licenciatura em artes deve caminhar por duas vertentes distintas e ao mesmo tempo complementares, a formação do professor e do animador cultural. A docência alimenta-se da cultura do entorno próximo e mais abrangente. Lidar com educação escolar, supõe uma relação estreita entre as culturas escolarizadas, tradicionais e o que está posto no cotidiano dos alunos e também dos professores sejam as sonoridades, visualidades, cinestésias que dão o tom e o toque da cultura contemporânea. A sala de aula é um dos espaços onde acontece o fazer/prazer artístico, a praça, o teatro e outros espaços da comunidade são outros importantes cenários para essa prática

CABRAL (2000), entende que não se trata de ampliar disciplinas no Curso superior de Artes, mas otimizar o tempo que o aluno tem para experiências na comunidade ou no Ensino fundamental, com acompanhamento institucional e possibilidade de reflexão teórica concomitante durante toda a sua formação. Para isso, propõe a distribuição equilibrada da carga horária entre trabalhos dentro e fora da universidade e participação dos alunos em projetos de pesquisa, considerando que a Educação estética para dar conta de formar a percepção e a sensibilidade supõe proporcionar aos acadêmicos o relacionamento com o mundo à sua volta (p.28).

Vale a pena trazer outra reflexão:

Para atingir dimensão estética, a educação tem que estar integrada de forma íntima e inseparável à cultura pois, as relações entre os homens são marcadas por linhas que se cruzam em todas as direções onde podem ser lidos fatos antigos ou atuais, ou ainda, os inesperados compromissos com o passado – do homem, o mito; do mundo, a história (SANTIAGO, 2000, p.68).

Essas linhas assumem uma dimensão vertical, diacrônica estabelecendo relações com o passado, com os conhecimentos historicamente construídos e uma dimensão

horizontal ou sincrônica pela aproximação com os outros conhecimentos que simultaneamente vão surgindo em todas as áreas (idem). Aqui é necessário situar um nível da realidade que cabe desvendar – o cotidiano. Importa conceber a educação estética também como resultado, embora questionado por muitos, das injunções midiáticas, por exemplo (SOUZA, 2000; SUBTIL, 2003).

### **3 - Organização e avaliação do Núcleo de conhecimento *Prática I* no âmbito do currículo do Curso de Artes na Universidade Estadual de Ponta Grossa**

O curso de Artes, Licenciatura em Música e Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, está organizado em 4 Eixos Temáticos: Pesquisa em arte, Práticas Artísticas, Atividades Reflexivo-pedagógicas, Docência em Arte, com Núcleos de Conhecimentos correspondentes. No primeiro ano, a organização curricular favorece aos licenciandos dos dois cursos uma visão integradora da experiência estética, através da vivência de propostas em dança, teatro, artes visuais e música que entendemos ser de fundamental importância para a formação do docente em arte.

A *Prática* é colocada no curso a partir de uma visão que integra os conhecimentos dessas diversas áreas, o trabalho dos professores do curso, e a atuação dos acadêmicos dentro e fora da universidade com o objetivo de promover a sua inserção no universo da arte e da cultura no entorno social e na realidade profissional considerando-se dois campos: o campo do magistério em todas as dimensões que a profissão comporta: escolas regulares de ensino básico, escolas de arte - música, teatro, dança e visuais - , e o campo da cultura abrangente onde atuam animadores culturais.

Nesse processo é de fundamental importância a relação com o eixo *Pesquisa em arte* para a elaboração de projetos que viabilizem as atividades da *Prática*. Esses projetos coletivos envolvem ao mesmo tempo alunos da Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em música, além dos professores de todos os eixos para que já no primeiro ano efetive-se a mirada teórico-prática no contexto do cotidiano cultural da cidade em propostas de observação, registros, relatos e atividades que englobem as diversas manifestações artísticas.

Os espaços selecionados e os projetos executados dependem das habilitações e objetivos dos elementos dos grupos, organizados por interesses compartilhados, e da

orientação dos professores escolhidos para tal. As temáticas e objetos dos projetos podem incluir diferentes áreas e dentro destas, propostas diversas de intervenção: dança social, dança folclórica, dança de rua; música instrumental, canto coral, regência; teatro de boneco, teatro de sombra; escultura, gravura, desenho, pintura, aquarela, vídeo, fotografia; projetos de observação em espaços profissionais como ateliês, associações e organizações de artistas; projetos de investigação sobre a visão dos profissionais da área envolvendo professores das escolas regulares, cursos livres de artes, academias e artistas.

A avaliação desse processo, numa dimensão curricular dialética, em torno de eixos de conhecimentos não estanques nem fragmentados, considera mais do que a quantidade, a qualidade da inserção/participação/produção dos alunos. Os instrumentos de avaliação contemplam a prática reflexiva individual e grupal através da organização de projetos de observação e intervenção; organização e participação em seminários, debates, apreciação, análise e crítica de manifestações artísticas; frequência e assiduidade.

### **Considerações finais**

As experiências e os estudos realizados sobre a formação do educador em todas as licenciaturas permitem afirmar a importância de inserir os acadêmicos em qualquer área de formação docente no contexto profissional onde irá atuar enquanto educador. A relação teoria prática deve ser considerada na dimensão de práxis conforme formulada por VAZQUEZ : “ ... ação do homem sobre a matéria e a criação – através dela – de uma nova realidade humanizada” (1977, p.245) ou seja, a intervenção consciente e intencional com o objetivo de transformar essa realidade. Os cursos de artes hoje enfrentam o dilema de formar o professor a partir de habilidades artísticas específicas, e essa é uma tarefa que requer a lidar não só com os conteúdos próprios das áreas em relação com o fazer metodológico e didático. Supõe também o aporte da ação/reflexão/ação em vivências compartilhadas nos diferentes espaços de docência, além das instituições formais da educação infantil, ensino fundamental e médio, educação inclusiva e de jovens e adultos onde se faz tão necessário e urgente o trabalho dos profissionais das artes.

### **Referências**

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p.9.

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4, de março de 2002. Seção 2, p.9

BRASIL, SESu -MEC- MÚSICA. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Música*, Brasília (DF), junho de 1999.

BRASIL, SESu – MEC – CEE – Artes Visuais. *Proposta de Diretrizes Curriculares*

CABRAL, B.A.V. A relação Bacharelado-Licenciatura e a natureza da prática pedagógica em artes. *CEEARTES Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design*. I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil. 04 a 06 de agosto de 1997, Salvador, Ba. p. 25-31.

HENTSCHKE, L. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. *ANAIS da ABEM*. IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical., Belém, setembro de 2000.

SANTIAGO, S. Ensino de Artes: um exercício conjunto da razão e do sonho. *CEEARTES Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design*. I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil. 04 a 06 de agosto de 1997, Salvador, Ba. p. 67-72.

SOUZA, J. (org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

SUBTIL, M.J.D. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças da quarta-série do Ensino fundamental*. Florianópolis, 2003 (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTOS, R.M.S. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 12., 2001, Uberlândia. *Anais ABEM*, ano p. 41-65.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

## Educação musical através do programa de rádio “Clube do Guri” (1950-1966)

*Marta Adriana Schmitt*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*martaschmitt@hotmail.com*

**Resumo.** A influência da mídia nas atividades musicais cotidianas é um dos temas que tem suscitado reflexões entre pesquisadores e teóricos da educação musical. Entre as várias mídias disponíveis, o rádio, pela facilidade de acesso e transporte, nos seus 80 anos de existência no Brasil, continua sendo o maior veículo de comunicação no país. Este meio começa a ser percebido como um novo espaço onde ocorre apropriação e transmissão de saberes musicais. O presente projeto tem como objetivo investigar o papel pedagógico-musical do programa de rádio “Clube do Guri”, que era realizado semanalmente, na Rádio Farroupilha, em Porto Alegre, entre os anos de 1950 e 1966. Para a realização desta investigação será utilizado o método de pesquisa histórica, tendo como técnicas metodológicas, a entrevista semi-estruturada e a prática documental. O interesse desse trabalho está em resgatar o significado deste programa para crianças e jovens que dele participaram, oferecendo suporte teórico para alguns dos desafios atuais na área da educação musical.

**Palavras-chave:** rádio, educação musical, Clube do Guri

### 1. Introdução

O presente projeto de pesquisa, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>1</sup>, tem como objetivo investigar o papel pedagógico-musical do programa de rádio “Clube do Guri”. Este programa era realizado semanalmente, na Rádio Farroupilha, em Porto Alegre, entre os anos de 1950 e 1966. A apresentação ficava a cargo de Ari Rego, com a colaboração de sua esposa, Daisy Rego. Como descreve Arthur de Faria na recente publicação “Um Século de Música no Rio Grande do Sul”, o “Clube do Guri”:

ia ao ar todos os domingos de manhã, durava uma hora e foi um dos maiores sucessos da Era do Rádio no Rio Grande do Sul. Era basicamente um programa de auditório onde os meninos e meninas tinham o auxílio da Grande Orquestra da Farroupilha. Havia três turmas fixas de nove gurus e gurias, além de três outros estrepantes a cada semana. Cada turma tinha a sua secretária, que organizava os ensaios e administrava a petizada, dentro do clima eminentemente família que Ary e Daisy impunham (Faria, 2001, p. 1999).

---

<sup>1</sup> O referido projeto está sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jusamara Souza

O “Clube do Guri” é frequentemente associado à trajetória de Elis Regina, pois foi neste programa, que a artista, na infância, cantou pela primeira vez no rádio. Além de Elis Regina, vários outros profissionais têm seu nome ligado ao programa, como a cantora Lourdes Rodrigues e a instrumentista e cantora Berenice Azambuja.

O interesse desse trabalho está em resgatar o significado deste programa para aquela geração, refletindo sobre as seguintes questões: Qual era a importância do programa “Clube do Guri” para os participantes? Qual era o papel do rádio na formação musical de jovens e crianças que dele participavam? Qual era o formato e a concepção do programa? Qual era a relação do programa com a escola?

Certos aspectos vinculados a estas questões estão relacionados com um dos temas mais referenciados na atualidade por pesquisadores e teóricos da pesquisa em educação musical, qual seja, a influência da mídia nas práticas musicais dos indivíduos (Nanni 2000, Souza 2000, Garbin, 2001, Ramos 2002). O surgimento e o impacto de novas tecnologias têm apontado para formas inusitadas de interação com o objeto sonoro, ocasionando uma resignificação do fazer musical. Souza (2000) afirma que “em decorrência do processo de globalização da cultura e da informação, modificam-se cada vez mais as linguagens e meios técnicos de distribuição, bem como a noção de música com a instituição som-imagem” (Souza, 2000, p.45). Desta forma, “as mudanças ocorridas levam-nos a refletir sobre os desafios trazidos para o ensino da música na atualidade” (ibid, p.45).

Embora hoje haja uma diversidade de mídias disponíveis: TV a cabo, internet, vídeo e CD, o rádio, pela facilidade de acesso e transporte, nos seus 80 anos de existência no Brasil, continua sendo o maior veículo de comunicação no Brasil. Segundo Lucca (2002), através do seu poder de alcance e influência, o rádio se estabelece como o mais forte parâmetro musical nacional nas últimas décadas, formador de opinião, hábito, gosto e comportamento.

O rádio, como um meio de comunicação de massa, potencialmente encontra-se entre os novos espaços onde ocorre apropriação e transmissão de saberes musicais. Estudos recentes têm se voltado para a reflexão sobre múltiplos espaços e novas demandas músico-educacionais. Cada vez mais, a pesquisa em educação musical tem procurado compreender os processos de transmissão-apropriação que se estabelecem em formas e em práticas diárias de indivíduos envolvidos em realizações musicais fora da escola, em contextos

extra-escolares. Como exemplos de trabalhos que têm desencadeado novos olhares e desenvolvido novos paradigmas para a educação musical podemos citar Prass (1998), Corrêa (2000) e Ramos (2002).

No que se refere ao rádio, muito pouco se escreveu e se documentou a respeito da sua relação com a formação musical de indivíduos. Na área acadêmica, podemos destacar trabalhos como de Cechim (1982), Haussen (1988), Chagas (1993), El Haouli, (2000), Freitas (2001) e Lucca (2002).

No âmbito dos programas infanto-juvenis e suas vinculações com a escola e com questões pedagógicas, também existem poucas investigações (Haussen 1988, Sagae 1996). Esse aspecto é particularmente importante para esse projeto, pois segundo Ari Rego, o programa “Clube do Guri” era esporadicamente veiculado nas escolas de Porto Alegre e no interior do Estado.

## **2.Referencial Teórico**

O presente estudo tomará como referencial as fundamentações que conceituam os meios de comunicação como produtor de novos conhecimentos, baseado em teóricos como Wolf (1995), Thompson (1998) e Kellner (2001). Este pressuposto está associado ao conceito de mídia como “dispositivo pedagógico cultural”, defendida por Fischer (1997), e ao conceito de apreensão (transmissão-apropriação) de conhecimentos musicais realizados em contextos não-escolares, apresentados por Kraemer (2000), Nanni (2000) e Souza (2000).

De acordo com Kellner (2001), o rádio, entre outros meios da cultura da mídia, oferece modelos e valores que interferem na concepção de mundo, definindo “o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral” (Kellner, 2001, p.9). A linguagem midiática fornece símbolos, mitos e recursos que contribuem na formação de uma cultura representativa de um grande número de indivíduos.

Thompson (1998) defende que a mídia proporciona novas experiências e novos conhecimentos. Para o autor, com o desenvolvimento da mídia, “os indivíduos puderam experimentar eventos, observar outros e, em geral, conhecer mundos – tanto reais quanto

imaginários – situados muito além da esfera de seus encontros diários” (Thompson, 1998, p.159).

A idéia de que a mídia proporciona experiências pedagógicas é apresentada por Fischer (1997), no que denomina de “dispositivo pedagógico” da mídia, defendendo que “os meios de comunicação e informação constroem significados e atuam decisivamente na formação dos sujeitos sociais” (Fischer, 1997, p.60).

No que se refere à educação musical, Kraemer (2000) expressa que o conhecimento pedagógico musical pode surgir em muitos espaços, que “não se encontra exclusivamente dentro dos institutos científicos” (Kraemer, 2000, p.65).

Para Arroyo *et al.* (2000), a aprendizagem musical através dos meios de comunicação é denominada como educação “informal”. Este termo,

que às vezes aparece como “não-formal”, ora significa educação musical não oficial, ora não escolar. Também é utilizado para referir-se ao ensino e à aprendizagem musical que acontecem no contexto das culturas populares e mesmo no cotidiano das sociedades urbano-industriais (aprendizagem que ocorre através dos meios de comunicação, de informação, etc) (Arroyo *et al.*, 2000, p.79).

A terminologia “formal”, “informal” vem sendo discutida por autores como Wille (2002), Gohn (2001), Grossi (2001), Simon; Park; Fernandes (2001), Oliveira (2000), Arroyo *et al.* (2000), Sacristán (1999), Paín (1992) e Campos (1985). Libâneo (2000), conceitua a educação em duas modalidades: educação não-intencional, informal ou paralela; e educação intencional, que compreende a educação não-formal e formal (Libâneo, 2000, p.78-79). Partindo do pressuposto que “a educação abrange o conjunto das influências do meio natural e social que afetam o desenvolvimento do homem na sua relação ativa com o meio social” (ibid, p.79), o autor define a educação formal, como sendo

estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática (...) entende-se assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal (...) desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito (Libâneo, 2000, p.81).

Já a educação não-formal, segundo o mesmo autor,

são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (ibid, p.81-82).

Libâneo (2000) emprega o termo informal para

indicar a modalidade de educação que resulta do “clima” em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal. Tais fatores ou elementos informais da vida social afetam e influenciam a educação das pessoas de modo necessário e inevitável, porém não atuam deliberadamente, metodicamente, pois não há objetivos preestabelecidos conscientemente (ibid, p.83).

As idéias acima apresentadas poderão colaborar com o estudo do programa de rádio “Clube do Guri”, sob a perspectiva pedagógico-musical.

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo geral**

-Investigar as funções pedagógico-musicais do programa de rádio “Clube do Guri”, realizado na Rádio Farroupilha, em Porto Alegre, nos anos de 1950 à 1966

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Analisar a participação musical de jovens e crianças no programa “Clube do Guri”;
- Verificar o papel do rádio na formação musical de jovens e crianças que se apresentavam no programa;
- Descrever o formato, os conteúdos e a concepção do programa;
- Analisar a relação do programa “Clube do Guri” com a escola.

## 4. Justificativa

O interesse por esse tema surgiu a partir da minha atividade profissional, atuando há quase quinze anos em emissoras de rádio de Porto Alegre, nas áreas de produção e programação musical. Durante programas de entrevistas com maestros, compositores, professores e instrumentistas de todo o Brasil, constatei a relevância do rádio na sua formação musical. Esta constatação vinculou-se a leituras e discussões em grupos de estudo, tendo como foco a importância da mídia nas práticas cotidianas dos indivíduos e de sua influência e inserção na sala de aula.

Mas por que voltar-se ao rádio de épocas anteriores? Por que não pesquisar um programa atual? Qual a importância de olharmos para o passado? A contemporaneidade de um estudo histórico é evidente quando nos reportamos ao passado para compreendermos o presente e projetarmos o futuro. De acordo com Kraemer (2000):

Para um julgamento apropriado da situação atual, uma consideração histórica coloca à disposição conhecimentos sobre **origem, continuidade e mudanças** de idéias, conteúdo e situações pedagógico-musicais; através da comparação com problemas semelhantes aos do passado, são colocadas à disposição alternativas para a discussão atual e com isso fundamentos para a crítica da situação atual (Kraemer, 2000, p.54; grifos no original).

Considero importante o resgate de parte da história da educação informal realizada através do rádio, pois talvez muitos dos desafios atuais na área da educação musical possam buscar suportes teóricos a partir de práticas já desenvolvidas.

## 5. Metodologia

Para realizar a presente investigação será utilizado o método de pesquisa histórica. No estudo histórico, o pesquisador examina uma determinada realidade em um tempo delimitado e em um lugar preciso, necessitando delimitar no tempo e no espaço o objeto do seu estudo (Borges, 1993). As indagações dos pesquisadores ao seu objeto de estudo refletem questionamentos relacionados ao tempo presente, ao cotidiano do historiador. “São as perguntas do presente que direcionam nossas perguntas ao passado, através das

quais construímos um novo conhecimento histórico” (Felix, 1998, p.95). De acordo com Borges (1993):

Conforme o presente que vivem os historiadores, são diferentes as perguntas que eles fazem ao passado e diferentes são as projeções de interesses, perspectivas e valores que lançam no passado. Eis por que a história é constantemente reescrita.(...) Mesmo quando se analisa um passado que os parece remoto, portanto, seu estudo é feito com indagações, com perguntas que nos interessam hoje, para avaliar a significação desse passado e sua relação conosco (Borges, 1993, p. 56).

Realizar um estudo histórico não significa apenas levantar dados e fatos, mas sim desvendar e organizar as possíveis relações entre os mesmos. De acordo ainda com Borges (1993): “A história, como toda forma de conhecimento, procura desvendar, revelar, sistematizar relações desconhecidas, não claras” (Borges, 1993, p. 65-66).

As técnicas metodológicas utilizadas são a entrevista semi-estruturada e a prática documental realizada através do contato com os acervos documentais.

As fontes selecionadas para a realização do presente projeto são fontes orais e escritas. O emprego da fonte oral tem mostrado-se bastante relevante. Segundo Nabão (2000) as novas concepções metodológicas da pesquisa histórica têm valorizado a utilização da fonte oral. De acordo ainda com a autora, “a fonte oral impõem-se como primordial, pois só através dela é que estamos podendo conhecer trajetórias, sonhos, desejos, aspirações, crenças, lembranças do passado” (Nabão, 2000, p.123). Entre as fontes orais, destaca-se entrevistas gravadas com o apresentador do programa, o radialista Ari Rego, a colaboradora Daisy Rego e participantes que atuaram no programa em diferentes períodos, contemplando os dezesseis anos que o programa “Clube do Guri” permaneceu no ar.

Os participantes serão localizados através de uma rede de informações a partir das entrevistas com o apresentador do programa, e através da pesquisa em jornais e *sites*. Os critérios de seleção dos participantes serão definidos posteriormente.

Dentre as fontes escritas estão documentos como jornais e revistas presentes em arquivos particulares e públicos e museus. Também serão considerados como fontes, fotografias e gravações.

## Referências bibliográficas

- ARROYO, Margarete. *et al.* Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. *Anais do 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, p. 77-90, out. 2000.
- BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- CAMPOS, Maria Christina S. de Souza. *Educação: agentes formais e informais*. São Paulo: EPU, 1985.
- CECHIM, Eugenio Marcelino. *Perfil de escolares em relação ao rádio: um estudo descritivo sobre audiência, preferências, interesses e expectativas dos alunos de 2º grau de Porto Alegre com respeito ao rádio e o rádio educativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1982.
- CHAGAS, Miriam de Fátima. *Uma mão lava a outra: a interação de grupos populares com a rádio Farroupilha*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1993.
- CORRÊA, Marcos Kroning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.
- EL HAOU LI, Janete. *Radiopaisagem*. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- FARIA, Arthur de. *Um século de música no Rio Grande do Sul*. CEEE. Secretaria de Energia, Minas e Comunicações. Secretaria do Estado da Cultura. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.
- FELIX, Loiva Otero. *História e memória – a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- FISCHER, Rosa. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 22, n. 2, p. 59-80, jul/dez. 1997.
- FREITAS, Simone Alcântara. *Rádio Cultura Fm: Um contraponto nas ondas do rádio de São Paulo*”. Dissertação de Mestrado. Universidade Paulista. São Paulo, 2001.
- GARBIN, Elisabete Maria. [www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br](http://www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br): um estudo sobre música da internet. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001

- GROSSI, Cristina (coordenação). Grupo de trabalho educação musical informal. *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Uberlândia, p. 95-98, out. 2001.
- HAUSSEN, Doris Fagundes. *Rádio e criança. Um estudo sobre a ausência de programação infantil nas emissoras de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1988.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. São Paulo: Edusc, 2001.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*. Porto Alegre, v.11. n. 16/17, p. 50-73, abr/nov. 2000.
- LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.
- LUCCA, Silvia de. *O produto musical nas rádios brasileiras e aspectos de sua influência – um panorama atual paulistano*. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- NABÃO, Maria Teresa P.. Algumas questões acerca da utilização de fontes orais no âmbito da pesquisa histórica. *Pós-História Revista de Pós-Graduação em História*. Assis: Universidade Estadual Paulista. v. 8., p. 121-143, 2000.
- NANNI, Franco. Mass media e a socialização musical. Trad. Maria Cristina Lucas. Revisão Maria Elizabeth Lucas. *Em Pauta*. Porto Alegre, v.11. n. 16/17, p. 110-143, abr/nov. 2000.
- PAÍN, Abraham. *Educación informal: el potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1992.
- OLIVEIRA, Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. *Anais do 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina, p. 15-34, out. 2000.
- PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998.
- RAMOS, Silvia N. *Música da televisão no cotidiano de crianças*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SAGAE, Peter O'. Quando o rádio sonhamundo. *Anais do Seminário Literatura Arte-Educação Luso-Afro-Brasileiro*. XV Bienal Internacional do Livro/Câmara do Livro. São Paulo, 1996.

SIMON, Olga Rodrigues de Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. *Educação não-formal: cenários da criação*. São Paulo, Editora da Unicamp, 2001.

SOUZA, Jusamara (org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG Música/Corag, 2000.

THOMPSON, John B.. *A mídia e a modernidade uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

WILLE, Regiana Blank. *Os processos formais de ensino e aprendizagem musical e suas manifestações nas vivências não-formais e informais dos adolescentes*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, trabalho não publicado, 2002.

WOLF, Mauro. *Teorias da Comunicação*. 4ª edição. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

## **A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor**

*Nair Pires*  
*Universidade Federal de Ouro Preto*  
*nairpires@brfree.com.br*

**Resumo.** No âmbito dessa comunicação, serão apresentadas algumas reflexões extraídas da dissertação de mestrado, desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação da Faculdade Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que teve como objetivo investigar a identidade das licenciaturas na área de Música. Dentro de um programa de investigação qualitativa (LÜDKE, 1986), e tomando como objeto de estudo seis cursos de licenciatura na área de Música, realizamos análise documental, Grupo Focal, entrevista, além da análise de alguns documentos oficiais da legislação educacional brasileira. Neste trabalho observamos como desde a década de 60, a multiplicidade, sob vários aspectos, tem caracterizado a área de Arte em geral, e da Música em especial - múltiplas linguagens artísticas; múltiplos lugares nos currículos escolares, que surgem associados a múltiplas nomenclaturas; polivalência nas práticas pedagógicas e na formação dos professores – e suas relações com as políticas públicas educacionais.

**Palavras-chave:** licenciaturas, políticas públicas, multiplicidade.

### **Introdução**

No âmbito dessa comunicação, serão apresentadas algumas reflexões extraídas da dissertação de mestrado<sup>1</sup>, desenvolvida no programa de pós-graduação em Educação da Faculdade Educação da Universidade Federal de Minas Gerais que teve como objetivo investigar a identidade das licenciaturas na área de Música. Dentro de um programa de investigação qualitativa (LÜDKE, 1986), e tomando como objeto de estudo seis cursos de licenciatura na área de Música, buscamos apreender pela ótica dos professores formadores e dos projetos político-pedagógicos, quais as concepções, valores e crenças têm norteados o processo de formação dos professores de música em Minas Gerais.

---

A dissertação de mestrado, intitulada “A identidade das licenciaturas na área de Música: múltiplos olhares sobre a formação do professor”, foi desenvolvida sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Ângela I. L. F. Dalben.

Como opção metodológica, realizamos a análise documental considerada apropriada para “ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coleta” de dados (HOLSTI apud LÜDKE, 1986, p.39), e o Grupo Focal, que é um tipo de entrevista realizada coletivamente, com o objetivo de apontar algumas questões a serem discutidas pelo grupo (KRUEGER, 2000). Paralelamente, foi realizada com a Secretaria de Educação e Estado de Minas Gerais uma entrevista individual, com o objetivo de apreender qual concepção de arte e ensino de arte tem norteado os projetos pedagógicos das escolas, assim como o perfil de professor desejado nas escolas da rede pública estadual. Foram consultados também alguns documentos oficiais da legislação educacional.

### **A multiplicidade na área artística**

A multiplicidade da área de Arte tem suas bases na concepção de integração das linguagens artísticas corrente nas escolas públicas desde a década de 60 (FUKS apud PENNA, 2002, p.17). Esta década representa um marco histórico da educação musical nas escolas públicas, e, no âmbito da prática pedagógica, constitui-se no último momento de ruptura metodológica: o canto orfeônico, presente nas escolas desde a década de 30, cede sua hegemonia a outro paradigma metodológico – a pedagogia da criatividade. Advinda da arte-educação dos anos 50, esta pedagogia torna-se institucional na década de 60, sendo assimilada pelas escolas públicas como “pró-criatividade”: práticas polivalentes baseadas em atividades improvisadas, com ênfase no processo em detrimento do produto (FUKS, 1991).

A inserção da “pró-criatividade” nas escolas públicas coincide com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/61, que se constitui no primeiro desenho de organização do ensino brasileiro. De acordo com esta Lei, a música não era obrigatória nos currículos escolares, sendo sua presença nos estabelecimentos públicos de caráter opcional. A forma enxuta de redação da Lei gerou várias dúvidas nos estabelecimentos escolares, com relação à natureza da música na composição dos currículos.

---

<sup>1</sup> A dissertação de mestrado intitulada “A identidade das licenciaturas na área de Música: múltiplos olhares sobre a formação do professor” foi desenvolvida sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Ângela I. L. F. Dalben.

A partir do estudo da legislação educacional, constatamos a pluralidade de lugares ocupados pela música na estrutura curricular dos cursos de professores: disciplina optativa, prática educativa e atividades complementares de educação artística, sendo todas de caráter opcional e princípios contrapostos<sup>2</sup>. Porém, nos currículos do antigo ensino primário, a música se inseria como prática educativa, que em oposição às disciplinas, guardavam uma função formativa de natureza prática, “obedecendo a critérios mais elásticos”, não se constituindo portanto em um campo de saber sistematizado (Parecer nº 131/62 - CFE).

Por tratar de maneira indefinida o conhecimento artístico, tendo como acento principal a formação de hábitos, a legislação da década de 60 dá margem à institucionalização da “pró-criatividade” no interior das escolas públicas, que se torna o germe da polivalência das práticas pedagógicas e do caráter múltiplo da área artística. Apesar do canto orfeônico estar previsto na legislação oficial nos anos 60, no cotidiano escolar ele foi sendo paulatinamente abandonado, cedendo sua hegemonia na década de 70 à “sedutora” pedagogia da criatividade .

A partir da década de 70, os professores vão experimentar “o sabor da liberdade pós-orfeônica” (OLIVEIRA, 1992, p.38). Com a implantação da Lei 5.692/71 que institui a Educação Artística como componente curricular obrigatório nas escolas públicas (Art. 7º), a “pró-criatividade” vai encontrar um campo fértil para vivenciar seu apogeu, amparada legalmente pela concepção de que “a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados”, e sua ênfase deve ser na “expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade (...), no desenvolvimento da imaginação” (Parecer 540/77).

Com a nova Lei, o ensino da Educação Artística entra para os currículos de 1º e 2º graus nas múltiplas linguagens artísticas: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (Resolução nº23/73). Diante desta determinação, a Lei 5692/71 oficializa não só as práticas e concepções presentes nas escolas públicas desde a década de 60 (FUKS, 1991), como também a multiplicidade da área artística. Coerente com este pensamento, esta Lei mantém e reforça a

---

<sup>2</sup> Normas para o Ensino Médio de 1962; Portaria nº69/62 – CFE; Instruções da Diretoria de Ensino Secundário – Circular nº1/62; Parecer nº331/62 – CFE; Parecer nº383/62 – CFE.

concepção de integração através da criação das licenciaturas polivalentes, que tinham como objetivo a formação de professores em diversas áreas artísticas. Neste momento histórico, a multiplicidade da área artística e a polivalência das práticas pedagógicas estão presentes tanto no interior das escolas públicas quanto nos cursos de formação de professores.

A Música, a partir da Lei 5692/71, torna-se uma das linguagens artísticas previstas para a Educação Artística nas escolas. Por sua vez, a Educação Artística era uma sub-área de conhecimento, que junto com os cursos de Letras e Educação Física, formava um campo de conhecimento maior, denominado Comunicação e Expressão (Indicação nº23/73). Além disso, dentro dessa hierarquia do conhecimento, a Educação Artística converteu-se em “atividade”, que entendida como lazer, “não [era considerada] uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (Parecer nº540/77). Neste momento, temos claramente a equivalência entre o conceito de prática educativa presente na LDB/61 e o conceito vigente de atividade, ocorrendo apenas uma mudança de nomenclatura.

Em meados dos anos 90, novas políticas educacionais surgem no Brasil. Com a promulgação da Lei 9.394 - LDB/96, são apresentadas as novas diretrizes e bases da educação nacional. Com esta Lei, fica mantida a obrigatoriedade do ensino de Arte nos diversos níveis da educação básica, e junto a esta determinação, mantém-se também a multiplicidade da área, quando da proposição das quatro modalidades artísticas - Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/Arte (PENNA, 2002, p.11). Por outro lado, esta Lei elimina a polivalência na formação dos professores, através da proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada área do conhecimento.

A LDB/96, ao revogar a Lei 5692/71 (Art. 92), extingue a nomenclatura Educação Artística, adotando no corpo da Lei a expressão “ensino de arte” (Art. 26, parágrafo 2º), e nos PCN, encontramos a nomenclatura Arte entendida como área curricular obrigatória de conteúdos e objetivos próprios. Nesta perspectiva, percebemos que o discurso oficial rompe com a concepção hegemônica de Arte como prática educativa - atividade prática de função formativa sem contornos fixos - veiculada nas escolas e na legislação desde a década de 60, defendendo as especificidades dos conhecimentos de cada modalidade artística.

Diante deste contexto, novamente a Música muda de lugar, tornando-se uma modalidade artística de uma área de conhecimento - Arte. O que se percebe é que os lugares que a Música tem ocupado nos currículos escolares, lugares esses estabelecidos pela legislação educacional, não lhe têm conferido seu *status* de objeto de conhecimento. Apesar da música estar avançando ao longo dos anos dentro da hierarquia curricular, ela ainda não conquistou sua importância como conteúdo imprescindível à formação global do ser humano. Mesmo com a nova LDB/96, que considera a Arte como área de conhecimento, a Música não tem garantida a sua presença nas escolas, visto que não existe a obrigatoriedade legal da presença de todas as formas artísticas nos currículos, cabendo a cada estabelecimento público, de acordo com seu interesse ou disponibilidade de professor, a escolha de qual ou quais linguagens artísticas, “quando e como serão abordadas na prática escolar” (PENNA, 2002, p.11).

### **As políticas públicas e suas implicações na área artística**

Diante desta pesquisa, constatamos que as políticas públicas adotadas desde a década de 60 têm oficializado e perpetuado concepções e práticas, trazendo implicações para o ensino artístico nas escolas públicas. Desde a década de 60, a multiplicidade, sob vários aspectos, tem caracterizado a área de Arte em geral, e da Música em especial: múltiplas linguagens artísticas; múltiplos lugares nos currículos escolares, que surgem associados a múltiplas nomenclaturas; polivalência nas práticas pedagógicas e na formação dos professores.

A multiplicidade da área artística, que tem seu germe na integração das linguagens artísticas, nasceu no interior das escolas na década de 60, cabendo à legislação a sua perpetuação até os dias atuais. Sendo assim, cabe-nos refletir até que ponto a manutenção da multiplicidade da área artística não estaria dando margem à perpetuação das práticas polivalentes, que têm seu pressuposto na concepção de integração?

Em nossa pesquisa, quando da análise dos dados coletados na Secretaria de Educação e Estado do estado de Minas Gerais - SEE, verificamos, dentre outros aspectos, que a Superintendência de

Educação - SED, responsável pela coordenação didático-pedagógica de todas as escolas do Estado, considera como sendo o perfil ideal de professor, aquele profissional

“que tenha condição de trabalhar as diversas faces da Arte: o profissional com formação específica em Música, Teatro, não interessa a SEE, é muito difícil. (...) O profissional que cabe nas escolas é o licenciado em Educação Artística, o **múltiplo** que vai atuar em várias áreas: esse é que vai funcionar”.

A manutenção da multiplicidade da área artística nos leva a refletir sob outra questão: a permanência da supremacia das Artes Plásticas em detrimento das outras linguagens artísticas. Dentre as linguagens artísticas propostas oficialmente desde a década de 70, as Artes Plásticas até hoje predominam nas escolas públicas (PENNA, 2002, p.10).

Outro fator importante é a pluralidade de nomenclaturas para os cursos de licenciatura na área de Música. A formação do professor de música nos cursos superiores no país surge na década de 60, com a criação do curso de Professor de Educação Musical (Parecer nº 383/62). De acordo com a sugestão apresentada ao Conselho Federal de Educação pelas escolas superiores de música do país, este curso passa a se denominar Licenciatura em Música (Resolução nº 10/69). Na década de 70, a lei 5692/71 cria as licenciaturas em Educação Artística, e como esta Lei não revoga nenhum aspecto da Resolução nº 10/69, chegamos na década de 80 ao extremo de se ter no país quase cem nomenclaturas diferentes para os cinco cursos superiores de música previstos na Resolução 10/69, como aponta OLIVEIRA (1997, p.9).

Com a LDB/96, foram criadas as Diretrizes Curriculares para os cursos de Música, processo de construção que durou quase três anos (HENTSCHKE, 2000). Como as Diretrizes não abordam a pluralidade de nomenclatura dos cursos de licenciatura, uma possível leitura desse documento com relação aos cursos de formação do professor seria a seguinte: a área é Música; a modalidade é licenciatura; mas, e a sub-área, seria Educação Musical? O nome implícito dos cursos de licenciatura seria “Música/Licenciatura em Educação Musical”? Música/Licenciatura? Ou Licenciatura em Música? Considerando ainda que na LDB/96 a nomenclatura utilizada é Artes, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte a modalidade artística é Música, a nomenclatura mais condizente com estes documentos seria Licenciatura em Artes/Habilitação Música? Diante

deste impasse, qual nome será adotado pelas instituições? Quantos outros nomes irão surgir? Quais serão abandonados?

### **Considerações finais**

A diversidade de nomes para os cursos de formação do professor de música no Brasil denota a indefinição com relação à identidade das licenciaturas, tanto por parte do legislador quanto pelas instituições de ensino superior. Diante das reflexões apresentadas, consideramos importante a realização de uma ampla discussão na área de Música, no sentido de buscar coletivamente a construção de novos paradigmas para a formação do professor de Música no país, criando uma nova identidade para as licenciaturas na área de Música - a começar pelo próprio nome do curso. Além disso, consideramos fundamental uma atuação política da área junto aos órgãos formuladores de políticas públicas, no sentido de (re)inserir a música nas escolas públicas, assim como garantir a presença dos profissionais especializados na área.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

FUCKS, Rosa. Tradição/Contradição na prática musical de uma escola formadora de professores. *Revista da ANPPOM*. n 3, p. 25-35, 1991.

HENTSCHKE, Liane. (org.) *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

KRUEGER, Richard, CASEY, Mary Anne.. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Alda de J. A educação musical no Brasil: ABEM. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. n°1, p. 35-40, 1992.

OLIVEIRA, Jamary. Os cursos de Artes frente às diretrizes previstas pela nova LDB ( Art. 53, inciso 2). In: *I Seminário Sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*. Salvador: CEEARTES, p. 9-12.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p.7-19, 2002.

## **Aprendizagem da performance musical e corporeidade**

*Patrícia Lima Martins Pederiva*  
*Universidade Católica de Brasília*  
*pat.pederiva@uol.com.br*  
*Afonso Celso Tanus Galvão*  
*Universidade Católica de Brasília*  
*agalvao@pos.ucb.br*

**Resumo.** O objeto de estudo presente nesta pesquisa é o da corporeidade e sua possível aplicação na aprendizagem da Performance Musical. Buscam-se, primeiramente na literatura pertinente, as pesquisas que tem abordado a temática corporal com o objetivo de fazer uma análise de como o corpo vem sendo tratado no processo ensino-aprendizagem da Performance Musical. Demonstram-se, com base também na literatura, as possibilidades interdisciplinares da área em questão, com àquelas que já trabalham o corpo de modo mais efetivo, como por exemplo, a Educação Física. Introduce-se, então, o conceito de corporeidade baseado na Fenomenologia de Merleau-Ponty, com o objetivo de propor sua utilização na área da aprendizagem da Performance Musical.

**Palavras-chave:** Música, Aprendizagem e Corporeidade.

### **Introdução**

Pesquisas recentes no campo da Performance Musical (eg. Galvão e Kemp, 1999; Deutsch, 1999, Silva, 2000; Porto, 2002; Martins; 2000), têm procurado demonstrar a importância da compreensão dos modos de utilização do corpo por músicos profissionais, bem como em seu processo de ensino aprendizagem. Destaca-se, entre estas, a pesquisa sobre o artista-atleta realizada por Andrade e Fonseca (2000), onde é traçada uma reflexão sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. Ray (2001), por sua vez, ressalta a importância dos aspectos físico, mental e técnico relacionados a tocar um instrumento, com fundamentos emprestados das artes marciais, propondo a identificação e o domínio dos elementos que interagem em uma performance artística. Tais estudos, sobre questões corporais na prática musical, têm propiciado novas reflexões sobre este campo, propondo, inclusive, modos mais eficazes de ação. Este texto tem o propósito de empreender uma breve reflexão sobre a pesquisa em andamento: “O Corpo Participante: Uma Abordagem Fenomenológica da Aprendizagem Musical”. Esta tem o propósito de contribuir para uma visão do corpo como algo que pode e deve ser pensado e vivido de modo que exista uma relação mais profunda entre o ser e o objeto, onde estes sejam unos e interativos, onde o corpo seja mais que a tradução do fisiológico, e que se transforme em um corpo participante, por

meio da corporeidade e da motricidade. A aprendizagem, como consequência, é também parte integrante neste processo, um processo consciente, que encontra sentido para aquele que a vivencia. É necessário alcançar a consciência do fenômeno, e para tal, sentir, pensar e agir intencionalmente na busca por um funcionamento normal das coisas. Este funcionamento normal, segundo Merleau-Ponty (1999), deveria ser compreendido como um processo de integração em que o texto do mundo exterior não seria recopiado, porém, constituído. O indivíduo que surge a partir da apreensão da sensação na perspectiva dos fenômenos corporais, por este preparado e ligado a um conjunto, seria dotado de um sentido. Espera-se que ao encontrar este sentido, a aprendizagem da performance musical possa alcançar uma perspectiva mais humana e menos mecanicista.

### **Kinaesthesia**

Na literatura musical e psicológica (eg. Galvão e Kemp, 1999), há referência a um sentido corporal de espaço e movimento (kinaesthesia ou propriocepção), que teria grandes implicações para o ensino-aprendizagem de instrumentistas, sendo, porém, um campo ainda pouco explorado. Já em pesquisa realizada com harpistas (Silva, 2000), alerta-se para a necessidade de estudos sobre o corpo, pois, o harpista possuiria, normalmente, diversos problemas corporais variando desde uma baixa resistência para o estudo, até dores e desvios ósseos. Um outro tipo de pesquisa, envolvendo o corpo na Performance Musical, trata dos problemas psicossomáticos, que surgem como consequência da má utilização do corpo por músicos, e que foram abordados sob o ponto de vista da Ergonomia. Pesquisa realizada por Porto (2003), com violistas de orquestra, constatou que a organização do trabalho dos músicos, as relações hierárquicas, a pressão temporal, os picos de demanda, o número insuficiente de violistas na orquestra, a inexistência de folgas e de rodízio que possibilitassem maior descanso dos músicos, poderiam estar contribuindo significativamente para a presença de dor relacionada ao tocar. Em um outro artigo realizado sobre o risco da profissão do músico, Porto (2002), relata que, no Brasil, as ações preventivas ainda não contemplam os músicos em formação, o que já ocorreria em países que já disponibilizam vários tipos de orientação (Feldenkrais, Técnica Alexander, entre outros).

As questões relativas à aprendizagem motora também foram contempladas em pesquisa realizada por Lage, Borem, Benda e Moraes (2002), que afirmam que a Aprendizagem Motora seria de particular interesse para o instrumentista e para o professor de música, pois, por meio da compreensão e da aplicação de conhecimentos que regem o movimento, poder-se-ia buscar uma diminuição significativa dos erros de performance, bem como um controle maior da variabilidade dos movimentos corporais. Os autores afirmam que restam ainda muitas carências nas interfaces da Performance Musical com áreas como Medicina, Psicologia, Física e Ciências do Esporte. A busca por respostas sobre questões relativas ao corpo na performance tem propiciado o surgimento de grupos de estudo e pesquisa interdisciplinares, normalmente compostos por profissionais de áreas, tais como Música, Educação Física, Fisioterapia e Psicologia. Entre estes, podem ser citados: GEPM (Grupo de Estudo e Pesquisa em Práticas Musicais, CEP-EMB, D. F.), GEPEM, (Grupo de pesquisa em Performance Musical, na Universidade de Goiás), GEDAM (Grupo de estudo em desenvolvimento e aprendizagem motora da UFMG), entre outros. O paradigma multidisciplinar para a música gera não somente seus próprios questionamentos, mas, informa e acelera o conhecimento na área a partir da interação de especialistas artísticos, os pedagógicos, os biológicos, os médicos, os psicológicos, os filosóficos e os sociológicos no planejamento e na realização da pesquisa (Povoas, 1999).

Para Lage *et al* (2002), a vocação interdisciplinar da performance musical, bem como sua natureza artística, possibilita buscar, conjuntamente com outros campos, os desenvolvimentos de seus aspectos científicos. A Educação Física, por se tratar de uma ciência que trabalha diretamente com o corpo-humano encontra-se mais habituada a estes questionamentos. Esta área torna-se, deste modo, uma grande aliada neste processo, já que tem como foco de interesse o corpo humano. Este campo de conhecimento tem lançado o seu olhar sobre o fenômeno humano buscando saber mais sobre ele procurando recuperar os significados relativos nos conceitos implícitos ao ser-humano. Segundo Freitas (1999), o corpo humano como corporeidade, é construído nas relações sócio-históricas trazendo a marca da individualidade, não terminando nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem. Estende-se por meio da cultura, das roupas e dos instrumentos criados pelo indivíduo e confere-lhes um significado, passando, a sua utilização, por um processo de aprendizagem construtor de hábitos. O Corpo humano superaria o corpo biológico do animal, atingindo a

dimensão da cultura por ser um corpo capaz de fabricar, de conferir significados e de criar hábitos, ele dilata-se no espaço e é um corpo dinâmico em suas relações no mundo.

## **Fenomenologia**

Em pesquisa realizada com pianistas em conservatório público mineiro (Martins, 2000), a percepção dos professores mostrou-se um fator complicador do processo ensino-aprendizagem. Relata-se que talvez isso aconteça devido à crença, tradicionalmente consolidada, da supremacia da mente em relação ao corpo bem como ao desprezo dado à percepção, que segundo vários autores, principalmente Merleau-Ponty, antecede o pensamento objetivo desde que o mundo percebido é o fundo pressuposto de toda a racionalidade. Merleau-Ponty afirma que o ser-humano vive as coisas, os seres e o seu próprio corpo. Seria então, o sujeito, voltado à percepção de sua própria história, sendo, o corpo não um objeto, mas o campo primordial, a condição primeira para a realização de suas experiências. Nesse contexto, talvez seja apropriado pensar essa noção de corporeidade na perspectiva do método fenomenológico. Este reduz ou concentra a consciência e a atenção reflexa até chegar ao conhecimento das essências puras, que ocorrem na consciência. Na fenomenologia não se detem na observação do objeto exterior, liberta-se para a experiência vivida, sendo, portanto, a filosofia da experiência humana (Martins, 2000). Para Merleau-Ponty (1945/1999), o mundo não seria aquilo que se pensa, mas o que se vive. Assim, faz-se necessário à compreensão de como os determinantes psíquicos e as condições fisiológicas engrenam-se. O corpo seria o veículo do ser no mundo e, para o ser vivo, ter um corpo juntando-se a um meio definido deve então se confundir com certos projetos e empenhar-se continuamente neles.

## **Corpo-Instrumento**

O contexto ensino-aprendizagem da performance musical, normalmente, se dá em uma sala de aula, onde se encontram o professor, o aluno e o instrumento musical. A música, enquanto código, é composta de signos a serem decifrados pelo aluno, que, além do domínio do significado musical, terá também que dominar o instrumento, utilizando uma técnica específica. Além de todas estas variáveis a serem consideradas nesse contexto, encontra-se, de

um modo geral, um corpo que tem que se adaptar rapidamente a todos estes elementos. Esta ação corporal é esfacelada, no próprio corpo fisiológico, na mente, enquanto possuidora de processos cognitivos e na emoção, traduzida normalmente por tensão e ansiedade. Atribui-se a este esfacelamento, todas as decorrências que possam surgir como aquelas que dificultam o processo ensino-aprendizagem da formação do músico. A partir da descrição deste cenário, é que se evoca a corporeidade, como elemento reintegrador do ser-humano em seu contexto sócio-cultural.

O paradigma da corporeidade rompe com o modelo cartesiano, já que não haveria distinção entre a essência e a existência, entre a razão e sentimento. O cérebro não seria o órgão da inteligência, nem o coração seria a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro seria sensível. O ser-humano deixou de ter um corpo para ser um corpo e, é com e por meio deste corpo que ele pode aprender, agir e transformar o mundo, podendo ainda construir e recriar, planejar e sonhar (Freitas, 1999). O professor, a partir do reconhecimento da corporeidade adquire um outro olhar no processo ensino-aprendizagem da performance musical. É construído, entre professor e aluno um processo intersubjetivo, onde se cria o canal da comunicação. Encarar o aluno, como o proprietário maior de sua vivência, e atribuir a este ser, o papel de protagonista do sentido daquilo que ele realiza, propicia uma outra dimensão neste processo. É, nessas circunstâncias que se pode encontrar o sentido maior do fazer musical. Trata-se, segundo Pokladek (2002), da intencionalidade da consciência, onde se considera a percepção como a experiência original do corpo, com o mundo ao seu redor, o ser ao entrar em contato com o objeto, com as coisas, entra em contato consigo mesmo, passando o corpo a ser considerado como corporeidade, a matriz por onde passa o conhecimento, fonte dos sentidos e rede dos significados existenciais, que se manifesta, que se expressa na dualidade do vivido onde emergem significados não do que se pensa, mas do que se pode.

## **Conclusão**

Para trazer a corporeidade para o processo de ensino-aprendizagem da Performance Musical, faz-se necessário primeiramente lançar o olhar sobre o fenômeno e, a partir dele, compreender o seu estado atual. Qual a real situação do corpo como corporeidade em sala de aula? Como o corpo é percebido neste contexto? Quais as reais ações por parte de professores e alunos? O

currículo possibilita a adoção desta abordagem? Existiria uma cultura corporal entre músicos? Como ela se realiza? A partir deste primeiro levantamento, poder-se-iam, posteriormente encontrar metodologias adequadas que possibilitassem este tipo de tratamento filosófico-pedagógico, por parte da escola, dos currículos, dos professores e dos alunos. São, com estas intenções que se pretende, a partir desta pesquisa, explorar a relação entre o conceito de corporeidade e o processo de ensino-aprendizagem da Performance Musical. A contribuição científica que se espera alcançar ao final da pesquisa é de tornar o ensino-aprendizagem da Performance Musical um processo mais consciente, e que possa ser considerado em sua reflexão e prática a partir da perspectiva da corporeidade.

## Referências

- ANDRADE, E. E FONSECA, J. Artista-Atleta: reflexões sobre a utilização do corpo na performance dos instrumentos de cordas. *Per Musi: Revista de Performance Musical*. 2, 118-128, 2000.
- SILVA, C. *Uma nova abordagem sobre a postura corporal do harpista*. Goiânia: Kelps, 2000.
- DEUTSCH, D. Motor Processes in Performance. In DEUTSCH, D. (org). *The Psychology of Music*. San Diego: Academic Press, 1999.
- FREITAS, G. *O Esquema Corporal, A Imagem Corporal, a Consciência Corporal e a Corporeidade*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- GALVÃO, A. E KEMP, A. Kinaesthesia and Instrumental Music Instruction: Some Implications. *Psychology of Music*. 27, 2, 129 –137, 1999.
- RAY, S. Os Phases Warm-up Exercises de Diana Gannet: Apresentação e extensão a cordas orquestrais. *Per Musi: Revista de Performance Musical*. 4, 72-80, 2001.
- LAGE, G., BORÉM, F., BENDA, R. E MORAES, L. Aprendizagem motora na performance musical. *Per Musi: Revista de Performance Musical*. 5, 14-37, 2002.
- MARTINS, D. *Um olhar fenomenológico sobre o ensino de piano em conservatório público mineiro*. Dissertação de Mestrado do Centro de Pós-Graduação, pesquisa e extensão do Conservatório Brasileiro de Música, 2000.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1945/1999.
- POKLADÉK, D. *Cuidar do Humano*. São Paulo: Alpharrabio, 2002.
- COSTA, C.P. & ABRAHÃO, J.I. Músico: profissão de risco? *Em Anais do VII Congresso Latino-Americano de Ergonomia e XII Congresso Brasileiro de Ergonomia*. Recife: 2002
- COSTA, C.P. *Quando tocar dói: Análise Ergonômica do Trabalho de violistas de orquestra*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília: 2003.
- POVOAS, M. *Controle do Movimento com base em um princípio de relação e regulação do impulso-movimento: Possíveis reflexos na otimização da ação pianística*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Instituto de Artes, Departamento de Música, 1999.

## A utilização do modelo C (L) A (S) P: uma prática pedagógico-musical

*Paula Alexandra Reis Bueno*  
*Secretaria Estadual de Educação – Paraná*  
*paulaebeto@uol.com.br*

**Resumo.** Este trabalho visa a compreensão do modelo C (L) A (S) P, proposto por Swanwick no livro: *A basis for music education*, editado em 1979. Visa também, pesquisar como este modelo funciona numa realidade educacional específica, no caso, o trabalho com o coral infante juvenil “Corolido”. O modelo trata de uma proposta de desenvolvimento das atividades em música que envolvem a composição, a apreciação, a performance, a literatura de estudo e a soma de habilidades, abordando também a questão da educação musical como educação estética. Após a revisão literária deste livro, o presente trabalho busca apoio nas teorias construtivistas e nas propostas de alguns educadores musicais, para a elaboração de um planejamento metodológico fundamentado no modelo e que seja passível de análise dos resultados pedagógicos. São relatadas as experiências vivenciadas. Alcançados os objetivos e a meta proposta no planejamento metodológico conclui-se que o modelo é de grande valor para a educação musical.

**Palavras-chave:** Estética, Práticas e Resultados.

Em 1979 Keith Swanwick publica o livro: *A basis for music education*, onde aborda a questão da compreensão estética no processo do aprendizado da música. Refere-se a estética como a busca de significado e acredita que a experiência musical está relacionada aos processos fisiológicos e psicológicos; neste sentido a música pode apresentar dois níveis de significado para o ser humano ( p. 37 e 38): o primeiro nível (o que nos diz) é uma questão de *reconhecimento*. O segundo nível (o que significa para nós) é uma questão de *relacionamento*, quando nos emocionamos com uma obra, por exemplo.

Neste contexto Swanwick volta-se para a educação e vê no professor o agente que pode fortalecer o relacionamento entre os estudantes e a música. Na busca de uma educação musical eficiente ele apresenta um modelo de desenvolvimento das atividades em música, que envolve a composição, a apreciação, a performance, a literatura de estudo e a soma de habilidades. Estas duas últimas estando integradas às outras. O Modelo C (L) A (S) P.

De acordo com Swanwick (1979, p. 51-56), na **apreciação** a interação entre o objeto musical e o ouvinte se dá através daquilo que a música comunica ou significa para ele. Isso também ocorre na **composição**, mas com uma ênfase no fazer musical. *Clareza* e *intensidade* serviriam para indicar o processo central do ato de composição e os fins para os

quais o compositor caminha enquanto constrói seus elementos musicais. O ato da **performance** também pode ser visto por este prisma. O papel primordial do intérprete é fazer a mediação entre a obra e o ouvinte, a obra é *projetada* com clareza e senso de significado nos gestos expressivos, mas também é sentida com *impacto*, com intensidade de sentimentos pessoais do intérprete. No caso do ato da composição, a relação com a **soma de habilidades e literatura de estudo** é sentida através das tensões geradas entre tradição e inovação. De maneira semelhante, o autor acredita que o ato da performance, e da apreciação, só poderiam estar relacionadas com a **soma de habilidades e literatura de estudo**, através da percepção de normas e desvios.

Finalmente, para a educação musical, ter objetivos específicos e claros é uma condição primordial para se trabalhar com senso de direção e realização. Swanwick (1979, p. 67 ) acredita que um mestre pode formular objetivos em três categorias principais (tendo em mente o objetivo final de resposta estética durante este processo). Estes objetivos formariam uma hierarquia. No topo encontra-se uma categoria de apreciações estéticas, que envolve as atividades de composição, apreciação e performance. Nesta categoria estamos preocupados com a clareza da imagem musical, o que ela nos diz e projeção da performance. A segunda categoria inclui soma de habilidades e literatura de estudo. A terceira, não musical mas essencial para qualquer processo educacional, é denominada por Swanwick de interação humana.

Lendo Swanwick (1979) e conhecendo o currículo ALLI<sup>1</sup> (Alda de Oliveira e Liane Hentschke) meu objetivo de pesquisa tornou-se verificar como este modelo funcionaria na minha realidade educacional - no caso o Coral "Corolido" da Secretaria Municipal de Cultura de São José dos Pinhais, Pr - e analisar os resultados pedagógicos obtidos.

O Coral Corolido consistia numa oficina de Educação Musical através do canto, para estudantes de 5 a 15 anos de escolas públicas, fundada em 1999, com objetivo de difusão cultural através de apresentações públicas. Não havia pré-requisitos ou testes para se ingressar no grupo, portanto o mesmo era muito heterogêneo. Em 2001 inscreveram-se 23 estudantes, as aulas começaram no dia 16 de fevereiro e foram até 22 de dezembro com carga horária de cinco horas semanais.

Como apoio utilizei também as idéias da psicologia educacional, mais especificamente

---

<sup>1</sup> Dra. Alda de Oliveira, Currículo ALLI Para o Ensino da Música na Escola de 1º Grau. Anais do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical – A Educação Musical no Contexto Escolar - 5 a 9 de julho de 1995. 15º Festival de Música de Londrina – 1995.

das teorias construtivistas (Fosnot, 1998). No construtivismo o estudante é a figura central no processo da aprendizagem. Ele constrói ativamente seus modos de conhecer à medida que se empenha em ser efetivo, restaurando a coerência dos mundos de sua experiência pessoal. Considera também a assimilação e acomodação do saber, o significado positivo do erro, a questão do efeito da interação social, linguagem e cultura sobre a aprendizagem, a interação dialética entre símbolos e pensamentos no desenvolvimento de conceitos e as “inteligências múltiplas” defendidas por Howard Gardner (1985), Nelson Goodman (1985) e Brumer (1986). Estando todos estes aspectos interligados.

Para o planejamento metodológico, agora fundamentado nas idéias de Swanwick e no construtivismo, busquei apoio em alguns autores como: Bernadete Zagonel (1992), Vanda B. Freire (1999), Ieda Camargo de Moura (1989), Maria Teresa Trevisan Boscardin (1989), François Delalande (1999), Nelson Mathias (1986) e Stephen Chun-Tao Cheng (1999).

Para trabalhar a apreciação musical eu e os alunos realizaríamos uma seleção musical. Ouviríamos três vezes cada obra. Primeiro em silêncio, segundo os estudantes escolheriam uma maneira de manifestar sua opinião sobre: verbalmente, por escrito, em forma de desenho, movimentos corporais ou outros... Após a terceira audição os estudantes deveriam levantar o maior número de informações possível sobre a peça. Com base nas colocações da Vanda L. B. Freire<sup>2</sup> eu levantaria questionamentos tais como: Quais instrumentos foram utilizados? Quantos planos apresenta a obra? Bata a palma no pulso da música? E outras... Todos os debates seriam anotados em diário de classe.

Para as atividades de composição realizaríamos explorações livres (como mencionou François Delalande<sup>3</sup>) em instrumentos que eu ou os alunos levaríamos para a sala ou em objetos diversos que produzissem sons. Também jogos e brincadeiras com sons vocálicos e/ou corporais, como propôs Bernadete Zagonel<sup>4</sup>. Ainda a atividade de composição do Conto

---

<sup>2</sup> FREIRE, Vanda L. Bellard. *Currículos. apreciação musical e culturas brasileiras*. Disponível em: <http://www.udesc.br/centros/ceart/hp/abemsul/artigo17.html> Acesso em: 10/04/2001.

<sup>3</sup> No curso *Da exploração sonora à invenção musical: uma proposta pedagógica*, no VIII encontro anual da ABEM, em Curitiba – Pr, de 04 a 09 de outubro de 1999.

<sup>4</sup> ZAGONEL, Bernadete. Do gesto ao musical: uma nova pedagogia. *Caderno de estudos: educação musical*, n.2, São Paulo: Atravez, 1992, p. 41-46.

Sonoro proposto no livro *Musicalizando crianças*<sup>5</sup>. E também improvisações e composições de frases musicais e temas melódicos, estruturas de pergunta e resposta e pequenos rondós. Gravaríamos as improvisações e composições, num gravador comum.

Para as atividades de performance levaríamos em consideração o contexto sociocultural dos integrantes do grupo e iniciariamos pelas peças folclóricas (escolhidas de acordo com a origem e interesse dos estudantes). Interpretariamos também uma peça de domínio público (Mulher Rendeira) para trabalhar arranjo a duas vozes e as composições criadas.

Na calistenia<sup>6</sup> seriam trabalhados os elementos técnicos do canto, com base nas teorias de Stephen Chun-Tao Cheng no livro *O Tao da voz*<sup>7</sup>. A proposta filosófica seria semelhante ao que disse Nelson Mathias: “ buscar o som de cada ser humano para que ele possa se inserir num processo de educação musical libertadora, partindo do seu saber, que no sentido original significa SENTIR O GOSTO, PERCEBER. O saber é uma experiência única, singular e pessoal”.(MATHIAS, 1986, p. 21).

A literatura de estudo e soma de habilidades seriam trabalhadas em virtude das dúvidas que surgiriam decorrentes das atividades de apreciação, composição e performance.

Seguindo as orientações de Swanwick, a **meta** seria que os estudantes estivessem com uma maior compreensão do significado da música para eles próprios. Reconhecendo gestos expressivos e relacionando-se com as obras nas atividades de apreciação. Que tivessem experiências de composição onde a obra criada apresentasse clareza quanto a sua confecção e que fosse intenso o relacionamento destas com aquele ou aqueles que a fizeram. Também, que realizassem performance onde obtivessem uma projeção e impacto a tal ponto que “transmitissem uma presença” nesta performance, buscando sempre o apoio na literatura de estudo e na soma de habilidades.

Os **objetivos gerais** seriam os mesmos propostos por Swanwick (1979, p. 67) conforme a hierarquia de objetivos e os **específicos** seriam: praticar a música de forma

---

<sup>5</sup> Ieda Camargo de Moura, Maria Teresa Trevisan Boscardim e Bernadete Zagonel, *Musicalizando Crianças*, Ed. Ática 1989, págs. 15 e 16.

<sup>6</sup> Compreende relaxamento, exercícios de respiração, ressonância, aquecimento vocal e vocalizes.

<sup>7</sup> CHENG, Stephen Chun-Tao. *O Tao da voz*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

eficiente e freqüente; conhecer estilos e técnicas; estimular a exploração sonora; estimular e dar suporte à criação e improvisação musical; desenvolver a capacidade de fluência e prazer na interpretação; desenvolver a capacidade de respeitar as outras culturas e valorizar a nossa própria; ter iniciativas em dar suporte as atividades musicais na comunidade; ampliar os conhecimentos técnicos vocais; ampliar as informações e conhecimentos teóricos sobre músicos e música e ampliar o discernimento auditivo.

Muitas foram às experiências vivenciadas neste trabalho, destaco as seguintes: ao ouvir a peça “Os Fósseis” do *Carnaval dos Animais* (Camille Saint Saëns) uma estudante pequena se dirige ao metalofone tentando tocar a obra; na audição de “Ramifications” um aluno movimentava-se realizando expressões faciais que aparentemente representavam os sentimentos humanos, depois comenta “Esta música me tocou profundamente e me deu ‘asas à imaginação’. Agora compreendo que música não são só os sons dos instrumentos, ou o canto bem afinado de uma melodia, música é a maneira que eu ouço e organizo os sons que estão ao meu redor”, nos encontros que se seguiram mostrava-me algumas obras de caráter contemporâneo que havia pesquisado. Algum tempo depois, ao ser convidado para selecionar uma trilha sonora para uma peça teatral chamada “O Fantasma de Brigitte”, compôs toda a trilha com peças deste caráter; também tivemos uma composição realizada pelas crianças pequenas e interpretada de maneira singular por um adolescente.

Sem dúvida foi uma experiência fascinante trabalhar com o modelo C(L)A(S)P de Swanwick. Foi muito recompensador ver os estudantes ouvindo, criando, executando e interagindo com a música.

Numa avaliação oral ao falar sobre as mudanças no envolvimento com a música após a participação no trabalho eles argumentavam: “Antes eu só queria saber se a música era bonita ou não, agora observo as variações de timbre, as combinações sonoras, tento observar todos os detalhes da música...”

A meta do trabalho foi alcançada com êxito. Acredito que quanto mais o estudante conhecia a literatura de estudo (L) e a soma de habilidades (S), mais se envolvia com o 1º nível de significado de Swanwick ( 1º nível de significado: o que a música nos diz: reconhecimento dos componentes gestuais da obra e percepção das normas e desvios). Houve um ativo processo de educação musical através das atividades de apreciação (A) e que influenciaram diretamente as atividades de composição (C) e performance (P).

Na composição houve clareza quanto à confecção e sentimentos intensos. Quando ouviam a gravação ficavam orgulhosos, satisfeitos e realizados.

Nas performances obtiveram projeções satisfatórias e o público reagia positivamente nas apresentações. Na avaliação oral duas estudantes disseram que se sentiram mais soltas e menos tímidas, depois da experiência vivenciada no ano de trabalho. Uma estudante, de nove anos disse: “quando eu cantava as músicas do ‘Saltimbancos’ minhas colegas diziam que eu desafinava, e eu nem percebia. Este ano consegui perceber os lugares da música que eu estava desafinando e consegui concertar, cantar certinho, afinado. Agora canto todos os domingos na minha igreja; também comecei a cantar nos Karaokês, tiro sempre notas boas, as pessoas me elogiam e estou muito feliz”.

Os objetivos foram todos alcançados. O resultado musical obtido também foi muito satisfatório, superou expectativas, cativou ouvintes, demonstrou diversidade de estilos e um real desenvolvimento musical do grupo em questão.

Ver a satisfação, realização e o sorriso confiante nos rostos dos estudantes é muito importante para o professor. Refletindo sobre todo o processo, percebo erros e acertos, pois assim como os estudantes, vamos construindo nosso conhecimento a respeito da educação à medida que questionamos e refletimos sobre nossas práticas. Mas, acredito ter “ensinado música musicalmente” como disse Swanwick, e espero contribuir para motivar outros professores a experimentarem, na prática, o modelo C (L) A (S) P, assim como as idéias aqui abordadas.

## REFERÊNCIAS

CHENG, Stephen Chun-Tao. *O Tao da voz*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

DELALANDE, François. Da exploração sonora a invenção musical: uma proposta pedagógica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, VIII, 1999, Curitiba – PR. *A formação de profissionais para o ensino da música*.

FOSNOT, Catherine Twomey. *Construtivismo: teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FREIRE, Vanda L. Ballard. *Currículos. apreciação musical e culturas brasileiras*. Disponível em: <http://www.udesc.br/centros/ceart/hp/abemsul/artigo17.html> Acesso em: 10/04/2002.

JOURDAIN, Robert. *Música, cérebro e êxtase: Como a música captura nossa imaginação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

- MATHIAS, Nelson. *Coral, um canto apaixonante*. Brasília: MusiMed, 1986.
- MENUHINE, Yehudi; DAVIS, Curtis W. *A música do homem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- MOURA, Ieda Camargo de; BOSCARDIN, Maria Tereza Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. São Paulo: Ática, 1989.
- OLIVEIRA, Alda. Currículo ALLI para o ensino da música na escola de 1º grau. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, IV, 1995, Londrina - Pr. *A educação musical no contexto escolar*. p. 22-27.
- ROSA, Sanny S. da. *Construtivismo e mudança*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da composição musical*. 3. Ed. São Paulo: edusp, 1996.
- SWANICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- SWANICK, Keith. *Teaching music musically*. London and New York: Routledge, 1999.
- VYGOTSKY, L. *Thought and language*. Cambridge – MA: MIT Press, 1986.
- ZAGONEL, Bernadete. Do gesto ao musical: uma nova pedagogia. *Caderno de estudos: educação musical*, n.2, São Paulo: Atravez, 1992, p. 41-46.

## **A utilização da tecnologia musical no ensino da música popular brasileira**

*Paulo Roberto Affonso Marins*  
*Faculdades ICESP*  
*marinsp@hotmail.com*

**Resumo.** A música tem se valido do uso da tecnologia nas mais variadas formas, das quais pode-se destacar a educação musical. Esta utilização dá-se, principalmente, por meio de aplicativos computacionais específicos. Não obstante, o ensino da música popular brasileira nas instituições brasileiras vem sendo advogado por diversos acadêmicos, visto que isto aproxima o estudante de sua realidade sociocultural. O objetivo desta pesquisa é o desenvolvimento de um aplicativo específico com vistas à otimização da utilização da tecnologia no ensino da música popular brasileira. Na realização desse estudo serão apreciadas as características básicas da música brasileira, como as síncopes e instrumentações estilísticas. Serão também analisadas as ferramentas tecnológicas existentes com vistas ao desenvolvimento de um programa específico voltado para a educação da música popular brasileira. Por causa de seu ineditismo e da combinação tecnologia x música popular brasileira, pode-se concluir que esta pesquisa será de grande valia para a educação musical brasileira.

**Palavras-chave:** tecnologia, música popular brasileira, aplicativo.

A música tem se valido do uso da tecnologia nas mais variadas formas, das quais pode-se destacar: a concepção de novos e modernos instrumentos musicais; a geração e síntese de novas sonoridades; a simplificação do trabalho de notação musical; a facilitação do processo composicional; o surgimento de novas técnicas no que tange a gravação e reprodução musical e o auxílio no processo de educação e aprendizagem musical. Por este motivo, deu-se a criação de uma área do conhecimento chamada “Tecnologia Musical”. (Williams e Webster, 1999, p.XX) associam o termo tecnologia musical a: “computadores e todos os periféricos que são necessários para se executar tarefas musicais com computadores”<sup>1</sup>. Com relação à educação musical, (Rudolph, 1996,

---

<sup>1</sup> WILLIAMS, David. B., WEBSTER, Peter. R. *Experiencing music technology*, New York, NY: Schirmer Books, 1999.

p.4) afirma que: “a palavra tecnologia pode ser usada para descrever uma ampla variedade de dispositivos e aplicações na música e na educação musical”<sup>2</sup>.

Diversos tipos de aplicativos computacionais vêm sendo utilizados no ensino da música, tais como: aplicativos para prática musical, aplicativos de instrução guiada, aplicativos exploratórios e jogos. Convém ressaltar que todos esses programas se valem do uso de multimídia e contém arquivos musicais, gráficos e, em alguns casos, arquivos de vídeo.

O ensino da música popular nacional nas escolas e universidades brasileiras vem sendo advogado por diversas associações como por exemplo, a ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. (Fonterrada, 1993, p.79) defende a: “ampliação do universo sonoro, expressão musical através da vivência e da experimentação livre, liberação das emoções, valorização do folclore e da música nacional”<sup>3</sup>.

Verifica-se então a necessidade de um estudo aprofundado das ferramentas existentes de tecnologia musical voltadas para o ensino da música no mercado mundial, a fim de que se possa viabilizar a criação de um programa computacional específico voltado para o ensino da música popular brasileira, o que seria de grande valia para educação musical no país.

Os objetivos desta pesquisa são: a realização de um estudo detalhado no que concerne às ferramentas tecnológicas existentes no mercado voltadas para o ensino da música, e, a partir dessa análise, dar-se-á o desenvolvimento de um novo aplicativo com vistas à otimização da utilização da tecnologia musical no ensino da música popular brasileira.

É importante ressaltar que para a realização desse estudo são levadas em consideração apenas as características básicas da música brasileira, como as síncopes

---

<sup>2</sup> RUDOLPH, Thomas. E. *Teaching Music with Technology*, Chicago, IL: GIA Publications, 1996.

<sup>3</sup> FONTEERRADA, Marisa. A Educação Musical no Brasil - Algumas Considerações. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. Anais ...Porto Alegre: ABEM, 1993. p.69-83.

elementares dos principais estilos musicais brasileiros e a instrumentação fundamental que possibilite a execução de peças populares nacionais.

A importância deste estudo se origina no fato de que há um crescente interesse pela utilização de tecnologia musical no ensino da música em todos níveis. Sendo que este uso, como afirma (Rudolph 1996, p.7): “tem provocado uma maior concentração por parte dos estudantes e um melhor resultado no processo de ensino e aprendizagem da música”<sup>4</sup>. Não obstante, verifica-se também a necessidade de um maior emprego da música popular brasileira no ensino musical, visto que diversos teóricos advogam que este emprego aproxima a escola da realidade sociocultural do estudante e desperta um maior interesse no mesmo. Conclui-se então que a utilização da tecnologia musical combinada com o ensino da música popular, proporcionará um resultado de grande eficácia no universo da educação musical brasileira.

Na primeira etapa do estudo, é efetuado um levantamento bibliográfico de todo o processo histórico, acadêmico e sociocultural concernente à utilização de recursos tecnológicos na educação musical. Em seguida, será feita uma pesquisa minuciosa envolvendo todos os tipos de ferramentas (equipamentos e programas) para educação musical disponíveis no mercado e no meio acadêmico. Após esta averiguação, será feito um estudo de caso, no qual serão aferidas as limitações destas ferramentas quando da utilização das mesmas no ensino da música popular nacional. A fase final do estudo compreenderá o desenvolvimento de um programa computacional específico, voltado para o ensino da música popular brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Luciano. *Fazendo Música no Computador*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- ANDRADE, Mário de. *Aspectos da Música Brasileira*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.
- COOK, Adrien., FREDERIKSE, Tom. *An Insider's Guide to Making and Selling Music in the Digital Age*. Londres: Carlton Books, 2001.

---

<sup>4</sup> RUDOLPH, Thomas. E. *Teaching Music with Technology*, Chicago, IL: GIA Publications, 1996.

EDDINS, John M., PETERS, G. David. *A Planning Guide to Successful Computer Instruction*. Champaign, IL: Electronic Courseware System, 1981.

FONTEERRADA, Marisa. A Educação Musical no Brasil - Algumas Considerações.

ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. Anais ...Porto Alegre: ABEM, 1993. p.69-83.

HUBER, David. M. *The midi manual*, Boston: Focal Press, 1999.

MAURICIO, Denis. *Fundamentals of music technology: a course of study for secondary schools*, Oak Park: Consultant Help Software, 1999.

OLSEN, Gary. *Getting started in multimedia design*, Cincinnati: North Light Books, 1997.

RUDOLPH, Thomas. E. *Teaching Music with Technology*, Chicago: GIA Publications, 1996.

WILLIAMS, David. B., WEBSTER, Peter. R. *Experiencing music technology*, New York: Schirmer Books, 1999.

## **As vivências musicais dos adolescentes: desvelando suas práticas formais, não-formais e informais**

*Regiana Blank Wille*  
*Universidade Federal de Pelotas*  
*regicris@terra.com.br*

**Resumo.** Neste trabalho são apresentados dados provenientes de uma pesquisa<sup>1</sup> realizada com adolescentes do ensino médio, que teve como finalidade investigar de que forma os processos de ensino e aprendizagem formal se justapõem às experiências não-formais e informais. As perspectivas teóricas que serviram de orientação basearam-se em Libâneo (2000), no que o autor define como modalidades da educação, a saber: educação formal, não-formal e informal. Foram realizados três estudos de caso, sendo que a coleta de dados consistiu em entrevistas semi-estruturadas e observações não-participantes. São apresentados aspectos que envolvem estas vivências que ocorrem em locais distintos. Os resultados apontam a necessidade de maior articulação entre as instâncias formais, não-formais e informais. Ressaltam a necessidade de interação entre o que ocorre dentro e fora da sala de aula, contextualizando o ensino e a aprendizagem em conteúdos e tarefas que possam ser compartilhados, resultando numa aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** educação musical formal, não-formal e informal

### **Introdução**

Ao conhecer alguns estudos que procuravam desvelar as práticas musicais que ocorrem dentro fora do contexto escolar, me senti motivada em conhecer o que ocorria na cidade em que resido e atuo como professora junto à formação de professores. Ao realizar um levantamento em algumas escolas desta cidade houve a oportunidade de conhecer uma escola da rede pública, que oferecia música no currículo do primeiro ano do ensino médio. Os alunos que cursavam o primeiro ano do ensino médio possuíam atividades musicais fora da escola, em bandas de diferentes gêneros musicais, o que possibilitou a delimitação da questão de pesquisa.

Ao revisar a literatura de educação musical brasileira foi possível encontrar várias discussões em torno da temática que envolve os múltiplos espaços e contextos de ensino e

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa foi realizada pela autora junto ao Programa de Pós- Graduação em Música da UFRGS, sob orientação da Prof. <sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liane Hentschke, resultando na dissertação de mestrado intitulada “A vivências musicais formais , não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso”.

aprendizagem musical. Essas discussões advogam a necessidade de conhecer esses espaços e contextos, bem como a realização de pesquisas e mapeamentos sobre os espaços não-escolares, tornando-os objetos de investigação (HENTSCHKE, 2001). Ao emprendermos pesquisas nesses espaços estaremos ampliando o conceito de educação como algo não somente restrito à escola ou instituição.

Dessa forma o objetivo desta pesquisa foi investigar como os processos de ensino e aprendizagem musical formal se justapõem às experiências e vivências não-formais e informais dos adolescentes fora da escola. Possibilitando, assim, ouvir os sujeitos diretamente envolvidos, nesse caso os alunos adolescentes. Ao buscar as vivências musicais dos adolescentes fora da escola, foi possível conhecê-los melhor enquanto sujeitos aos quais se destina a atividade educativa da escola, neste caso a atividade musical.

O objetivo desta pesquisa revelou a necessidade de repensar a educação [musical], bem como as condições e os locais onde se manifestam os processos educativos musicais. Dessa forma, considero a educação como um fenômeno que não acontece isolado da sociedade e da política, e que a escola convencional não é única forma de manifestação do processo educativo (LIBÂNEO, 2000).

Segundo o autor, ao ampliarmos o conceito de educação estaremos compreendendo-a como produto do desenvolvimento social, mais ampla que a escolarização e que se determina através das relações sociais vigentes em cada sociedade e também dos interesses e práticas desta (LIBÂNEO, 2000). A escola seria apenas uma das práticas da educação, e o ensino e a aprendizagem [musical] não estariam restritos somente ao que ocorre dentro da sala de aula ou da instituição escolar.

Através de autores da área de educação foi possível encontrar algumas definições e discussões acerca dos termos “formal”, “não-formal” e “informal”. Essas discussões são trazidas porque, segundo Vásquez (1998):

[...] nas últimas décadas está se estendendo a convicção e a prática de que o sistema educativo, em seu sentido mais amplo, inclui não somente a educação escolar, mas também toda ação educativa, mais ou menos intencional e sistemática, que tem lugar, tanto dentro como fora da instituição educativa (ibid, p. 11).

Ao investigar as experiências e vivências de adolescentes dentro e fora da escola, considere a escola como ensino formal e a banda à qual pertenciam os adolescentes como

ensino não-formal, baseando-me na perspectiva de Libâneo (2000). Considero que essas concepções levam a um processo de ampliação do significado da educação, e que essa tentativa de “setorização” é uma maneira de tornar mais clara a “interpenetração” entre a educação formal, não-formal e informal (LIBÂNEO, 2000, p. 87). É uma tentativa de compreender e dimensionar ações concretas, através das quais são efetuadas as articulações dos processos de ensino e aprendizagem formal com as práticas musicais realizadas pelos adolescentes fora da escola, em atividades não-formais e informais.

### **Metodologia da pesquisa**

Para a realização deste trabalho foi definida como metodologia mais apropriada o estudo de caso ou multicaseos. A escolha desse tipo de metodologia, denominada por Stake (1994, p. 253) “naturalista”, deve-se ao fato de permitir um estudo aprofundado de um caso, sendo que esta “não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (STAKE, 1994, p. 236).

Ao investigar como os processos de ensino e aprendizagem musicais formais dos adolescentes se justapõem às atividades realizadas fora da escola, os adolescentes foram o objeto de estudo. Dessa forma, escolheu-se como unidade de caso os adolescentes que possuíam atividades musicais fora do ambiente escolar e que estiveram, no momento da pesquisa, expostos à educação musical dentro da escola.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados tiveram como meta colher informações sobre vários aspectos que envolvem as vivências musicais dos adolescentes, foram realizadas observações não-participantes e entrevistas semi-estruturadas. Após a realização da coleta de dados foi iniciada a análise dos dados, através da organização e categorização dos mesmos. Todos os dados foram organizados e classificados de acordo com as categorias de codificação. Essas categorias foram surgindo do roteiro das entrevistas e de temas relevantes das observações, que emergiram durante a coleta de dados.

### **Desvelando as práticas formais não-formais e informais**

#### **Amanda**

A entrada no ensino médio a colocou em contato com outra forma de ensino e aprendizagem de música, diversa do que havia visto no ensino fundamental. Segundo

Amanda, uma forma que ela considerou muito “teórica”. A utilização do termo “teórica” refere-se à maneira como o professor trabalhava o conteúdo das aulas de música. A maior parte do período destinado às aulas de música era utilizada para discussões sobre estilos, períodos, compositores, cantores, sem ao menos a audição de alguma música:

Através de seu relato Amanda expôs uma certa decepção com as aulas de música. Ao mencionar uma “certa desorganização” referia-se ao fato de que as aulas de música acabavam não tendo continuidade, com conhecimentos muitas vezes desconectados da realidade dos alunos.

Para Amanda ter aula de música na escola deveria ter trazido explicitamente algum aprendizado, diverso do que foi visto na aula de música semanalmente. Mesmo com a aula de música não tendo influência sobre a sua participação na banda, Amanda revelou em sua fala que havia interesse em aprender através das aulas de música, mesmo sendo aulas mais teóricas do que práticas. Ao colocar seu desejo por uma aula mais prática, Amanda referia-se à realização de atividades que proporcionassem a utilização dos conhecimentos musicais por ela utilizados na banda. Isso possibilitaria a ampliação desses conhecimentos, para que durante o seu fazer musical não-formal eles pudessem ser aproveitados e as dúvidas e dificuldades esclarecidas.

## **Rafael**

A experiência musical de Rafael surgiu quando dos primeiros contatos com os colegas dessa escola, em momentos de descontração, principalmente nos períodos de intervalo de aulas. Esses intervalos proporcionaram a Rafael conhecer outros adolescentes que, como ele, estavam iniciando o aprendizado de um instrumento musical.

Mesmo tendo aula de música pela primeira vez dentro da escola, Rafael considerou essa experiência pouco produtiva, pois as aulas seguiram um mesmo roteiro semanalmente e o repertório utilizado foi praticamente o mesmo durante todo o ano letivo. Para Rafael esse tipo de aula não foi significativo nem para ele nem para seus colegas, pois expressava somente a vontade e as preferências musicais do professor. Mesmo destacando que as aulas de música não superaram suas expectativas, Rafael afirmou que gostava das aulas, por serem momentos mais descontraídos.

As práticas formais de Rafael pouco acrescentaram ao seu fazer musical não-formal, na banda de rock em que atuava; os conteúdos e o repertório utilizados foram considerados insuficientes para suprir suas necessidades. Mas as aulas de música, mesmo não tendo contribuído de forma efetiva para seu fazer musical específico, acabaram por contribuir para que Rafael tivesse uma visão mais crítica em relação à música em geral. Isso porque, mesmo de uma forma inconsciente, ele passou a perceber que não existe um único gênero ou estilo musical, e que para poder criticar um ou outro, gostar ou não, seria necessário conhecer, entender a origem, a época, o sentido específico da cada música ou composição.

### **Rodrigo**

As aulas de música no ensino médio foram para Rodrigo uma espécie de continuação do que foi visto no ensino fundamental, uma forma de relacionamento com a música de maneira mais festiva, seja utilizando o tempo da aula da música para relaxar ou descansar, encontrar os amigos ou realizar e participar de eventos. O fato de reunir-se como os colegas para tocar e “relaxar”, obtendo um descanso das outras disciplinas consideradas cansativas, tinha o apoio do professor, pois este acabava tocando junto algumas vezes. O ingrediente principal para que Rodrigo gostasse das aulas de música era que ele já tocava um instrumento, já gostava dessa área, diferentemente de alguns colegas.

A necessidade de ter mais aulas de música era para Rodrigo considerada válida, mas não essencial, talvez porque o seu aprendizado musical não dependesse do que era visto em aula. O objetivo das aulas de música deveria ser explorar “algo a mais”, a saber, a criatividade e espontaneidade daqueles que freqüentavam as aulas. A aula de música poderia ainda revelar o “talento”, pois, segundo Rodrigo, ao ver alguém tocar poderia surgir um desejo, uma vontade.

Aprender música e, principalmente, aprender um instrumento, para Rodrigo esteve ligado quase que essencialmente às suas atividades informais. A reunião com os amigos após o futebol e a vontade de “fazer um pagode” surgiram como uma brincadeira que, após algum tempo, tornou-se uma profissão, pois Rodrigo passou a “tocar na noite” (CE, n. 1, p. 1). Essas relações informais acabam atuando e influenciando a educação das pessoas de algum modo inevitável, mas não de maneira deliberada ou metódica, como aconteceu com

Rodrigo, pois não havia uma consciência preestabelecida de que o tocar de “brincadeira” viesse a tornar-se uma profissão.

### **Os processos de ensino e aprendizagem musicais formais, não-formais e informais: compartilhando vivências e saberes**

De acordo com Gimeno Sacristán (1998, p. 167), se considerarmos os fenômenos educativos como construções sociais, não poderemos imaginar uma resposta única e certa para cada aspiração. Assim, cada um dos casos analisados anteriormente possui maneiras também diversas de relacionamento com a música, sendo que o ponto comum, num dado momento, entre eles foi a aula de música no primeiro ano do ensino médio.

A partir da análise de cada caso individualmente parti para uma análise transversal dos três casos, o que possibilitou identificar e compreender aspectos comuns e também singulares entre os mesmos. Isso significou aprofundar alguns aspectos considerados relevantes durante a análise individual, aspectos que emergiram das experiências e vivências formais, não-formais e informais dos adolescentes.

Assim, ao evidenciar as práticas ocorridas fora do marco institucional ou formal, não houve a intenção de minimizar a escola ou considerar as manifestações que lá ocorrem inferiores àquelas ocorridas em outras instâncias, sejam estas não-formais ou informais. Reitero, de acordo com a literatura educacional, a importância de “processos orientados explicitamente por objetivos e baseados em conteúdos e meios dirigidos a esses objetivos” (LIBÂNEO, 2000, p. 84). Ressalto a importância da escola como uma instância educacional, que possui ou deveria possuir seus conteúdos bem definidos e organizados, havendo possibilidade de concretizá-los da maneira mais pedagógica, e também, adequada às necessidades atuais.

### **Conclusão**

Ao investigar como são revelados esses processos de ensino e aprendizagem musical, foi possível compreender melhor as particularidades que envolvem estes diferentes espaços onde ocorrem as vivências musicais.

Ao procurar definir essas modalidades ou instâncias educacionais foi possível compreender mais claramente como estes adolescentes, pertencentes a uma geração

globalizada, com acesso imediato e fácil a vários meios de informação, aproveitam as várias oportunidades de aprendizagem, não apenas aquelas oferecidas dentro de um sistema institucional formal de ensino como a escola.

Os adolescentes puderam revelar, através de seus relatos, a necessidade de que o ensino formal proporcionasse não somente a transmissão de conhecimentos hierarquizados, muitas vezes abstratos, teóricos e não práticos. Que este pudesse contribuir e incentivar capacidades “para atuar e pensar de forma criativa, inovadora, com liberdade” (GOHN, 1999, p. 109). Como afirma Libâneo (2000, p. 84), não há a intenção de “minimizar a escola”, mas por causa da importância dos processos educativos não-formais e informais é que se reitera a sua necessidade. A escola é necessária como um espaço de intercâmbio de vivências, capazes de incorporar “poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento” (PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 93), de construir pontes entre o conhecimento formal e as experiências cotidianas adquiridas fora dela.

### **Referências Bibliográficas**

- GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- HENTSCHKE, Liane. A formação profissional do educador-musical poucos espaços para múltiplas demandas. *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Uberlândia: 2001. p. 67-74.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- STAKE, Robert. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2000.

VÁZQUEZ, Gonzalo. La educación no formal y otros conceptos próximos. In: SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

WILLE, B. R. As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes – três estudos de caso. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

## A dicotomia entre a visão objetivista e construcionista na proposta de Davidson e Scripp

*Regina Antunes Teixeira dos Santos  
Liane Hentschke  
Cristina Capparelli Gerling  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
jhsreg@adufrgs.ufrgs.br*

**Resumo.** Aspectos da prática reflexiva de solfejo na Proposta de Davidson e Scripp são apresentados e discutidos sob a ótica dos princípios prático-reflexivos de Schön. Os artigos que descrevem esses aspectos na Proposta foram submetidos a uma análise de conteúdo qualitativa. Dois conjuntos de estratégias de resolução de problemas foram identificados: técnico-rationais e prático-reflexivos. Esse último conjunto de estratégia possibilita ao estudante vivenciar um tipo de aproximação com a partitura, através de identificação de problemas, questionamentos, experimentação com vistas à resolução de problemas, que aproxima-se a uma visão *construcionista* de Schön. Por outro lado, a Proposta apresenta também um programa bastante exigente, disposto em grades curriculares fechadas, além de atividades complementares que promovem a valorização de aquisição de habilidades, o que se aproxima de uma visão *objetivista* de Schön.

**Palavras-chave:** solfejo, prática reflexiva, Schön

### Introdução

Na literatura, encontra-se uma série de artigos, apresentando uma proposta de desenvolvimento de leitura musical através do solfejo, empregada no conservatório New England Conservatory (NEC) em Boston (EUA). DAVIDSON & SCRIPP (DAVIDSON e SCRIPP, 1988a; 1988b; 1988c; DAVIDSON *et alli*, 1988; 1995) elaboraram uma proposta de desenvolvimento de leitura musical, por um lado, buscando a compreensão musical e o desenvolvimento do ouvido interno, fundamentando-se na Teoria de Piaget, e por outro lado, enfatizando a necessidade de reflexão na busca de resolução de problemas na prática, o que parece aproximar-se aos princípios prático-reflexivos de Schön.

A Proposta de Davidson e Scripp engloba em sua abordagem 2 aspectos. De um lado, há um programa de ensino enfocando aspectos técnico-musicais. Uma Estrutura Pedagógica é proposta como um modelo que descreve as subhabilidades, parciais ou

integradas, envolvidas na emissão de uma linha melódica. Esta Estrutura Pedagógica compreende 3 modos de execução: identificação de notas, expressão rítmica e expressão de alturas, dispostos em subníveis de dificuldade crescentes e que podem revelar estágios distintos de interação entre o sujeito e a partitura. Esta Estrutura Pedagógica permite também a organização de todo o programa de ensino na proposta: os materiais a serem trabalhados, os critérios de operacionalidade, as evidências de internalização, bem como o repertório sugerido.

Com relação à prática reflexiva, na aula de solfejo, a partir de exemplos musicais, há o debate e proposição de estratégias de resolução de problemas. Para fins de sustentação da prática reflexiva, são incluídas atividades complementares, tais como a leitura de textos, os questionários e o diário (SANTOS, 2002; 2003).

### **Os princípios práticos reflexivos de Schön**

SCHÖN (1987) apresenta uma crítica a formação profissional universitária de base teórico-cartesiana, desvinculada da prática, e a prática sem reflexão contextualizada, atrelada exclusivamente a uma sólida formação teórica. A formação, baseada no conhecimento da aplicação de normas, regras e modelos, é colocada em questão como sendo uma formação que não possibilita o desenvolvimento pleno de profissionais capacitados e com consciência crítica frente ao seu campo de atuação. Para Schön, a resolução de problemas exige reflexão por parte do indivíduo sobre cada situação conflituosa buscando interpretá-la em sua singularidade, não tentando mecanicamente aplicar uma regra, mas procurando encontrar uma solução específica para cada situação (SCHÖN, 1987, p. 5).

Schön utiliza a expressão *conhecimento-na-ação* para referir-se a um tipo de conhecimento revelado em nossas ações inteligentes que são estratégias desenvolvidas individualmente e próprias de cada um. Esse tipo de conhecimento caracteriza-se não somente por conter ações hábeis, mas também processos de reconhecimento e apreciação de desvios à norma que muitas vezes tomam forma de *juízos normativos*. SCHÖN (1987) afirma que esse processo é passível de ser apreendido e instruído, mas não ensinado por métodos de sala de aula.

Para desempenhar de forma competente esse *conhecimento-na-ação*, o autor introduz um outro conceito: o de *reflexão-na-ação*, que é um tipo de ação acionada por um problema a ser resolvido, exigindo elaboração de um plano de ações, sua testagem, bem como avaliação de seu efeito, podendo conter ciclos de ajustes e, finalmente, percepção das conseqüências dessa reflexão (SCHÖN, 1987, p. 26). O autor considera ainda a *reflexão-sobre-a-ação* (SCHÖN, 1983)<sup>1</sup>, como sendo questionamentos realizados após a ação, onde faz-se uma retrospectiva daquilo que ocorreu.

Para Schön, o processo de elaboração de um *design* de um projeto exige um tipo de conhecimento-na-ação onde não há regras universais a serem aplicadas a todas as situações. Nesse processo são utilizados também a *reflexão-na-ação* e da *reflexão-sobre-a-ação*.

No ensino prático reflexivo, segundo Schön, as situações de aprendizagem não ocorrem exclusivamente no eixo professor – estudante. Em uma aula prática coletiva, os estudantes aprendem também com seu pares, que muitas vezes podem, inclusive, desempenhar o papel de professor (SCHÖN, 1987, p. 38).

SCHÖN (1987, p. 217-8), em seus princípios, aborda ainda dois tipos de visão sobre competência profissional: a visão *objetivista* e a visão *construcionista*. Segundo a visão *objetivista*, a competência profissional relaciona-se com a especialização técnica, na qual existem modelos a serem seguidos e técnicas de manipulação a serem aprendidas, de forma a atingir finalidades específicas. A visão *construcionista*, como o próprio nome sugere, privilegia um processo de construção pessoal a partir da compreensão da situação em sua singularidade. Nessa visão, inexistem regras absolutas, mas ferramentas que podem ser utilizadas em conjunto um conhecimento intuitivo sobre os materiais, o que possibilita uma aproximação diferenciada e consciente com a situação.

## **Metodologia**

A técnica de pesquisa empregada foi a Análise de Conteúdo qualitativa. Segundo MAYRING (2001), neste tipo de análise, o pesquisador volta-se na qualidade de intérprete do material, tomando os passos de análise como uma orientação. Não é uma técnica automática, mas sim um ato criativo de interpretação de significados de um texto.

---

<sup>1</sup> Será adotado no presente trabalho também o termo *reflexão-sobre-a-ação* (*reflection-on-action*) apresentado em sua obra datada de 1983.

A primeira etapa desta pesquisa, uma vez delimitado o universo de estudo, foi a constituição do *corpus*, que corresponde ao conjunto de 5 publicações, 4 datadas de 1988 e uma quinta datada de 1995: todas estas presentes no *Journal of Music Theory Pedagogy*, que foram submetidos aos procedimentos analíticos (SANTOS, 2003). Neste *corpus*, em uma primeira etapa de codificação foi delimitada uma unidade de análise denominada “Aspecto da prática reflexiva”. Essa unidade serviu de base para a categorização. A observação e relativa frequência de certas expressões envolvendo o pensamento reflexivo e o termo conhecimento-na-ação, de Schön, empregado pelos os autores, levou ao questionamento da adequação ou não de seus princípios à Proposta.

Partiu-se então para o Estudo dos princípios prático-reflexivos de Schön e considerou-se como categorias dedutivas de partida.: pensamento reflexivo, resolução de problemas e conhecimento-na-ação. A abordagem aqui efetuada foi inicialmente do tipo modelo dedutivo de aplicação de categorias proposto por MAYRING (2000).

Da mesma forma, o processo de observação na releitura dos textos de Davidson e Scripp ocorreram as identificações de padrões que geraram novas hipóteses que foram averiguadas em processo de lógica dedutiva-indutiva. Verificou-se então novas categorias e subcategorias no decorrer de vários ciclos, para finalmente ser possível realizar um leitura final para interpretação referencial.

### **O aspecto reflexivo na Proposta de Davidson & Scripp**

O Aspecto da Prática Reflexiva na Proposta manifesta-se em duas vias: a Resolução de Problemas no contexto musical, e as atividades complementares.

A resolução de problemas apresenta-se na Proposta através dos critérios de operacionalidade que constituem-se de metas a serem atingidas ao longo dos 4 semestres. Nesses critérios identificam-se estratégias de resolução de problemas, que podem ser classificadas em 2 grandes conjuntos: estratégias técnico-rationais e estratégias prático-reflexivas.

As estratégias técnico-rationais são aquelas voltadas às dificuldades inerentes às próprias atividades, tais como, localização de pontos de referência em diversas claves para facilitar o processo de leitura, identificação de padrões de agrupamento de notas, reconhecimento da estrutura tonal do contexto, como por exemplo as funções de tônica e dominante.

As estratégias prático-reflexivas envolvem ações dependentes da necessidade e da interação do estudante no momento do processo de leitura. Em analogia ao delineamento de um projeto nos Princípios Prático Reflexivos de Schön, na prática de solfejo, a emissão vocal de uma linha melódica tonal envolve a elaboração de um esboço sobre o qual o estudante deve começar a trabalhar e não há regras universais a serem aplicadas a todas as situações. Dessa forma, o estudante baseia-se inicialmente no seu conhecimento tácito do sistema tonal, adquirido nos processos de enculturação.

O estudante deve, através da experimentação perceber o tom, a construir a escala, os arpejos da estrutura tonal, e a partir de então tentar realizar uma construção da linha melódica com suas próprias possibilidades, sem a cópia direta de um instrumento. Nesse momento entra em jogo a apreciação do ocorrido, bem como podem iniciar-se estratégias de resolução de problemas. Assim, as estratégias prático-reflexivas podem implicar ações tais como manipulação da linha melódica, podendo incluir preenchimento de saltos por graus conjuntos ou arpejos e improvisação rítmica para recuperação da métrica.

A Proposta contém ainda atividades complementares como o diário, a leitura de textos e os questionários, que não serão aqui detalhados. Contudo, cabe mencionar que o diário parece dispor de um potencial à reflexão da prática de estudo do aluno. Leitura de textos e questionários versando sobre Psicologia Cognitiva e Desenvolvimento de Habilidades demonstraram ser limitados principalmente pela temática centrada em habilidades.

Na proposta, alguns aspectos parecem adequar-se aos princípios prático-reflexivos de Schön. Por um lado, a aula de solfejo parece surgir como um fórum de debates para a busca de resolução de problemas na prática, aproximando-se de uma visão *construcionista*.

Entretanto, vislumbra-se também na proposta, a apresentação e o culto à um modelo de formação ideal, apresentando em grades curriculares fechadas para serem percorridas nos 4 semestres, o que reflete um direcionamento de aprendizagem em circuito único. Esse tipo de formação, segundo Schön, denomina-se de *objetivista*, (e é contrária aos seus princípios de prática reflexiva).

Essa visão dicotômica entre princípios *construcionistas* e *objetivistas*, transparece na leitura dos textos que descrevem a Proposta.

## **Conclusão**

Independentemente da Proposta de Davidson e Scripp conter uma dicotomia entre princípios objetivistas e construcionistas, esta Proposta aponta uma abordagem do solfejo sob forma de uma prática reflexiva que possibilita uma postura diferenciada de interação do estudante com a partitura.

A prática reflexiva de solfejo a partir de uma construção pessoal de uma linha melódica implica etapas de identificação de problemas, hipotetização de soluções e experimentação de estratégias. Essa prática de Solfejo, como ação reflexiva, deve ser aproveitada como instrumento potencial para trabalhar-se dentro de contextos musicais mais amplos e reais, englobando repertórios de diversos gêneros e estilos, na qualidade de um programa de estudo a ser selecionado, trabalhado e aprofundado ao longo de um determinado tempo. Desta forma, o solfejo deve ser entendido como uma ferramenta complementar a ser manuseada em outros contextos, tais como a própria prática instrumental do estudante, seja ao longo de sua formação, seja posteriormente em sua vida profissional.

A ação reflexiva em contextos musicais reais e mais amplos, que exija do estudante uma postura de intérprete musical, articulada em problematizações, questionamentos e argumentações, pode trazer um tipo de reflexão que lhe permita aflorar o desenvolvimento de um senso crítico, podendo vir a proporcionar níveis qualitativamente distintos de aprofundamento do fazer musical.

## **Referências**

DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry. Sightsinging at New England Conservatory of Music. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v. 2, n. 1, p. 1-9, 1988a.

\_\_\_\_\_. A developmental view of sightsinging. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v. 2, n. 1, p. 10-23, 1988b.

\_\_\_\_\_. Framing the dimensions of sightsinging: teaching toward musical development. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v. 2, n. 1, p. 24-50, 1988c.

DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry.; MEYAARD, Joan. Sightsinging ability: a quantitative and qualitative point of view. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v. 2, n. 1, p. 51-68, 1988.

DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry; FLECHTER, Alan. Enhancing sight-singing skills through reflective writing: a new approach to the undergraduate theory curriculum. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, v. 9, n. 1, p. 1-28, 1995.

MAYRING, Philipp. Qualitative content analysis – research instrument or mode of interpretation? 2001. Disponível em: <http://www.uni-tuebingen.de/qualitative-psychologie/t-ws01/Mayrigen.htm>. Acessado: 16 nov. 2002.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. *Análise da proposta de desenvolvimento de leitura musical de Davidson & Scripp*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., Natal: ABEM, 2002, p. 100.

\_\_\_\_\_. *Proposta de desenvolvimento de leitura musical de Davidson & Scripp: uma análise teórico-interpretativa*. Dissertação (mestrado em Educação Musical) - IA/PPG-Música, Universidade Federal

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

## **A análise como subsídio para o ensino integrado em música: relato de experimento**

*Regina Harder Ducatti*  
*Universidade Estadual de Campinas*  
*reginaducatti@zipmail.com.br*

**Resumo.** A necessidade de propiciar elementos para uma melhor compreensão do discurso musical e renovação da linguagem através da atualização do repertório, direcionou a realização de um experimento utilizando a Análise Musical como subsídio para a integração do ensino em música na Escola de Artes do Instituto Adventista Paranaense (IAP). A partir do experimento pudemos detectar alguns problemas e possíveis soluções aos mesmos, além de reafirmar a importância da relação entre teoria/prática no ensino de música.

**Palavras-chave:** Análise, Ensino Integrado

### **Introdução**

O ensino de Análise Musical no Brasil ainda não alcançou seu merecido lugar nos cursos elementares de música. O fato da disciplina Análise não ter seu lugar garantido nos currículos resulta em uma lacuna no conhecimento global do educando, tanto na área da compreensão de processos históricos e composicionais como nas práticas interpretativas.

No decorrer de minha experiência como professora de piano e matérias teóricas, observo que há grande dificuldade por parte dos alunos em compreender de maneira consciente e abrangente o discurso musical. Além desse aspecto, nos interessamos em saber como a Análise pode subsidiar a concepção de um ensino integrado e uma renovação de linguagem na escola de música.

A necessidade de tornar alguns aspectos do processo analítico possíveis de serem compreendidos motivou-nos à realização de um experimento com duração de oito meses na Escola de Artes do IAP, onde atuei como educadora musical. Escolhi a escola considerando a inexistência de um programa que incluísse a disciplina Análise em seu currículo.

Para a realização deste experimento, selecionei como objeto de análise o 3º. Caderno da coleção *Cromos* para piano, do compositor Osvaldo Lacerda. Este caderno apresenta quatro peças de média

dificuldade, escritas em linguagem atonal, tendo por título: *Ping pong, Jogando xadrez, Gangorra e Brincando de pegador*.

## **Procedimentos Metodológicos**

Participaram do experimento um total de seis alunos, os quais obedeceram os seguintes requisitos: cursam entre o sétimo e nono ano de piano; apresentam técnica pianística suficientemente desenvolvida; possuem idade entre quatorze e dezesseis anos; apresentam embasamento teórico mínimo para a compreensão das aulas; possuem desenvolvimento perceptivo razoável; tocam outros instrumentos, além do piano, e interessam-se pelos ensinamentos musicais.

Esta investigação, com duração de oito meses foi dividida em duas etapas. Cada etapa teve a duração de quatro meses, com três aulas semanais de cinquenta minutos, sendo duas em grupo e uma individual. As aulas individuais foram ocupadas com o estudo do piano e as aulas em grupo foram reservadas para as aulas de Harmonia, História da Música e Análise.

A primeira etapa teve início no mês de março, momento em que foi escolhido o repertório para as aulas individuais de piano. Na escolha do repertório a ser estudado, além do programa sugerido pela escola, os alunos tiveram a oportunidade de optar por um entre dois compositores brasileiros do séc. XX: Osvaldo Lacerda e Villa-Lobos. A escolha dos compositores baseou-se na necessidade de renovar a linguagem musical, utilizando peças de caráter nacional, de média dificuldade.

Nas duas aulas em grupo, os alunos foram introduzidos à História da Música Brasileira e à Harmonia. As aulas de Música brasileira tiveram como objetivo esclarecer quais eram os repertórios da corte no século XIX, quais os intérpretes, onde e sob que circunstâncias se produzia música no país. Durante essa primeira etapa, estudou-se os seguintes temas: *A Ópera no Brasil Imperial* e *o Romantismo no Brasil Imperial*. Constaram como atividades apresentações de vídeos informativos sobre a época em questão, seminários e apreciação musical de obras de compositores brasileiros e europeus.

O conteúdo das aulas de Harmonia constou da revisão de acordes, escrita pianística, cifras básicas em tons maiores e menores, noções de análise de partituras, noções básicas de escrita para violoncelo, saxofone e flauta.

No final desta primeira etapa, os alunos apresentaram um arranjo da música *Na Direção de Deus*, escrita para piano, sax alto, três flautas e violoncelo e um arranjo para piano com dois tipos de acompanhamento de um hino de livre escolha. Os arranjos foram executados através de apresentações dos próprios alunos.

A segunda etapa da experiência teve início no mês de agosto, momento em que as aulas de Harmonia foram substituídas por aulas de Análise. Observamos a necessidade de um reforço na área de percepção, motivo que nos levou a acrescentar uma aula desta disciplina, mudando de três para quatro os encontros semanais.

Durante as aulas de História da Música, os alunos tiveram contato com a música do século XX, familiarizando-se com os seus predicados, tendo como base o atonalismo. Em relação à música brasileira, foram apresentados os compositores nacionalistas, a Semana da Arte Moderna de 22, chegando às novas experiências em música que ocorrem em nossos dias.

Nas aulas de análise, foram mostradas as principais correntes analíticas com exemplos práticos como análise Schenkeriana de músicas do folclore brasileiro, composições seriais utilizando o número de telefone de cada aluno, introdução a teoria dos conjuntos e análise dos *Cromos*.

No final do mês de agosto, foi feita a primeira gravação das peças interpretadas pelos alunos como monitoramento ao processo analítico, concordando com Nogueira (1995, p. 26) quando afirma “*que a análise não pretende e nem pode substituir a experiência musical viva, pois não é uma reprodução, mas uma simulação (no melhor dos casos um modelo).*”

O experimento é concluído após trinta aulas individuais, cento e cinquenta aulas em grupo e um total de quatro apresentações.

## **A Análise**

Dentro dos limites deste trabalho, buscamos considerar a análise como um processo importante na Educação Musical. Nogueira (1995, p. 93), ao falar sobre a prática analítica na Educação Musical, coloca que, “*se a análise tem a capacidade de modificar a forma como percebemos a música, ela é, sem dúvida, um instrumento poderoso na educação musical.*”

No processo analítico é melhor que se levante dados partindo de um certo critério ou método, estruturando, assim, os procedimentos. Com base na proposta de Grosso (1997, p. 56), ao analisarmos cada *Cromo*, organizamos os dados em três possibilidades de enfoque: *Macroestrutura, Componentes Estruturais e Desenvolvimento.*

A organização do enfoque analítico permitiu um controle no processo de investigação que unificou a visão de conjunto dos quatro *Cromos*, sem sacrificar, no entanto, a observação das características essenciais de cada um deles. Ao mesmo tempo, permitiu identificar o que há de comum entre um e outro.

## **Problemas e soluções a partir do experimento**

### ***1. Estudo voltado para a execução de um instrumento musical***

As escolas de música em geral oferecem como motivação principal aos seus alunos a opção de aprender a tocar um instrumento, enfatizando sobremaneira a execução musical. Ao observarmos este fato, compreendemos que a música deixa de ser uma forma de conhecimento, transformando-se numa habilidade de executar.

Durante o experimento, conduzimos os alunos a uma compreensão integral do discurso musical. Essa compreensão resultou numa execução consciente. Observamos por parte dos alunos a sensação de “*missão cumprida*” (Swanwick 1994, p.9) e o ato de executar ganhou novo sentido, tornando-se dinâmico, projetando ao ouvinte o conhecimento musical adquirido.

## ***2. Deficiência quanto ao ouvido interno na área de percepção musical***

Como educador musical, Swanwick (1994, p.11) reconhece a importância do desenvolvimento do ouvido interno. Para ele, “*escutar um aluno tocando piano por partitura é, muitas vezes, como observar um ocidental lendo mandarim a partir de uma tabela de transcrição fonética, sem a menor idéia do que significa*”.

Durante o experimento, procuramos conscientizar os alunos em relação à necessidade de se desenvolver o ouvido interno. Visando estimular a audição interna, acrescentamos uma aula semanal de Percepção Musical, durante a segunda etapa do mesmo, constatando progressos significativos.

## ***3. Embasamento teórico insuficiente***

Nogueira (1994, p. 95) projeta uma macrovisão da história da Teoria da Música distinguindo três amplas fases definidas pelas mudanças de escopo e método no pensamento teórico. Numa primeira fase, observa que a teoria apresenta uma abordagem técnica em relação à música, enfatizando a composição. Na segunda fase, o problema encontrado pela teoria consiste em perceber e apreciar a música. Como última fase, o foco de concentração do teorista encontra-se na partitura em si como elemento neutro. Segundo Kerman (1987, p.83), no século XIX ocorreu a união entre a teoria e a análise, que “*passou a ser uma matéria conjunta e corrente no currículo dos conservatórios.*”

Durante nosso experimento, direcionamos os alunos à compreensão de que as disciplinas teóricas, como Harmonia e Análise, quando relacionadas entre si, orientam o instrumentista na abordagem do estudo de uma obra musical, possibilitando a compreensão da essência da partitura. As disciplinas históricas situam a época e o lugar em que a macroestrutura da obra foi concebida, valorizando os processos criativos e sua relação com o conhecimento e evolução da prática musical. O

conhecimento do estilo e a linguagem de um compositor, situados num contexto histórico, ampliam a capacidade de compreensão do estudante de música. Neste sentido, observamos que a consciência dos aspectos teóricos auxiliaram os alunos na compreensão do discurso musical apresentado nas peças do compositor Osvaldo Lacerda.

#### ***4. Ausência de obras musicais do século XX no repertório dos alunos***

Segundo Harnoncourt (1982), “*o músico atual recebe uma formação, cujo método é muito pouco compreendido, tanto pelo seu professor, quanto por ele mesmo.*” Entendemos que, sendo o aluno capaz de compreender os processos que passam o fazer musical, tal atividade torna-se mais fácil e muito mais prazerosa.

Um fato a ser lembrado é que, até o final do século passado, toda a atividade musical era utilitária. Os intérpretes na sua maioria executavam obras de seu tempo. Observamos porém, que atualmente, nos currículos das escolas de música no Brasil, predomina a importação de métodos para ensino de instrumentos, com direcionamento para o desenvolvimento virtuosístico.

Dourado (1996, p.52) observa que, até a metade do século XX, a tradição musical de nossos profissionais foi baseada nos resultados musicológicos do século XIX, supervalorizando os compositores representativos da cultura Ocidental. A seriedade da carreira de um compositor era avaliada de acordo com a interpretação de peças que Dourado chama de “*repertório padrão*”. No Brasil, muitos executantes famosos desenvolveram “escolas” de execução, baseadas nas interpretações destas peças.

Em nossa experiência, proporcionamos aos alunos contato com a música brasileira do século XX. Quando iniciamos a análise dos *Cromos*, após a primeira execução das peças, observamos, por parte dos alunos, indagações ingênuas sobre a nova linguagem estudada. No momento em que os alunos situaram-se no contexto histórico musical, observamos um novo interesse em relação às peças e um despertar para novas experiências em música contemporânea.

## Conclusão

É significativa a literatura que aborda a questão teoria/prática no ensino. No entanto, a articulação entre ambas ainda não se realiza de forma satisfatória. Ao trabalharmos com os alunos um estudo integrando História da Música, Análise, Harmonia, Percepção e Execução, concluimos que houve um despertar para o fazer musical por parte dos mesmos. No ensino integrado, a teoria adquiriu todo um significado, ao estar ligada com a realidade dos educandos, proporcionando-lhes condições de observar o processo musical por um novo ângulo, melhorando consideravelmente a prática.

As novas informações recebidas pelos estudantes, algumas vezes, causaram impressões antagônicas. Era comum o questionamento sobre a necessidade de se analisar, uma vez que nunca havia sido solicitada a realização de tal prática. Portanto, procuramos passar aos estudantes que atitudes por vezes cômoda de receber “receitas” devem dar lugar a dinâmica do estudo, da procura, do fazer, do refazer.

Ao concluirmos a análise dos Cromos, observamos a insistência do uso de cromatismos, trítonos, silêncio como complemento do som, liberdade rítmica e independência em relação à altura/melodia, elementos característicos da música contemporânea. Com o término do experimento, observamos a capacidade por parte dos estudantes em reconhecer a época e a forma em que determinadas obras musicais são concebidas. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e compreender obras de um compositor brasileiro até então desconhecido para ele.

O experimento proporcionou aos estudantes condições de sozinhos, realizarem análises sob a visão da *Macroestrutura*, e *Componentes Estruturais*. Porém, ainda há necessidade de mais estudo e tempo de treinamento em análise, para que os mesmos possam analisar sozinhos o *Desenvolvimento* das obras musicais.

Reconhecendo que em muitos momentos o estudo de um instrumento musical acontece de forma solitária, concluímos que o experimento subsidiou um proveitoso exercício de trabalho em equipe. Apenas três alunos executaram as peças, porém, executantes e ouvintes atingiram, juntos, a compreensão do discurso musical.

## **BIBLIOGRAFIA**

BAGUER, Grizel Hernández. La relacion teórica-histórica en la formacion del músico profissional. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 8, dez. 1993.

BENT, Ian D. "Analysis". In: SADIE, Estanley (Org.) *The New Grove dictionary of music and musicians*. London: Macmillan Publishers, 1980. v. 1.

DOURADO, Oscar. A formação do instrumentista. *Fundamentos da Educação Musical*, n.3, p. 50-60, jan. 1996.

DUNSBY, Jonathan. Execução e análise musical. Trad. Cristina Magaldi. *Opus*, Porto Alegre, v. 1, p. 6-23, dez. 1989.

FORTE, Allen. *The structure of atonal musical*. New Haven: University Press, 1973.

GRIFFITHS, Paul. *A música moderna – uma história concisa e ilustrada de Debussy à Boulez*. Trad. Clovis Marques. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

GROSSO, Hideraldo L. *Os prelúdios de piano de Almeida Prado fundamentos para uma interpretação*. Porto Alegre: URGs, Dissertação de Mestrado, 1997.

GUERCHFELD, Marcelo. O compromisso do intérprete com a música contemporânea. *Opus*, Porto Alegre, v.2, p. 59-63, jun. 1990.

GUBERNIKOF, Carole. Música e representação: a questão da análise musical no final do século XX. Uma leitura transdisciplinar. *Cadernos de Estudo: Análise Musical*, São Paulo: Atravéz, v. 4, p. 41-45, abr.1991.

GUERLING, Fred. Algumas considerações sobre a formação teórica do intérprete. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, n.21, p. 113-116,dez. 1992.

GUERLING, Cristina C. Considerações sobre análise schenkeriana. *Cadernos de Estudo: Análise Musical*, São Paulo: Atravéz, v. 2, p. 1-8, abr. 1990.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons: caminhos para uma nova interpretação musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

KATER, Carlos. O que visa a análise musical. *Cadernos de Estudos: Análise Musical*, São Paulo: Atravéz: v. 3, p. 105-112, out. 1990.

- KERMAN, Joseph. *Musicologia*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- KIEFER, Bruno. *História da música brasileira dos primórdios ao início do século XX*. Porto Alegre: Movimento, 1976.
- MARIZ, Vasco. *História da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- MARTINS, José Eduardo. A formação teórica do executante. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, Salvador*, n.21, p. 97-102, dez. 1992.
- MARTINS, Raimundo. A função da análise no processo de aprendizagem em música. *Revista da Abem*, n. 2, p.96-103, jun. 1995.
- NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1981.
- NATTIEZ, Jean-Jacques. Semiologia musical e pedagogia da análise. Trad. Carlos Kater. *Opus*, v. 2, p. 50-58, jun. 1990.
- NOGUEIRA, Ilza. Análise musical e perspectiva histórica. *Núcleo de Estudos Avançados*. Porto Alegre, n. 2, p. 15-26, ago. 1995.
- \_\_\_\_\_. O discurso analítico: uma prática essencial e acidental na formação do músico. *Revista da Abem*, n. 2, p. 82-95, jun. 1995.
- \_\_\_\_\_. “Análise composicional: “o que”, “como”, e “por que”. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, Salvador*, n.20, p. 5-14, dez. 1992.
- PAZ, Juan Carlos. *Introdução à música de nosso tempo*. Trad. Diva Ribeiro de Toledo Piza. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1976.
- SANTIAGO, Diana. Sobre análise para executantes. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, Salvador*, n.21, p. 81-86, dez. 1992.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- STRAUS, Joseph N. *Introduction to post-tonal theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1990.
- SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto Borém de Oliveira. *Cadernos de Estudos de Educação Musical*, Belo Horizonte: Atravéz, v. 4/5, p. 7-29, dez. 1994.
- \_\_\_\_\_. Permanecendo fiel à música na educação musical”. *Anais do II Encontro Anual da Abem*, Porto Alegre, p.19-32, mai. 1993.

VEIGA, Kyoto Katena. A necessidade de um enfoque teórico para o executante. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, Salvador*, n.21, p. 103-109, dez. 1992.

WHITE, John D. *The analysis of music*. Englewood Cliffs: N. J. 1976.

**“Ia porque tocava. Tocava porque ia.” – o ambiente de ensino aprendizagem como fator de sentido: depoimento dos que lidam com música eclesíastica**

*Regina Marcia Simão Santos*  
*Universidade do Rio de Janeiro*  
*rmarcia@alternex.com.br*  
*Theógenes Eugênio Figueiredo*  
*Universidade do Rio de Janeiro*  
*theogene@uol.com.br*

**Resumo.** Apresenta um marco situacional que se pauta por expectativas de professores e alunos do Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil, tendo em vista a elaboração do projeto político-pedagógico do seu Curso de Bacharel em Música Sacra (Rio de Janeiro – RJ). Os dados colhidos em estudo diagnóstico são aproximados dos dados colhidos por Travassos entre alunos dos cursos de graduação em música da UNIRIO. Pretende-se considerar a expectativa dos sujeitos pesquisados - que transitam pelo universo da música eclesíastica - em relação ao ambiente de ensino-aprendizagem nos contextos dessas duas instituições. Faz um paralelo com o debate bibliográfico e as questões da pesquisa sobre currículo a partir de um paradigma estético.

**Palavras-chave:** currículo, música sacra-eclesíastica e paradigma estético

Cada vez mais as escolas de música de ensino superior e de profissionalização técnica convivem com um significativo número de alunos que transitam pelo universo da música eclesíastica e falam da igreja como uma “escola” de música. Como professores de uma instituição de ensino superior federal (UNIRIO) e de uma particular (Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil – STBSB) envolvidos no projeto integrado de pesquisa interinstitucional de que é objeto este relato, detectamos o trânsito existente entre alunos que buscam formação musical nestes dois estabelecimentos situados no Rio de Janeiro ou que, como docentes em múltiplos ambientes, têm retornado ao primeiro para a complementação de estudos. Na pesquisa desenvolvida por Travassos (1999), por exemplo, dentre os 89 estudantes de música dos cursos de graduação da UNIRIO envolvidos, 22 são protestantes (aproximadamente 24%) e destes, 11 (50%) fizeram música sacra. A partir dos dados colhidos na sua pesquisa, Travassos afirma:

Um grupo numericamente expressivo de estudantes teve iniciação musical nas igrejas protestantes e encontra nessas igrejas o principal estímulo aos estudos.(...) os protestantes geralmente adquiriram as primeiras competências musicais nos círculos de sociabilidade e escolas ligados às igrejas que freqüentam. (...) [e] foram elas que ofereceram a alguns de seus fiéis (...) a possibilidade de imaginar, para si mesmos, uma carreira musical (p. 132)

Se a memória que guardam da sua iniciação musical “nos círculos de sociabilidade e escolas ligados às igrejas” favoreceu-lhes imaginar uma carreira musical para si, não é com tal entusiasmo que falam do ensino nas instituições “herdeiras” do conservatório:

(...) eu peguei desgosto com o violão (...) o professor me colocou tanta coisa na minha cabeça, aquela coisa de ter que ser perfeito, eu fiquei me achando o cara mais burro do mundo, e eu tinha medo [...](Travassos, 1999, p. 131).

A experiência inicial em educação musical formal-oficial “(...) marca definitivamente os que a ela se submetem (...)” (p. 122). Aparece o medo de errar, ou a consciência de não possuir a técnica “adequada” ou conhecer o repertório “certo”, por exemplo (p. 131).

Este debate nos interessa de perto.

Esta comunicação de pesquisa (em andamento)<sup>1</sup> apresenta um marco situacional que se pauta por expectativas de alunos e professores do STBSB, detectadas em estudo diagnóstico quando da elaboração do projeto político-pedagógico do seu Curso de Bacharel em Música Sacra, dados que foram aproximados dos colhidos por Travassos nos cursos de graduação em música da UNIRIO. Os sujeitos pesquisados se reconhecem sob a rubrica de música sacra, religiosa ou evangélica: transitam pelo universo da música eclesiástica. Pretende-se considerar as suas expectativas no tocante ao ambiente de ensino-aprendizagem nos contextos dessas instituições. Os dados são interpretados à luz do debate sobre enquadramento (forma de organização e grau de controle) do ambiente de ensino-aprendizagem e sobre códigos e fronteiras de classificação (Bernstein, 1984; Domingos et alii, s.d.), considerando as possibilidades de se construir um marco referencial para o currículo a partir do que compreendemos como “um paradigma estético”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Grupo constituído de sete profissionais da área de música.

<sup>2</sup> Ver artigo aceito para publicação nos Anais do XIV Congresso da ANPPOM, 2003, “Um Paradigma Estético para o Currículo: considerações a partir de Gilles Deleuze e Jorge Larrosa”.

Motivado pela possibilidade do reconhecimento do seu Curso de Bacharel em Música Sacra junto ao MEC, em 1999 o Seminário se empenhou na análise das mudanças que já lhe pareciam necessárias no projeto político-pedagógico tendo como ponto crucial o desafio de formar profissionais para as “novas demandas no seio da igreja e da sociedade”(Figueiredo & Britto, 2001a, s.p.).

O STBSB, com seu campus-sede na Tijuca, é uma instituição voltada para o ensino religioso. Fundado em 1908, visa promover avançadas pesquisas da Bíblia, formar docentes (mestres e doutores), capacitar as igrejas locais a prestarem serviços à comunidade e desenvolver intercâmbio com outros centros de reflexão. O Curso de Música Sacra começou em 1963. O STBSB já formou mais de 22 mil pessoas - pastores, missionários, educadores e músicos sacros.

Enfocamos os Cursos Técnico e de Bacharel em Música Sacra, que formam profissionais para o ministério de música em igrejas, capazes também de atuar em escolas de música livres e em espaços comunitários. O Curso Técnico, aberto à comunidade, prepara “a base do músico cristão” (s.p.) e funciona como um acesso ao Curso de Bacharel. Este, forma “Ministros de Música”, líderes para as diversas áreas do ministério musical das Igrejas e/ou docência das instituições de Ensino Evangélicas.

O mercado de trabalho dos aproximadamente 400 bacharéis em Música Sacra pelo STBSB são as mais de 5.000 igrejas batistas e outras igrejas evangélicas no Brasil:

O Curso de Bacharel em Música Sacra vem suprindo as Igrejas Evangélicas de pessoas habilitadas ao exercício das funções de regência congregacional e coral; da técnica vocal para solo e coro; do pianista acompanhador de coros e congregações, bem como do recitalista; de organistas; e do educador musical para as escolas de música internas. Supre também de docentes as diversas Instituições de Ensino (s.p.).

Atuam também como administradores dos recursos musicais da igreja e são admitidos como “Ministros de Música”, geralmente remunerados. Outros mercados de trabalho são as escolas de música e as gravadoras evangélicas.

Sobre o Curso de Música Sacra, disse o então reitor David Malta, em 1973: “sem a Música Sacra, seria quase que impossível realizar, satisfatoriamente, o trabalho religioso nas igrejas ou fora delas”. (s.p.).

Esta declaração reitera o valor da música nas manifestações religiosas atuais, como veículo de ensino, divulgação da fé, comunhão e celebração de uma comunidade, promovendo a ambientação devida para cada momento. A música foi instrumento fundamental na Reforma Protestante liderada por Lutero e o louvor através da música é uma recomendação bíblica e uma das funções da igreja.

A expressão “Ministro de Música” apareceu por volta de 1945-50 nos EUA (Hustad, 1986, p. 62), mas essa profissão já existia na tradição judaica. Hoje, a nomenclatura traduz a ampliação de funções para atender à demanda musical atual das igrejas. Na tradição judaica (nos tempos bíblicos), os músicos eram profissionais religiosos que, remunerados, se dedicavam à música do templo. No início da história da Igreja monges se dedicavam ao estudo e à execução da música na igreja. Destacamos o Papa Gregório (c. 540-604) e Guido D'Arezzo (c. 995-1050). Caminhando no tempo, chegamos a Bach, "Mestre de Capela".

Ainda hoje a igreja tem sido uma instância de formação musical ao lado dos cursos realizados em academias de música e instituições de ensino superior. Com o decorrer do tempo, a necessidade de prover capacitação específica para esses "músicos de igreja" fez surgir um currículo de música eclesiástica ligando teologia e música.

Hustad (1986) aborda o fenômeno do surgimento do “ministério de música” como campo profissional:

O mais forte ímpeto que levou os evangélicos a entrarem em um ministério profissional de música aconteceu no fim da Segunda Guerra Mundial. Foram formadas (...) organizações profissionais dedicadas ao incentivo da música eclesiástica; (...) Todas essas organizações prestam ajuda e orientação significativa a diretores de atividades musicais eclesiásticas, quer sejam voluntários, quer pagos. Juntamente com o impacto do currículo de música eclesiástica que começou a germinar em escolas bíblicas, colégios, universidades e seminários, elas encorajaram um número cada vez maior de igrejas para avançarem nisso, contratando um ministro de música profissional, com dedicação de tempo integral. (p. 60)

O trabalho de avaliação do currículo do Bacharelado em Música Sacra do STBSB registra o seu início em 1999 colhendo dados entre alunos e docentes (Figueiredo & Britto, 2001b, s.p.). Considerando o regulamento do curso, as grades curriculares e os planos de curso de algumas disciplinas, as informações levantadas passaram a ser objeto de análise conjunta por professores. O regulamento do curso estruturava o currículo por áreas

(instrumental, ministerial, vocal, pedagógica, histórica, regência, teórica), com disciplinas obrigatórias e específicas. Desejava-se chegar a definir, para cada área, o seu objetivo e as suas disciplinas. Após reelaboração dos planos de ensino e elaboração de novos, e reuniões que trataram das necessidades e possibilidades do curso, chegou-se a questionamentos e proposições alternativas sobre como considerar, no currículo, as relações: conhecer musical/fazer musical; formação musical/formação teológica; gerenciamento organizacional/gerenciamento de vida pessoal; dever de/prazer de aprender; disciplinaridade, inter/transdisciplinaridade, transversalidade; e formação do generalista/do especialista.

A análise dos dados colhidos levou à necessidade de construção de um currículo “vivo, transformativo, aberto” (s.p.), tecido na confluência dos saberes de Música e Teologia, e à necessidade de atualização do corpo docente. Rompem-se as fronteiras entre os campos antes estabelecidos e reafirmam-se as ligações que tinham sido enfraquecidas com a excessiva especialização. Busca-se uma formação híbrida e um currículo integrado, com uma abordagem metodológica sem a segmentação “teoria” e “prática” e próxima da realidade dos alunos e da demanda do mercado.

No 1º semestre/2000 se configurou o novo projeto do Curso de Graduação em Música Sacra: diplomação de Bacharel, com habilitações em Gestão de Recursos Musicais na Igreja e em Práticas Interpretativas (Instrumento/Voz, Regência). Para todas as sub-áreas de formação o novo projeto tem, como núcleo comum, os campos do conhecimento Instrumental (Instrumento/Voz, Regência), Composicional, Pedagógico, Bíblico-Teológico, de Fundamentos Teóricos, de Formação Humanística e de Pesquisa. Neles há componentes curriculares específicos das sub-áreas e componentes eletivos. Missão da Igreja, Ministério da Música, Percepção Musical e Educação Musical (Pedagogia-Didática da Música) são temas transversais que perpassam todo o Curso, em abordagens específicas e contextualizadas (s.p.).

Pelo exposto, reconhece-se que a educação musical formal-oficial “marca definitivamente os que a ela se submetem”. Mas quando estudantes falam que “(...) a igreja é uma escola”, a forma como representam este espaço surge contrastando com o ambiente considerado formal-oficial. Buscando compreender como se reportam ao ambiente que lhes favoreceu “imaginar para si mesmos uma carreira musical” e ao ambiente reconhecido como

formal-oficial, representado pelas duas instituições, destacamos alguns pontos, conclusivos no momento.

Quando os estudantes falam do ensino formal-oficial exercido na academia de música, retratam um conhecimento desvinculado de práticas musicais (sociais) que o justifiquem. E revelam que o esquema de recompensa (gratificação na tarefa de fazer música) no ensino formal-oficial se faz com largos passos, levando-os à estagnação. Isto recoloca-nos o par “conhecer musical”/“fazer musical”, sobre o qual polemizou Swanwick (1994), em torno do currículo na Inglaterra. Fronteiras curriculares separam o fazer do conhecer (conhecimento proposicional e factual desvinculado da prática musical); separam o executar e compor do conhecer (confinado a fatos de história e teoria); e concebem o executar e compor como atividades sem reflexão, nas quais “o entendimento não é nem adquirido, nem demonstrado” (p. 57).

Os estudantes expressam um sentimento de desvalia, devido à sensação de “falta” do saber musical tomado como legítimo, necessário, adequado e certo, no início do estudo formal-oficial. Fronteiras entre saber cotidiano e acadêmico, escolar e não escolar (previamente obtido) se firmam. Contudo, transitar pelo universo da música eclesiástica (sacra, religiosa, evangélica) revela uma diversidade que não supõe qualquer unidade: diversidade de perfis culturais, práticas musicais, demandas, saberes, competências técnicas, carreiras e estéticas. As imagens usadas por Nettle (1995) ao descrever escolas estadunidenses na década de 80 nos servem: as igrejas e os Cursos Técnico e de Bacharelado em Música Sacra são “pontos de encontro para potencialmente todas as músicas”; espaços com “interação institucionalmente mediada” e hierarquização representada por círculos concêntricos ocupados, a partir do centro, por tipos de música de legitimidade decrescente; “mosaicos de repertórios justapostos” (p. 120), sem mistura.

Os alunos dão evidências de que o aprendizado musical anterior à escola formal-oficial é movido pela oportunidade de inclusão e participação imediata na prática coletiva, com sentido inscrito num círculo de sociabilidade: “(...) por eu tocar, eu ia mais à igreja e indo mais à igreja, eu tocava [mais]...” - tocar o que já se ouve, fazer parte do grupo. Estar nessa comunidade garante-lhes imersão na experiência musical: contato com outros conjuntos musicais, acesso imediato, inserção na prática musical sem pré-requisitos técnicos rigorosos, integração na performance que se faz constante e freqüentemente. Dessa forma, o fraco

enquadramento da relação mestre-aprendiz e mesmo a invisibilidade da figura do mestre lhes autoriza dizer que “ninguém ensinava”: começa-se “freqüentando, ouvindo, e (...) conhecendo as músicas”, e indo tocar a melodia “de ouvido mesmo” (Travassos, 1999, p. 133).

Estas considerações em torno de um ambiente de ensino capaz de revitalizar o sentido do trabalho escolar integram a discussão sobre currículos que se querem abertos, vivos e pautados pelo saber da experiência – um paradigma estético, no lugar do paradigma da ciência (moderna) e do debate crítico e pós-crítico sobre cultura e currículo.

## Referências

- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, p. 26-42, 1984.
- DOMINGOS, Ana Maria et alii. *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s.d.
- FIGUEIREDO, Theógenes Eugênio & BRITTO, Vera Glória de. *O Curso de Música Sacra do Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil: Marco Situacional*. 2001a. 6 p. (original da Instituição).
- \_\_\_\_\_. *Histórico do processo de atualização do corpo docente e elaboração de um projeto político-pedagógico do Curso de Bacharel em Música Sacra do Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil*. 2001b. 2 p. (original da Instituição).
- HUSTAD, Donald P. *Jubilate! A Música na Igreja*. Traduzido por Adiel Almeida de Oliveira. São Paulo: Sociedade Religiosa Edições Vida Nova, 1986.
- NETTL, Bruno. *Heartland excursions. Ethnomusicological reflections on schools of music*. Urbana: University of Illinois Press, 1995.
- SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London and New York: Routledge, 1994.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos: música e sociedade*, Porto Alegre, PPGAS, n. 11, p.119-144, 1999.

## A metodologia do solfejo rítmico pela função métrica adaptada à realidade brasileira

*Ricardo Dourado Freire  
Universidade de Brasília  
freireri@unb.br*

**Resumo.** O solfejo rítmico não é tratado na tradição musical brasileira como habilidade fundamental para a aprendizagem musical. Experiências pedagógicas de Chevél na metade do século XIX influenciaram as metodologias de Dalcroze e Kodaly propondo uma abordagem específica para o ritmo por meio da associação de sílabas e palavras aos sons musicais. O trabalho de Edwin Gordon na área da psicologia da Música o levou a desenvolver um sistema de solfejo rítmico baseado nas funções métricas que é apresentado neste artigo com adaptações à língua portuguesa e contribuições do autor para seu aprimoramento.

**Palavras-chave:** educação musical, solfejo métrico, ritmo.

O ensino do solfejo melódico tem sido alvo de constantes pesquisas com intuito de desenvolver técnicas e metodologias que permitam que pessoas associem sons a sílabas, letras ou números. Os nomes das notas: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si estão intrinsecamente associados ao saber musical em países de línguas latinas muitas vezes representando a própria música. A prática do uso de sílabas é aceita na maior parte do mundo como ferramenta pedagógica válida para uma alfabetização musical, ou seja, requisito para que uma pessoa possa ler (e ouvir) o que está escrito em uma partitura musical. O ritmo, no entanto, não possui padrões de ensino aceitos universalmente como ferramentas de aprendizagem. Por essa razão, este artigo apresenta uma técnica de ensino para o solfejo rítmico, originário dos EUA, adaptado à língua portuguesa com contribuições do autor para prática no Brasil. Esta pesquisa teórica foi realizada para subsidiar a prática de ensino superior em turmas de Introdução à Música.

A escrita do ritmo teve seu desenvolvimento ao longo de trezentos anos, durante os quais as figuras rítmicas e os valores rítmicos tiveram várias interpretações tanto quanto à grafia como à performance musical. Diferentemente da notação melódica, que desde o séc. XII já apresentava a coerência e estrutura definitiva de grafia musical, o ritmo apresentou diversas possibilidades de grafia até a unificação definitiva no início do séc. XVII, durante o período barroco. (Freire, 2003)

No estudo da música, existe um processo de *alfabetização musical* no qual os alunos devem aprender os signos gráficos e como decodificar os sons em uma grafia musical. No caso do solfejo melódico, existem as notas musicais, mas o estudo do ritmo normalmente é geralmente

abordado usando apenas sílabas neutras (pah ou bah). Este tipo de estudo usa os mesmos sons para cantar quaisquer figurações rítmicas, sejam estas semínimas, mínimas, colcheias, semicolcheias ou combinações de diversos valores rítmicos. O aluno aprende os nomes das figuras rítmicas e suas relações com as pulsações e os sons que devem ser cantados por tentativa e erro e o processo não permite uma associação verbal entre sons cantados e sílabas faladas.

O solfejo funciona como um processo de associação verbal no qual as duas partes do cérebro passam a interagir. O hemisfério esquerdo é responsável pela parte intuitiva e das emoções, e neste hemisfério são processados os sons, enquanto o hemisfério direito é responsável pela razão e processa a fala e o pensamento matemático entre outros. Por meio do solfejo e da associação verbal é possível ligar um som que é processado no lado esquerdo a uma sílaba verbal (ou número) que está no lado direito, unindo desta maneira intuição e razão em um pensamento codificado. Assim sendo, é possível compreender a sintaxe musical e recriar a música como um processo direto de percepção e realização musical. (Freire, 2002)

Apesar de vários autores utilizarem apenas sílabas neutras, o estudo do ritmo usando sílabas existe desde a metade do séc. XIX. A primeira técnica de solfejo rítmico foi usada por Chevél, na França, por volta de 1860(GORDON, 2000). Chevél estabeleceu um tipo de sílaba para cada figura musical. Na Inglaterra, John Curwen tentou adaptar o sistema de Chevél à língua inglesa (LANDIS e CARDER, 1990). O educador musical húngaro Zóltan Kodaly apropriou-se desta técnica de Chevél e adotou-a em seu método de educação musical. Em um compasso 2/4 por exemplo: o som de uma semínima está associado à sílaba ta, o som de duas colcheias está associado às sílabas ti-ti e o som de semicolcheias às sílabas ti-ki-ti-ki. Desta maneira, a técnica de Chevél é muitas vezes vista como originária do método Kodaly. As sílabas usadas por Chevél permitem uma associação verbal entre figuras rítmicas específicas e sílabas específicas criando uma ligação entre som e símbolo gráfico. Neste caso, aluno pode usar-se das sílabas para decodificar os sons que podem ser associadas a símbolos gráficos de maneira mais efetiva.

No início do século XX, o pedagogo suíço E. J. Dalcroze utilizou-se de palavras para representar as relações entre sons e figuras rítmicas específicas. Por exemplo: duas semínimas (no compasso 2/4) podem corresponder à palavra an-dar, para duas colcheias usa-se a palavra cor-rer, neste caso correr é mais rápido que andar e a pessoa deve acompanhar as figuras rítmicas apresentadas andando ou correndo. Este método foi o primeiro a estabelecer o uso de uma palavra que denota uma função métrica, ou seja, a pessoa associa o som a um movimento e o movimento é associado à figura musical. No entanto existem problemas quanto à prosódia das palavras (principalmente quando traduzidas), que muitas vezes apresentam as sílabas acentuadas em lugares diferentes da palavra original. Outro problema é que as palavras não podem ser

usadas como uma técnica de solfejo e sim como uma ferramenta na aprendizagem das figuras musicais associadas aos movimentos corporais indicados.

A técnica de contagem dos tempos também é amplamente usada para auxiliar a aprendizagem do ritmo e principalmente em grupos musicais para auxiliar na contagem dos pulsos métricos. No Brasil, o professor Bohumil Med publicou o livro *Ritmo*<sup>1</sup> no qual números são usados para contar os tempos em um determinado compasso como por exemplo: 1-e-2-e-3-e-qua-troe, as subdivisões podem usar ta para semínimas e da para fusas. Nesta metodologia o aluno deve praticar cantando as subdivisões e tocando os ritmos no piano. Na Eastman School of Music, em Rochester-NY, foi desenvolvida uma técnica de solfejo métrico semelhante. Esta técnica apresenta o uso de números e sílabas para designar tempos fortes e subdivisões do tempo. Nesta técnica os tempos correspondem aos números dos tempos, como 1-2-3-4. A subdivisão do tempo é mostrada pela sílaba eh, como 1-e-2-e-3-e-qua-troe. A subdivisão em semicolcheias será mostrada pelas sílabas ti e ta, como 1-ti-e-ta, 2-ti-e-ta.<sup>2</sup> Este método adota o referencial da função métrica e têm sido adotados com muita eficiência por regentes que precisam que seus grupos desenvolvam uma subdivisão interna do pulso principal. No entanto, este método não proporciona uma associação entre figura rítmica e sílabas específicas e enfatiza a ato de contar e não a internalização de figuras musicais.

O educador musical estadunidense Edwin Gordon propõe um novo paradigma para a aprendizagem musical em seu livro *Learning Sequences in Music*. Neste livro, o autor indica que todo conhecimento musical deve ser obtido a partir da compreensão auditiva do objeto sonoro. A experiência auditiva torna-se o fator central na aprendizagem e a compreensão dos processos auditivos, o objetivo principal do ensino musical. Para tanto, ele criou o conceito de *audiação* para definir o “processo de ouvir e compreender música quando os sons não estão fisicamente presente, audiação está para a música assim como o pensamento está para a linguagem” (Gordon, 1997).

A “Teoria da Aprendizagem Musical” de Gordon revisa as práticas musicais e principalmente a teoria da música introduzindo novos conceitos e reorganizando alguns conceitos tradicionais em função das suas pesquisas sobre os processos de aprendizagem musical. Em relação ao ritmo, Gordon considera que todo ritmo pode ser organizado de acordo com macropulsos e

---

<sup>1</sup> Med, Bohumil. *Ritmo*. Brasília: Musimed, 1981.

<sup>2</sup> O uso das sílabas como subdivisão conforme a adaptação para português usada pelo professor Dr. David Junker, da Universidade de Brasília.

micropulsos<sup>3</sup> ou seja uma pulsação principal e sua subdivisão primária, sendo que a subdivisão pode ser em duas partes (dupla) ou três partes (tripla), correspondentes ao binário e ternário. Os compassos podem ser organizados de maneira que as pulsações tenham a mesma duração, denominada de **métrica comum**, como nos compassos 2/4, 3/2 ou 6/8. Os compassos também podem ser organizados de maneira que as pulsações tenham durações diferentes, **métrica incomum**, como nos compassos 5/4, 7/16 e 8/8.

Objetivos deste tipo de solfejo rítmico é guiar a aprendizagem musical a partir do parâmetro da compreensão auditiva e de como a mente organiza as funções rítmicas. Assim sendo, este tipo de solfejo ficou conhecido como *beat function*, traduzido para o português como *solfejo pela função métrica*.

Para a criação e aprimoramento de um solfejo baseado na *audiação* foram criadas algumas diretrizes: 1) O solfejo deve apresentar uma sílaba específica para cada função. 2) As sílabas devem distinguir claramente micropulso, macropulso e outras divisões do tempo, 3) Deve haver uma diferença entre métrica dupla e métrica tripla, 4) Deve haver uma clara distinção entre compassos regulares e compassos irregulares.

Neste método os macropulsos (pulsos principais) sempre serão associados à sílaba **Du**, em qualquer métrica. Na divisão dupla, os microtempos serão associados à sílaba **de**. As subdivisões dos microtempos serão designadas pela sílaba **tu**, como por exemplo Du-tu-de-tu. A próxima subdivisão do microtempo será demonstrada pela sílaba **ku** como em Du-ku-tu-ku-de-ku-tu-ku. (Exemplo 1).

*Exemplo 1 - Métrica dupla*

Du    du    Du - de   Du - de   Du - tu - de - tu   Du - tu - de - tu   Du - ku - tu - ku - de - ku - tu - ku   Du - ku - tu - ku - te - ku - tu - ku

<sup>3</sup> Estes termos micropulso e macropulso estão citados no original em inglês como *microbeat* e *macrobeat*. Na tradução para o português feita em Portugal, os tradutores os colocaram como microtempo and macrotempo. Eu preferi usar traduzir *beat* como pulso para não confundir tempo com andamento, o que estava muito confuso na minha experiência em sala de aula.

Na divisão tripla os microtempos serão associados às sílabas da-di e as subdivisões do microtempo pelas sílabas tu, da mesma maneira que na divisão Dupla, assim o solfejo rítmico passa a ser Du-tu-da-tu-di-tu. A subdivisão posterior será indicada pela sílaba ku. (Exemplo 2)

*Exemplo 2- Triplo*

Du                      Du - da - di                      Du-tu-da-tu-di-tu                      Du-ku-tu-ku da-ku-tu-ku di-ku-tu-ku

Nos compassos que apresentam métrica incomum, como por exemplo 5/8, 7/4, 9/16 faz-se necessária a distinção entre os macropulsos divididos em duas partes e os macropulsos divididos em três partes. Gordon então sugere o uso da consoante prefixa b, para indicar estas divisões como por exemplo du-be du-ba-bi para um compasso 5/8 e du-ba-bi du-be du-be para um compasso 7/8.

*Exemplo 3- Métrica Incomum*

Du    ba - bi    du - be                      Du - ba - bi    du - be    du - be

A partir dos princípios básicos da associação verbal, no qual cada sílaba deve ser vinculada a uma função métrica específica, esta metodologia pode ser aperfeiçoada. Em algumas situações é possível confundir subdivisões que possuem a mesma sílaba, como por exemplo: Du-tu-tu-tu-tu. Nestas situações, faz-se necessário uma maior especificidade de sílabas para cada subdivisão. Uma solução para o problema das subdivisões pode ser o uso de diferentes vogais para as diferentes subdivisões. Neste caso a vogal a ser usada segue o macropulso ou micropulso anterior. Fisiologicamente, em velocidades mais rápidas, torna-se difícil cantar modificando as consoantes e vogais de cada sílaba, sendo mais fácil manter uma mesma posição das vogais e modificar apenas as consoantes de maneira a especificar as subdivisões do tempo. Nesta situação é possível substituir du-tu-de-tu por du-tu-de-te, que mantém a subdivisão indicada pela consoante t está associada ao respectivo macropulso ou micropulso.

Uma dificuldade semelhante ocorre quando uma nota é alongada por mais de um tempo e torna-se difícil para estudantes manter a continuidade musical em notas longas. No caso de notas

alongadas, os macropulsos poderão ser demonstrados por meio do uso da sílaba *nu*, que apresenta o maior grau de continuidade entre as consoantes linguais.<sup>4</sup>

*Exemplo 4- Alongamento do macropulso e subdivisão dupla*

Du\_nu Du\_nu de Du-tu-de-te Du-tu-de-te Du-ku-tu-ku-de-ke-te-ke-du-ku-tu-ku-de-ke-te-ke

Na subdivisão tripla pode ser usado o mesmo princípio de manutenção da vogal e alteração da consoante. Neste caso a subdivisão do macropulso du-da-di ficará du-tu-da-ta-di-ti ou du-tu-ku-tu-da-ta-ka-ta-di-ki-ti-ki, proporcionando uma maior precisão e controle na execução de figuras rítmicas complexas.

*Exemplo 5- Triplo*

Du Du - da - di Du-tu-da-ta-di-ti Du-ku-tu-ku Da-ka-ta-ka Di-ki-ti-ki

Na subdivisão de métricas incomuns em 5 ou 7 seguem-se os mesmos princípios como no Exemplo 6.

*Exemplo 6- Métrica Incomum*

Du - tu - ba - ta - bi - ti du - tu - be - te Du-tu-ba-ta-bi-ti Du-tu-be-te Du-tu-be-te

O método de solfejo pela função métrica foi desenvolvido a partir de 1970 e ainda é pouco conhecido nos EUA e no restante do mundo. A opção de associar sílabas que indiquem uma função musical auxilia na leitura, compreensão, escrita e execução de uma determinada figura rítmica. Como um método estrangeiro precisa de adaptações à cultura brasileira, principalmente em relação às sílabas fonéticas e a forma vocal da língua portuguesa-brasileira, neste sentido foram apresentadas algumas contribuições deste autor.

<sup>4</sup> Essa sequência de consoantes segue a mesma sequência usada pelos trombonistas: nu para legatos, du para notas separadas, tu para staccato e ku para staccato duplos, conforme indicadas pelo Prof. Carlos Eduardo Mello da UnB.

A adição de subdivisões seguindo a formação labial das vogais e trocando apenas o tipo de movimento lingual das consoantes facilita a emissão das sílabas métricas, principalmente em velocidades rápidas. Esta distinção entre as diferentes vogais torna mais fluente o solfejo métrico e conseqüentemente a execução musical. A clara identificação da função métrica de cada ritmo percebido auditivamente torna o ato de transcrever música uma atividade mais direta e precisa.

O processo de aprendizagem do ritmo pode ser auxiliado por ferramentas metodológicas como o solfejo métrico que permite a decodificação dos signos escritos em prática musical. O solfejo métrico não deve ser o objetivo final de um bom músico, mas pode auxiliar um bom músico a superar seus objetivos musicais.

## Referências

- FREIRE, Ricardo Dourado. Reconstruindo o saber: o aprendizado do sistema de solfejo móvel no contexto universitário. In: *Anais do XI Encontro Nacional da ABEM*. Natal, 2002.
- FREIRE, Ricardo Dourado. Fundamentação teórica do uso da modulação métrica como recurso na performance musical. *Música Hodie*, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.
- LANDIS, Beth and Polly Carder (1990). The Kodály Approach. IN: CARDER, P. (Ed.) *The Eclectic Curriculum in American Music Education*. Reston-VA, MENC, 1990. Pag 57-74.
- GORDON, Edwin. *Introduction to Research and the Psychology of Music*. Chicago: GIA, 1997
- GORDON, Edwin. *Sequências de Aprendizagem Musical*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- MED, Bohumil. *Ritmo*. Brasília: Editora Musimed, 1981.
- PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX*. Brasília: Editora Musimed, 2000.

## **Percussão - uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos**

*Rodrigo Gudin Paiva*  
*Universidade Estadual de Campinas*  
*rodpaiva@floripa.com.br*

**Resumo.** Este trabalho consiste em um estudo sobre a prática pedagógica e a aprendizagem musical dos instrumentos de percussão, tendo como objetivo principal, discutir a elaboração e a implementação de uma proposta para a metodologia do ensino desses instrumentos. Essa proposta pretende ser contextualizada e privilegiar uma abordagem integradora, tratando de aspectos musicais relacionados não só com execução instrumental, mas também com performance, apreciação e criação musical, além de tratar de questões sociais e de cidadania. O presente estudo está em andamento e faz parte de uma pesquisa de Mestrado em Música pela UNICAMP, e vem sendo desenvolvido através das oficinas de Percussão e de Danças e Rítmicos Brasileiros no Projeto Música e Cidadania, ligado a uma organização não-governamental, que atende crianças e adolescentes de baixa renda, dos bairros Monte Cristo, Chico Mendes e Pro Casa, situados entre os municípios de Florianópolis e São José.

**Palavras-chave:** Percussão, Educação Musical, Abordagem Integradora

### **1. Considerações Iniciais**

Tanto na música popular quanto na erudita, o percussionista tem a sua formação musical ligada ao fazer musical em grupo, ora pela sua participação em grupos de tradição folclórica, étnica e religiosa (aprendizagem informal), ora pela sua participação em bandas, orquestras e grupos de percussão (aprendizagem formal).

Embora esta prática seja muito comum, os métodos para percussão analisados por Paiva (2001) revelam uma visão educacional relacionada com valores tradicionais do ensino de música, privilegiando aspectos voltados para uma aprendizagem individualizada e, muitas vezes, descontextualizada. Esses métodos, dentre eles, Stone (1935), Chapin (1970), Fonseca e Weiner (1991), Uribe (1996), publicados por editoras norte-americanas, tratam de questões específicas da execução instrumental (técnica, coordenação e notação musical) trazendo uma série de ritmos e exercícios para o desenvolvimento de tais habilidades. O mesmo acontece com os vídeos didáticos (vídeo-aulas) analisados, dentre eles, Neves (1994 e 1995) e Leite (1996), produzidos no Brasil. Além disso, a reflexão sobre as diferenças individuais entre os estudantes e a relação com a prática musical em grupo e com o contexto sócio-cultural, não está presente na concepção da maioria desses métodos, fazendo com que suas propostas e aplicações, muitas vezes, se tornem pouco flexíveis ou descontextualizadas. (Paiva, 2001)

Sob a perspectiva desse problema e, pela carência de produção acadêmica a respeito da prática e da sistematização de propostas para o ensino na área da percussão, essa pesquisa se justifica. Sua relevância está na possibilidade de reflexão sobre a implementação de uma proposta para a metodologia de ensino e de seus resultados, com diferentes alunos, levando em conta o contexto sócio-cultural e educacional, no qual estão inseridos, o que certamente contribuirá para outros professores e pesquisadores em música.

## **2. Reflexão e Conhecimento Prático**

Uma prática muito comum no ensino de música, principalmente com relação a um instrumento musical específico, é a repetição de antigos modelos e padrões, onde aquilo que funcionou para determinado aluno é aceito como eficaz e, portanto, pode ou deve ser aplicado para os outros. As dificuldades e as diferenças individuais dos alunos, quando encaradas sob o paradigma do talento, fazem com que seja atribuído àqueles que possuem certas habilidades (boa discriminação auditiva, senso rítmico apurado, coordenação motora) uma maior capacidade musical, o que nem sempre é verdade.

Schön (2000), refere-se às habilidades desenvolvidas na execução de atividades que envolvem uma “performance habilidosa” (p.29), como sendo um processo tácito, difícil de ser descrito adequadamente. Ele chama esse processo de “conhecer-na-ação” (p.31), referindo-se aos tipos de conhecimento revelados por nossas ações inteligentes. Apesar da dificuldade em descrever tal conhecimento, o autor afirma que “é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas.” (p.31). O autor refere-se ainda a dois tipos de reflexão: a “reflexão sobre a ação” (p.32) que ocorre em retrospectiva, quando refletimos sobre o que fizemos e sobre como os nossos atos contribuíram para um determinado resultado; e a “reflexão-na-ação” (p.32), que acontece quando refletimos e tomamos decisões imediatas no momento presente da ação, assim como, os músicos de *Jazz* refletem-na-ação quando estão improvisando, tomando novas direções, dentro de uma estrutura musical pré-definida.

Ainda segundo Schön (2000), os contínuos ajustes, detecção e correção de erros, sugerem as qualidades dinâmica e inteligente de uma atividade. A aprendizagem musical e as habilidades de tocar um instrumento, são exemplos desse tipo de atividade, dinâmica e inteligente.

Beineke (2000), afirma que o conhecimento prático do professor de música, calcado na sua experiência de sala de aula, faz com que o professor tenha subsídios práticos para a reflexão sobre suas ações, sendo o processo reflexivo, um fator de união

entre teoria e prática. Por isso, quanto mais consciente for o processo de reflexão, mais coerente e consistente será a sua prática educacional.

A prática e as experiências vividas pelo professor de música, portanto, podem e devem nortear sua prática pedagógica, podendo inclusive, torná-la suficientemente embasada e consistente. Não apenas pela mera repetição de antigos modelos educacionais mas, através da constante reflexão e avaliação de seus processos e métodos de ensino.

### **3. A Pesquisa**

Esta pesquisa tem como objetivo principal, discutir a elaboração e a implementação de uma proposta para a metodologia de ensino dos instrumentos de percussão, que seja contextualizada e que privilegie uma abordagem integradora, tratando de aspectos musicais relacionados não só com execução instrumental, mas também com performance, apreciação e criação musical.

Keith Swanwick, em seu livro *A Basis for Music Education* (1979), discute a abordagem integradora como um modelo para a educação musical. Ele chama este modelo de MODELO TECLA – Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. As atividades de composição, execução e apreciação, são consideradas as atividades principais no ensino da música, gerando experiências potenciais e proporcionando a vivência musical como um todo. Como complemento a essas atividades, estão a técnica e a literatura, consideradas como atividades de apoio.

Essas atividades formam os parâmetros da educação musical e, quando trabalhadas de maneira integrada, possibilitam a vivência e a construção de um conhecimento musical mais amplo, à medida que, além das habilidades técnicas para a execução de um instrumento, busca-se desenvolver também, as capacidades de escuta, improvisação, performance e crítica musical. (Ibidem)

Fazendo um paralelo com a abordagem integradora de Swanwick, a proposta aqui referida pretende integrar, de maneira equilibrada, as atividades freqüentemente trabalhadas no ensino dos instrumentos de percussão. São elas: repertório, performance, prática em conjunto, ritmos, improvisação, apreciação, técnica, independência, leitura e escrita musical.

A proposta deve ser contextualizada, com ênfase no repertório, levando em conta o discurso musical dos alunos e seus referenciais, tendo as atividades de técnica, independência e de leitura como apoio às atividades de performance, prática em conjunto, ritmos, improvisação e apreciação.

Esta proposta, portanto, visa a integração dessas diversas atividades, partindo das referências musicais dos alunos, utilizando a multiplicidade instrumental da percussão, para se aprofundar em conteúdos e problemas instrumentais específicos. Dessa forma, pretende-se auxiliar no desenvolvimento das potencialidades musicais de indivíduos e de grupos de alunos, com diferentes níveis de necessidades, sem a obrigação de visar à profissionalização.

Optamos em utilizar o termo: PROPOSTA PARA METODOLOGIA DE ENSINO, justamente para evitar todo o sentido tradicionalmente limitante que a palavra método traz consigo, no sentido de rigidez, linearidade, seqüência de passos. Está claro que o termo método, entendido dessa forma, não se enquadra à proposta deste trabalho que busca justamente refletir sobre uma abordagem mais flexível, contextualizada, integradora.

Em conseqüência disso, ao final da pesquisa, será apresentado um material didático que terá como pressuposto central as experiências vividas e registradas no contexto educacional, ou seja, ele será o resultado de todo o processo de pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica e a aprendizagem musical dos instrumentos de percussão desenvolvido no contexto educacional apresentado.

#### **4. Metodologia**

O desenvolvimento desta pesquisa segue os preceitos da R&D - *Research and Development*, metodologia utilizada para o desenvolvimento e a validação de novos processos ou produtos educacionais, testando sua eficácia em situações reais de ensino. Essa metodologia consiste em um ciclo de atividades, onde o produto educacional é desenvolvido, testado e revisado com base nos resultados obtidos em sua aplicação no campo de pesquisa. (Borg e Gall, 1989; Charles, 1988)

De acordo com o ciclo da R&D, primeiramente sugere-se a coleta de informações, seguida das etapas de planejamento, elaboração e teste preliminar do produto educacional, avaliação dos resultados e correção das possíveis falhas, re-teste do produto já revisado, e avaliação final de todo o processo.

A metodologia desta pesquisa procura adaptar o ciclo da R&D, buscando uma maior flexibilidade em suas etapas, de acordo com uma concepção menos linear e mais integradora. Dessa forma, o processo educacional é visto como um processo contínuo, onde a constante crítica e reflexão fazem com que a proposta seja repensada a todo o momento. Portanto, a opção metodológica para esta pesquisa caracteriza-se por um processo de reflexão dinâmica, onde a aplicação da proposta, sua avaliação e seus ajustes acontecem de maneira contínua, não linear.

É importante destacar também o caráter de investigação-ação desta pesquisa. Lima (2002), levanta a necessidade da reflexão sistemática da prática educacional em música. A autora atenta para o fato de que o ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, envolvendo o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Este caráter prático, dinâmico e investigativo vem de encontro às necessidades dessa pesquisa, visando à reflexão sobre uma prática pedagógica consistente.

A pesquisa de campo acontece com estudantes de níveis variados, através de uma organização não-governamental, em um projeto destinado a crianças e adolescentes de baixa renda. O pesquisador atua como professor, em um processo de investigação-ação, coletando dados e registrando as atividades através de relatórios escritos, fotos<sup>1</sup> e gravações em áudio e vídeo.

A análise dos dados e a verificação dos resultados, em termos do alcance dos objetivos propostos, e da ocorrência de possíveis falhas acontecem com base no *feedback* dos alunos e de profissionais da área, procurando validar os procedimentos. Em função disso, a proposta é revisada continuamente, com a correção dos erros e dos problemas encontrados.

As análises, a discussão e a avaliação final de todo o processo, com os respectivos apontamentos, representarão o alcance dos objetivos propostos, assim como a elaboração de um material didático materializará o resultado da construção de uma abordagem integradora aqui proposta.

## **5. Considerações Finais**

A aprendizagem musical através dos instrumentos de percussão acontece de diferentes maneiras e em diferentes contextos e grupos sociais. Seja qual for a situação, o modelo ou o processo de ensino-aprendizagem envolvido, a percussão está presente, de maneira marcante, em diversas práticas musicais.

Podemos encontrar exemplos de aprendizagem musical formal, através dos instrumentos de percussão, em aulas particulares, escolas de música, conservatórios, universidades, além das fanfarras, bandas militares e orquestras jovens. Esse tipo de aprendizagem, ainda está fortemente influenciado por modelos educacionais, baseados na aquisição de conteúdos e habilidades específicas, consideradas como pré-requisitos para as práticas musicais, propriamente ditas. A ênfase na técnica, na leitura e na teoria musical,

---

<sup>1</sup> Em anexo, estão algumas fotos feitas por Maria Aparecida de Lima e Maria Helena de Lima (coordenadora do projeto Música e Cidadania) no período entre 2002 e 2003.

representa o pensamento de que o fazer musical está subordinado a determinadas regras e etapas que, se não forem cumpridas, supostamente inviabilizariam a realização musical.

A aprendizagem musical informal através dos instrumentos de percussão, por outro lado, acontece de maneira diferente dos padrões de ensino formal. Na aprendizagem informal, a ênfase está na vivência, no fazer musical em grupo, num sentido mais amplo, artístico-sócio-cultural. O canto, a dança, os conhecimentos históricos e tradicionais (regras e padrões aceitos pela comunidade), estão presentes de modo intrínseco, e são transmitidos oralmente, de geração em geração. O aprendizado se dá por imitação, seja pela participação ativa ou passiva no fenômeno musical, pois, muitas vezes, o indivíduo mantém contato com a música de um determinado grupo social desde cedo. São exemplos desse tipo de aprendizagem: as Escolas de Samba, as Nações de Maracatu, a Capoeira, os terreiros de Candomblé.

Atualmente, os projetos sociais desenvolvidos por diversas ONGs espalhadas pelo Brasil, representam um importante campo de pesquisa para a educação musical, sendo o ensino da percussão, uma área importantíssima a ser pesquisada.

Essa é a realidade encontrada por mim no projeto Música e Cidadania, onde procuro aproximar a aprendizagem formal e a informal, através da abordagem integradora. É gratificante perceber que nem os enormes problemas sociais, tiram dos alunos o prazer em tocar e fazer música, demonstrando todo o potencial de uma herança cultural e musical riquíssima, trazida por eles.

Isso torna clara, a dimensão na qual os instrumentos de percussão estão inseridos dentro do contexto da aprendizagem musical. Esse entendimento abre diversas possibilidades para nós professores que, em um período de grandes questionamentos com relação a currículos, metodologias, e do papel da música na vida das pessoas, podemos enriquecer nossas práticas e conceitos.

Pesquisando e conhecendo diferentes modelos culturais, preservando e respeitando suas manifestações, unindo os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos, adequando propostas de ensino a diferentes realidades, estaremos buscando aproximar o formal e o informal, realizando assim uma importante inter-relação para os processos de ensino-aprendizagem musical.

## 6. Referências

- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação de mestrado em educação musical. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- BORG, W. R.; GALL, M. D. *Educational research: an introduction*. 5. ed. New York: Longman, 1989.

CHAPIN, Jim. *Modern jazz drumming*. New York: Music Minus One, 1970.

CHARLES, C. M. *Introduction to educational research*. New York: Longman, 1988.

FONSECA, Duduka da; WEINER, Bob. *Brazilian rhythms for drumset*. New York: Manhattan Music, 1991.

LEITE, Maurício. *Técnica, conceitos e aplicações*. São Paulo: Music Play, 1996

LIMA, Maria Helena de. *Educação musical/Educação popular: projeto música & cidadania, uma proposta de movimento*. Dissertação de mestrado em educação. Porto Alegre, UFRGS, 2002.

PAIVA, R. G. *Material didático para bateria e percussão*. Trabalho de conclusão do curso de graduação em música. Florianópolis: UDESC, 2001.

NEVES, Duda. *Uma hora de estudo*. São Paulo: MPO Vídeo, 1994.

NEVES, Duda. *Reggae e Rap*. São Paulo: MPO Vídeo, 1995.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

STONE, George Lawrence. *Stick control for the snare drummer*. Boston: George B. Stone & Son, 1935.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

URIBE, Ed. *The essence of afro-cuban rhythms*. Miami: Warner Bros, 1996.

## 7. Anexos

### FOTOS DO PROJETO MÚSICA & CIDADANIA



Foto 1: aula de percussão



Foto 2: aula de percussão (Carlos e Juninho)



Foto 3: aula de dança, percussão e ritmos brasileiros



Foto 4: aula de dança, percussão e ritmos brasileiros



Foto 5: aula de percussão (Jason)



Foto 6: apresentação pública (grupos de canto, flauta e percussão)

## **A prática da musicalização: uma atitude frente ao processo ensino-aprendizagem na 1ª série do ensino fundamental**

*Rosangela Duarte*  
*Universidade Federal de Roraima*  
*roduart@aol.com*  
*Rosicler Trivelato de Carvalho*  
*Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto*  
*Elena Fioretti*  
*Museu Integrado de Roraima / SECD*  
*e.fioretti@bol.com.br*  
*Leonete Costa da Luz*  
*Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto*

**Resumo.** O projeto de pesquisa objetiva desenvolver experiências didáticas e metodológicas sobre o processo da educação musical na 1ª série do Ensino Fundamental, a partir da vivência, apreensão e expressão do fato sonoro mediante voz, ritmo, percepção auditiva, expressão corporal, criação - improvisação e a leitura - escrita. É uma proposta de atividades pedagógicas musical para professores, a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de crianças, inerentes ao contexto da Educação Básica. A investigação científica pedagógica a ser realizada é experimental e está caracterizada por elementos do tipo exploratório e descritivo. Com estes elementos examinaram-se os aspectos teóricos sobre o objeto de estudo, assim como o próprio objeto de estudo em seu campo de ação. Serão considerados os elementos dos paradigmas histórico-cultural e qualitativos, no que tange ao processo de diagnóstico da prática da musicalização no processo ensino-aprendizagem na 1ª série do Ensino Fundamental. Com este trabalho pretende-se contribuir para o desenvolvimento do processo ensino - aprendizagem, onde o professor possa ser desafiado a aplicar novas metodologias.

**Palavras-chave:** musicalização, ensino-aprendizagem, metodologia.

### **1. INTRODUÇÃO**

O projeto de pesquisa objetiva o desenvolver experiências didáticas e metodológicas sobre o processo da educação musical na 1ª série do Ensino Fundamental, a partir da vivência, apreensão e expressão do fato sonoro mediante a voz, o ritmo, a percepção auditiva, a expressão corporal, a criação - improvisação e a leitura e a escrita. É uma proposta para os professores de atividades pedagógicas musical a serem utilizadas no processo de musicalização de crianças, inerentes para o contexto da Educação Básica.

A utilização da música como meio de educação do homem requer o domínio dos códigos que identificam esta manifestação artística como uma linguagem onde se combinam e organizam esteticamente os sons, para produzir o estabelecimento de um sistema de comunicação cognitiva e afetiva com altos valores estéticos entre o criador, o intérprete e o público. Na esfera pedagógica pode-se considerar um elemento a mais nesta cadeia comunicativa: **criador – intérprete – educador - público.**

A musicalização infantil é um poderoso instrumento que desenvolve, na criança, além da sensibilidade à música, qualidades preciosas como: a concentração, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, a destreza do raciocínio, a disciplina pessoal, o equilíbrio emocional e inúmeros outros atributos que colaboram na formação do indivíduo.

Brincar é a maior atração para a criança. É sempre um momento sério onde a brincadeira é uma tarefa muito importante. Musicalizar brincando é um processo que completa o desenvolvimento da criança, que vai de encontro aos seus interesses e proporciona benefícios que ela própria não consegue avaliar, mas sentir.

É vivenciando, som e ritmo, através de jogos e recreações, que o aprendizado musical chega às crianças. Os símbolos musicais vão fazendo parte da vida da criança de uma maneira muito simples, alegre e agradável.

Todo esse universo explorado pela criança na faixa etária de 07 e 08 anos, vem facilitar o processo de alfabetização. Durante este período é que a criança é mais receptiva a esse desenvolvimento musical, podendo-se obter excelentes resultados com a aplicação sistemáticas de práticas musicais.

A musicalização não significa levar a criança ao estudo de um instrumento determinado. Através desta vivência estaremos formando futuros ouvintes, talentosos artistas ou simplesmente pessoas sensíveis.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Educar através da Arte é proporcionar aos alunos uma humanização por meio da apreciação significativa, da expressão, da comunicação e da cultura, para desenvolver os conhecimentos intelectuais e emocionais.

Em relação ao ensino da Arte, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 é clara. O artigo nº 26, parágrafo 2º, afirma que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Esta obrigatoriedade levou a formulação de um estudo mais específico a respeito desta área de conhecimento, considerando que “Arte tem uma função tão importante quanto a de outros conhecimentos no processo de ensino – aprendizagem (...) Está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades” (PCN – Arte, vol. 6, p. 19).

A Arte é uma atividade denominada historicamente como criativa e, “cultivar a criatividade significa encontrar os meios para ajudar as pessoas a conceberem novas e melhores maneiras de viver e trabalhar juntas”.(SERPA,1996, p.21).

As artes constituem exemplos consideráveis para a formação do conceito de criatividade, pois são fruto da imaginação. No entanto, as artes ainda fazem parte das formas mais elevadas da atividade humana, crescem a partir dos atos mais rotineiros da vida cotidiana. Oferecem ao homem a possibilidade de pensar e comunicar sua realidade e sua visão do mundo de uma maneira nova.

Através da Arte, como parte integrante do processo educativo pode-se:

*“fortalecer a identidade social de grupo, a organização social e a comunidade, gerar energia social, superar sentimentos de inferioridade e alienação, educar e elevar o nível de conscientização, promover a criatividade e a inovação, fomentar o discurso democrático e a mediação social, ajudar a enfrentar os desafios das diferenças culturais e tomar parte direta na economia mediante a produção de bens e serviços.”(Bordenabe J., Haggerty P., Mashek R. y Ritchey M. In: Serpa, 1999, p.54).*

Ao considerar que a Psicologia coloca o homem – a pessoa humana e suas experiências – no centro de seus interesses, a educação musical se inclui dentro da educação integral que o próprio homem deve receber, e colabora com o descobrimento que realiza de si mesmo, de suas emoções e do autoconhecimento.

Assim Taille, ao interpretar as idéias de Vigotsky expressa que “a cultura não é pensada como um dado, em sistema estático, ao qual o indivíduo se submete, e sim como um palco de negociações no qual seus membros estão em constante processo de criação e reinterpretação de informações, conceitos e significados”. (Taille, 1992, p.23)

A Educação Infantil é colocada na nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº9394/96) como a primeira etapa da Educação Básica (Art. 20). As diretrizes para a Educação Infantil estão apresentadas de forma superficial, porém subentende-se que esta etapa esteja incluída nas diretrizes sobre a Educação Básica. Outro espaço para especificar as diretrizes do governo em relação à educação infantil é o **Referencial Curricular Nacional**, o qual contém uma proposta específica para o ensino da música.

A música neste estudo é proposta como linguagem e objeto de conhecimento. Neste sentido, vê-se um progresso no ensino da música uma vez que esta deixa de estar vinculada ao currículo meramente a serviço das outras disciplinas, como recurso atrativo para fixar conteúdos e melhorar habilidades físicas, motoras ou sociais. Portanto, a música tem um valor em si mesma, fato que abre um espaço para uma real construção do conhecimento musical.

Segundo Pestalozzi a música “é um dos meios mais saudáveis da educação, pela eficácia que tem em suscitar e alimentar os mais elevados sentimentos de que o homem é capaz”. (Manacorda,1989,In.: Duarte, 2001, p.16).

Historicamente nas condições sócio-culturais concretas dos países latino - americanos a Educação no que se refere a musicalização do cidadão, correspondente a faixa etária da Educação Básica. Deve desenvolver-se considerando seis componentes essenciais: educação vocal, rítmica, percepção auditiva, criação-improvisação, expressão corporal e leitura-escrita com ênfase especial a atividade de expressão corporal, devido a tradição rítmico bailadora dos povos latinos, sem descuidar-se dos conteúdos restantes. Neste sentido, os aportes de **Emile J. Dalcroze** têm plena vigência, pois este pedagogo suíço abalou as bases tradicionais do ensino e aprendizagem do ritmo musical incorporando o movimento a educação musical. (Gainza, 1988, p.102)

Para Violeta Gainza, “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical.” (GAINZA,1988, p.101)

O jogo e o folclore constituem parte intrínseca do conteúdo e método de ensino em cada um dos componentes da educação musical.

A metodologia que sustenta o fazer pedagógico musical se desenvolverá na **trilogia**: vivência - apreensão – expressão, aproveitando as possibilidades sonoras do meio, do corpo humano e dos instrumentos musicais, sobre a base de dois princípios essenciais na aprendizagem da música:

1. A práxis musical, essência da musicalização do cidadão.
2. A integração dos conteúdos no processo de ensino aprendizagem como um todo.

Devido a forte conexão entre a música e as emoções, a música em sala de aula pode ajudar a criar um ambiente emocional positivo que desencadeie a aprendizagem.

Por fim, a música é um dos eixos de trabalho integrante do âmbito de experiência “Conhecimento de Mundo”. Desenvolvido em consonância com o projeto global de elaboração do Referencial Curricular Nacional, o documento da área de música procura oferecer possibilidade de reflexões e propostas práticas a serem desenvolvidas pelos profissionais de educação.

Através da prática de musicalizar na Educação Básica poderá observar que os resultados obtidos serão significativos, principalmente proporcionando aos estudantes a aquisição de novos conhecimentos nas diversas áreas, desenvolvendo o raciocínio lógico, a coordenação motora, o senso de observação e senso crítico, entre outros.

Sendo assim, tem-se a certeza que o trabalho do educador consiste em sensibilizar o aluno, para que este compreenda a importância da mensagem artística transmita pelo criador e o intérprete e, se converta paulatinamente em um ser sensível, criativo e culto.

### **3. OBJETIVOS:**

#### **3.1. GERAL**

Contribuir para o desenvolvimento do ensino – aprendizagem do aluno, através de experiências didáticas e metodológicas sobre o processo da musicalização na 1º série do Ensino Fundamental, a partir da vivência, apreensão e expressão do fato sonoro mediante a voz, o ritmo, a percepção auditiva, a expressão corporal, a criação - improvisação e a leitura e a escrita da criança no processo de alfabetização.

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Analisar os programas propostos na LDB nº 9394/96 do Ministério da Educação e Cultura, para o ensino da música nas escolas.
2. Comparar os conteúdos dos programas propostos para a 1ª série do Ensino Fundamental e relacioná-los ao que o professor desenvolve em suas classes.

3. Observar o comportamento da criança a partir de práticas específicas relacionadas as atividades próprias da musicalização.
4. Elaborar o planejamento das aulas, com os conteúdos das diversas áreas do conhecimento a serem trabalhados, através do processo de musicalização.
5. Determinar estratégias para a realização das atividades musicais relacionadas aos conteúdos planejados.
6. Acompanhar as atividades e avaliar o desenvolvimento das crianças através de critérios estabelecidos em fichas de controle.

#### **4. PROBLEMA CIENTÍFICO**

Pode o ensino da música nas 1ª séries do Ensino Fundamental, proporcionar aos alunos um maior desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem, nas diversas áreas do conhecimento?

#### **5. METODOLOGIA**

A investigação científica pedagógica a ser realizada é experimental e está caracterizada por elementos do tipo exploratório e descritivo. Com estes elementos examinaram-se os aspectos teóricos sobre o objeto de estudo, assim como o próprio objeto de estudo em seu campo de ação.

Na realização desta pesquisa serão considerados os elementos dos paradigmas histórico-cultural e qualitativos, no que tange ao processo de diagnóstico da prática da musicalização no processo ensino-aprendizagem na 1ª série do Ensino Fundamental e na análise teórica do objeto de estudo.

Para realizar este trabalho investigativo combinaram-se os seguintes métodos:

##### **1. Teóricos:**

- Comparativo – com a finalidade de verificar semelhanças e explicar divergências entre os dois grupos: experimental e de controle;
- Dialético – considera-se que a alfabetização é um processo de desenvolvimento composto por objetos e fenômenos organicamente ligados entre si, dependendo um dos outros e ao mesmo tempo, condicionando-se reciprocamente. O método dialético permitirá também, avaliar os fatores históricos, sociais e políticos que influenciam no todo deste processo de desenvolvimento.

## **2. Empíricos:**

- Observação direta sistemática – será aplicada ao grupo experimental, através do preenchimento de uma ficha individual dos alunos, semanalmente, tanto pelo pesquisador como pelo professor da turma.
- Observação não participante – fazendo o papel de espectador, o pesquisador fará o preenchimento da ficha individual dos alunos do grupo de controle, quinzenalmente.
- Questionário – elaborado com perguntas abertas e fechadas, direcionado às famílias dos alunos participantes da pesquisa, para a obtenção de informações sobre a formação cultural e educacional formal dos referidos alunos.

As atividades de musicalização serão planejadas e aplicadas juntamente com a professora responsável da turma de 1ª série (nº 1111) da Escola de Aplicação, durante todo o ano letivo.

Será selecionado um repertório de músicas infantis, de acordo com os conteúdos do programa estabelecido para a 1ª série do Ensino Fundamental nas diversas áreas do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais - onde através das letras e melodias se buscará novas alternativas metodológicas, visando facilitar o processo de ensino-aprendizagem da aquisição da leitura e escrita.

Ao final de cada semestre será realizado uma avaliação, onde todas as observações e o rendimento dos alunos serão considerados. Os resultados serão comparados com o grupo de controle, turma de 1º série (nº 1112).

## **6. CRONOGRAMA**

O projeto será executado durante o ano letivo de 2003.

## **7. RESULTADOS PREVISTOS**

Com este trabalho pretende-se contribuir para o desenvolvimento do processo ensino - aprendizagem, onde o professor possa ser desafiado a aplicar novas metodologias, frente ao novo papel que a sociedade globalizada lhe impõe. Mas para que esses objetivos sejam realmente atingidos talvez se faça necessário qualificar o professor na área de música, para que possa exercer sua função com competência e responsabilidade.

## 8. REFERÊNCIAS

- ALALEONA, Domingos. *História da Música*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1966.
- ARANHA, M<sup>a</sup> Lucia de Arruda y Martins, M<sup>a</sup> Helena Pires. *Filosofando – Introdução à filosofia*. São Paulo : Moderna, 1993.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1999
- BEYER, Esther. O ensino da música na educação infantil. In.: *Anais do VII Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*. Pernambuco, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e dos Desportos – *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* – Documento Introdutório e Documento de Música, Versão preliminar, 1997.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20/12/96.
- BRITO, Teca A. A música como uma das formas de conhecimento de mundo: a proposta do referencial nacional para a educação infantil. In.: *Anais do VII Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*. Pernambuco, 1998.
- CAMPBELL, Linda, CAMPBELL, Bruce e DICKINSON, Dee. *Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DEMO, Pedro . *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1996.
- DUARTE JR., João Francisco. *Porque arte – educação?* Campinas: Papirus, 1991.
- FREIRE, Vanda L.B. Panorama da música latino-americana – aspectos relacionados com emoção, atitude, integração, motivação e educação. In.: *Anais do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical e VI Encontro Anual da ABEM*. Salvador, 1997.
- GAINZA, Violeta H. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: SUMMUS, 1988.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_ *Estruturas da mente. A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre Artes Médicas Sul, 1994.
- HENTSCHKE, Liane (org). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- MAFFIOLETTI, Leda de A. Formação de professores para a educação infantil. In.: *Anais do VII Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*. Pernambuco, 1998.

MANACORDA, Mario A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. In: DUARTE, Rosângela. *Propuesta de recomendaciones para la preparación del profesor de música de la Enseñanza Fundamental*. (Tese de mestrado. Universidad Camilo Cienfuego – Matanzas/Cuba).

PELANDRE, Nilcéa L.. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 nos depois*. São Paulo: Cortez, 2002.

Revista : *Nuestra diversidad creativa* . Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo . Fundación Santa Maria. Ediciones UNESCO – 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores; 6).

SERPA, Gerardo R. *La actividad humana y sus formas fundamentales*. Cuba: Universidade de Matanzas, 1996.

TAILLE, Yves. OLIVEIRA, Marta K.DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vigotsky, Wallon - teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

TAFURI, Johanella. O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil. In.: *Anais do IX Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM*. Belém, 2000.

## **Música na escola pública: os cinco anos de Educação Musical como disciplina curricular nas escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis**

*Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e Silva  
Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Florianópolis  
ropinheiro.a.s@ibest.com.br*

**Resumo.** Este trabalho tem como objetivo relatar o processo de implantação da disciplina música dentro da Educação Artística, nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, de 5ª a 8ª série, iniciado em agosto de 1998. No caso o relato diz respeito a duas escolas: José Amaro Cordeiro e Batista Pereira, ambas no sul da ilha de Florianópolis. A experiência mostra as dificuldades enfrentadas, a precariedade de recursos e as barreiras que precisaram ser transpostas no início do trabalho. Relata a importância das formações continuadas e da organização dos professores entre si para que as conquistas feitas até aqui não se percam. Os resultados obtidos nestes cinco anos mostram a importância das aulas de música para estes jovens e a necessidade de desenvolvermos um trabalho responsável e sério, pois os frutos são recompensadores.

Este relato tem por objetivo apresentar de forma positiva e otimista, a experiência de cinco anos de trabalho em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Em Julho de 1998, pela primeira vez, realizou-se um concurso público, onde o ensino de artes estava separado em três habilitações: música, plásticas e cênicas, onde a proposta pioneira tinha por objetivo que cada professor pudesse desenvolver seus alunos na área em que se encontrava realmente capacitado.

Quando cheguei nas escolas em Agosto de 1998 logo percebi que as portas tinham sido abertas, porém, tudo estava por fazer. Nenhum material didático na área de música, nada de instrumentos, aparelhos de som, nenhum, fitas, CD's, livros, revistas, apostilas, nada. Só existia uma certeza:- "Eu sou professora de música e vou ensinar música para alunos de 5ª a 8ª séries".

Eu havia saído da realidade de uma escola particular, onde a música está no currículo desde o primeiro ano do ensino fundamental, em que recursos pedagógicos não faltavam. Estava diante de mim um desafio.

Comecei então a escrever meu planejamento de acordo com a situação de cada escola, e com os recursos que os alunos começaram a me oferecer. Foram surgindo alguns instrumentos de percussão, algumas flautas e até um violino de um aluno que fazia aulas fora da escola. Eu trazia tudo de casa: aparelho de som, discos, livros e algumas flautas (tudo de ônibus). Com as flautas consegui atraí-los para algo concreto: aprender um instrumento, todos juntos, além do cato e de outras atividades que estavam em andamento. Em alguns meses muitos alunos já tinham comprado sua flauta e as escolas investiram nessa idéia e compraram flautas para serem emprestadas para os alunos que não tinham. Isto foi um passo decisivo para o sucesso do trabalho nos momentos seguintes.

Surgiu então mais uma luz no fim do túnel, os cursos de capacitação oferecidos por áreas específicas, em que eu pude ver que não estava sozinha. Por trás de tudo aquilo estava

o professor Sérgio Figueiredo que foi nosso consultor pelos próximos três anos. Nestes cursos encontrei os outros colegas que estavam enfrentando os mesmos problemas que eu. Ali pudemos compartilhar nossas angústias, nossas alegrias, trocamos sugestões, materiais didáticos, livros, organizamos encontros de escolas, etc.

Através dos cursos de capacitação, conseguimos adquirir pela Secretaria Municipal de Educação, flautas para todos os alunos, alguns instrumentos de percussão, livros, discos e também participar do Projeto Coral, que visa reunir todas as escolas que possuem professores de música atuando.

A cada ano sinto que o trabalho vem crescendo, vem amadurecendo, e que estas escolas em que trabalho estão servindo como ponto de referência para estagiários da área de música da UDESC. Nestes cinco anos já passaram cerca de vinte estagiários, observando e atuando em sala de aula. Estão constatando que é possível fazer um trabalho de qualidade dentro de escolas públicas e que o resultado compensa todos os esforços.

Muitos colegas que começaram junto comigo desistiram de atuar em escolas públicas, preferiram a rede particular, alguns nem assumiram a vaga porque sentiram que não é fácil. Precisa haver dedicação, envolvimento, muita pesquisa, união entre os professores trabalhando em conjunto, reciclando seus conhecimentos e participando das capacitações que são oferecidas.

Atualmente trabalho com alunos de quintas, sextas e sétimas séries, em que as sétimas séries já estão no terceiro ano com aulas de música. A alfabetização musical começa na quinta série com a flauta doce, juntamente com o canto, música folclórica, música popular e erudita, contextualização das músicas tocadas e cantadas através da biografia dos autores. São realizadas apresentações dentro e fora das escolas, como uma extensão do que está sendo vivenciado em cada turma. A cada ano o aluno avança seus conhecimentos de teoria musical e aprimora a técnica na flauta doce, ampliando também seus conhecimentos de história da música no Brasil e no mundo.

Concluo este relato com a certeza de que um passo muito acertado foi dado no ano de 1998 na democratização do ensino da música, que faz toda a diferença na vida destes jovens poder participar de uma aula de música com qualidade, dentro da sua escola. Que suas funções cognitivas, morais, psicológicas, emocionais e principalmente a sua auto-estima estão sendo trabalhados da forma mais simples e ao mesmo tempo mais envolvente: com música.

## REFERÊNCIAS

SCHAFFER, M.(1991). O Ouvido Pensante. São Paulo: Editora da UNESP

FIGUEIREDO, S.L.F. (2000). Proposta Curricular de Música para o Município de Florianópolis. Anais do III Encontro Regional Sul da Abem e II Seminário de Educação Musical da UDESC. Florianópolis: UDESC.

FRIEDENREICH, C. A. A Educação Musical na Escola Waldorf. Editora antropológica.

AGUIAR e SILVA, R. F. P. (1999,2000,2001,2002 e 2003) Planejamento anual de Educação Artística – música das Escolas José Amaro Cordeiro e Batista Pereira de Florianópolis.

## **Um programa de educação musical para a escola pública**

*Rozélis Aronchi Cruz*

*Kátia Cássia dos Santos*

*Márcia Rita Dalcin*

*Cristiane Diacov*

*Lucimar Izabel de Farias*

*Mônica Silva Calabuig*

*Roseli Cristina de Oliveira*

*Prefeitura Municipal de Diadema – Departamento de Educação*

*rozelis\_aronchi@uol.com.br*

O Programa de Educação Musical, desenvolvido nas Escolas Municipais da Cidade de Diadema através do Departamento de Educação abrange: a Educação Infantil (de 0 a 6 anos), o Ensino Fundamental Regular (de 0 a 14 anos), e o Ensino de Jovens e adultos ( a partir de 14 anos, suplência I - alfabetização de adultos - 1ª a 4ª series).

Desde 1994, Diadema desenvolve o Programa de Educação Musical em sua Rede de Ensino, realizando a formação de professores e investindo na capacitação permanente com qualidade técnica de alto nível.

A formação e capacitação permanente dos professores, é realizada de forma significativa, buscando a eficiência e a eficácia da ação pedagógica musical e assim, favorecer sua efetividade na sala de aula como parte integrante do currículo escolar.

A nossa proposta de trabalho fundamenta-se na nova concepção de Currículo, visto não apenas como conjunto de conteúdos das áreas disciplinares, mas principalmente, como espaço de constituição do trabalho pedagógico.

Hoje os PCN's e RCN's apresentam contribuições favoráveis para a Educação Musical nas escolas brasileiras. Reforçam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce, é tarefa do professor propiciar esta aprendizagem por meio da instrução. O Trabalho com a Linguagem Musical possibilita a integração de aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, promovendo a interação e a comunicação social.

Com base nestas informações buscamos desenvolver e implementar um Programa de Educação Musical em toda a rede de ensino do Município de Diadema, com vistas a democratizar e garantir o acesso à apropriação da linguagem musical por crianças jovens e adultos, de todas as camadas sociais do município democratizando o acesso a um conhecimento até então, restrito às classes sócios - econômicas mais favorecidas e por isso, O Programa de Educação Musical, de forma singular, firma o compromisso da escola com a música no direito à cidadania cultural aos alunos das escolas municipais da cidade de Diadema. Ao inserir a linguagem musical no currículo escolar, estamos possibilitando que o cidadão enriqueça sua existência independente de sua idade, pois a música produz reações e desperta o lado sensível da inteligência, não sendo privilégio, mas um direito no processo de formação do indivíduo.

Nossos objetivos:

\* Desenvolver e implementar na Cidade de Diadema o Programa de Educação Musical, inserindo a Música como parte integrante do currículo da Escola Pública Municipal.

\* Democratizar e garantir o acesso à apropriação da linguagem musical aos alunos das camadas de mais baixa renda da população, possibilitando que as relações do professor x aluno alcancem as bases psicológicas que se estabelecem na apropriação desse conhecimento, desenvolvendo a percepção auditiva, o ritmo, a sensorialidade, a emotividade e a inteligência ordenadora e criadora.

\* Possibilitar que os alunos se expressem livremente e entrem em contato com a cultura musical universal de forma muito parecida com o que acontece no campo da cultura escrita.

\* Oferecer as crianças mediante recursos pedagógicos adequados o maior número possível de oportunidades para que aprendam a linguagem musical e a pratiquem.

\* Proporcionar a todas as crianças os elementos da atividade musical, ritmo, audição, sensibilidade e motricidade possibilitando a construção da percepção sensorial e auditiva através da exploração do som e suas qualidades (altura, duração, intensidade e timbre) e escuta de obras musicais.

\* Gerar oportunidades aos jovens e adultos que ficaram excluídos de uma formação musical quando mais novos, da apropriação da linguagem musical, juntamente com o desenvolvimento da percepção auditiva, do ritmo, da sensorialidade, da emotividade e da inteligência ordenadora e criadora.

\* Provocar que se expressem livremente e entre em contato com a cultura universal, de uma forma muito parecida com o que acontece no campo da cultura escrita.

Nossas ações:

O TRABALHO de 0 a 3 anos:

Possibilitar a construção da percepção sensorial e auditiva através da exploração do som e suas qualidades (altura, duração, intensidade e timbre) e escuta de obras musicais;  
Propiciar condições para que através de jogos com movimentos se desenvolva motricidade e ritmo integrando gesto, som e movimento;  
Brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais a fim de exercitar sua musicalidade;  
Promover o canto para o desenvolvimento da audição e oralidade.

O TRABALHO de 4 a 6 anos:

Além dos objetivos propostos para as crianças de 0 a 3 anos, incluímos:  
Garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais oferecendo condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos: Propiciar a audição de diferentes gêneros e estilos musicais a fim de ampliar o interesse pelo mesmo.

O TRABALHO de 7 a 14 anos:

Desenvolver a personalidade da criança como um todo possibilitando a construção dos elementos fundamentais como ritmo, criatividade, interpretação, memória, raciocínio e amor pela música, através da sensibilização auditiva, rítmica e expressão corporal;

Possibilitar o acesso à linguagem musical através da teoria e da prática musical com o instrumento flauta doce.

O TRABALHO com EJA:

Possibilitar ao aluno contato com os diferentes gêneros musicais e de acordo com sua realidade promovendo a prática da vivência musical, comunicação, percepção, sensibilização auditiva, rítmica e expressão corporal tendo em vista elementos da música como canto, composição, improvisação e interpretação.

O TRABALHO com os professores:

- \* Formação Musical para monitores de música, professores e educadores da rede municipal de ensino, num processo de capacitação para o trabalho pedagógico na área musical, instrumentalizando-os metodologicamente para o trabalho na sala de aula.

- \* Atuação dos monitores de música na formação dos demais professores da rede, em reuniões semanais de cada escola, orientando-os no Planejamento das atividades e capacitando-os no aprofundamento do conhecimento musical.

- \* Monitoramento semanal, acompanhando o trabalho com os alunos na sala de aula, na realização das atividades planejadas.

## A formação musical nos cursos de pedagogia

*Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*c2slff@pobox.udesc.br*

**Resumo.** A formação musical oferecida nos cursos de pedagogia que habilitam professores das séries iniciais é o tópico de pesquisa realizada em 19 universidades das regiões sul e sudeste do Brasil. Trinta e oito coordenadores de curso e professores de artes nos cursos de pedagogia foram entrevistados, e os dados foram tratados numa perspectiva qualitativa. A maioria das instituições participantes incluem a formação musical em disciplinas de artes com um único professor para todas as áreas artísticas. O tempo das disciplinas de artes é considerado insuficiente para uma formação adequada do professor das séries iniciais. Todos os entrevistados consideram que o professor generalista pode contribuir com a formação musical da criança nas séries iniciais numa perspectiva integrada, e assumem a necessidade de aprimorar tal formação nos cursos de pedagogia. As novas legislações para os cursos de artes e pedagogia não promoveram modificações significativas nas universidades, e a tendência geral tem sido a manutenção de práticas que já existiam, apenas com a modificação dos nomes das disciplinas de artes.

**Palavras-chave:** formação de professores; ensino de música; currículos de artes.

Os professores das séries iniciais do ensino fundamental (SIEF) no Brasil atualmente são formados em cursos de pedagogia. Teoricamente estes professores são responsáveis pela formação integral da criança, ou seja, são preparados para atuar com todas as áreas do conhecimento escolar.

Há os que defendem a presença do especialista como um profissional com mais conteúdo para atuar nas SIEF, considerando o professor generalista incapaz de desenvolver certas áreas. Há os que defendem que o generalista é o profissional com mais competência para o desenvolvimento de uma formação integral, condizente com a natureza psicológica da criança dos primeiros anos escolares. Professores especialistas nas séries iniciais são criticados por estabelecerem fragmentações indesejadas, embora vários sistemas de ensino contratem especialistas para algumas áreas nas SIEF. Por outro lado, muitos professores generalistas não incluem certas áreas em sua prática por se sentirem despreparados, preferindo o professor especialista para áreas específicas.

Na formação musical do especialista, os modelos adotados freqüentemente se relacionam às tradições do conservatório, onde aprender música é sinônimo de aprender um instrumento musical. Existe uma tendência de se considerar a necessidade de talentos especiais para se desenvolver em música (Hentschke, 1995; Figueiredo, 2002b) Nesta concepção nem todos os

indivíduos são dotados para a música, o que a torna secundária na formação escolar. Além disso, neste modelo de ensino, as práticas musicais são freqüentemente distantes da realidade e ignoram os referenciais da própria comunidade escolar (Freire, 1998; Oliveira, 2001).

Sobre a formação dos professores para os anos iniciais da escola, experiências indicam que a partir de uma formação adequada os generalistas podem desenvolver habilidades para contribuir com o desenvolvimento musical da criança. Autores como Barrett (1994), Jeanneret (1995), Mills (1995/1996), Kater (1998), Torres e Souza (1999), Souza e Mello (1999), Rolfe (2000), Bellochio et al. (2001), tem demonstrado a possibilidade da inclusão da música na formação de generalistas, o que tem propiciado um aumento significativo na competência destes profissionais na aplicação de experiências musicais na escola.

A grande problemática está na definição sobre o que é adequado para a formação do professor. A formação do especialista tem suas particularidades e problemas. A formação generalista possui características específicas. Os modelos da formação do especialista não podem ser parâmetro para as artes nos cursos de pedagogia, já que os pressupostos teóricos e metodológicos para cada área profissional são distintos (Russell, 1984) Na visão especialista música ainda é vista “como uma disciplina especial não aberta para o professor generalista comum”(Durrant e Welch, 1995, p. 19), concebendo o ensino de música numa perspectiva limitada. Concordando com Bellochio (2001a) “não existe um modelo único de educação musical” (p. 21), o que implica na possibilidade de diferentes perspectivas de abordagens musicais que podem ser trabalhadas pelo generalista.

A formação dos generalistas inclui as artes em geral. O principal objetivo desta pesquisa foi conhecer mais aprofundadamente como tem sido a formação musical nos cursos de pedagogia.

### Metodologia

O estudo foi desenvolvido a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa. Dezenove cursos de pedagogia das regiões sul e sudeste do Brasil participaram da amostra representativa para a coleta de dados. Os primeiros contatos com as instituições selecionadas demonstraram que a formação musical é parte da formação artística como um todo na maioria das instituições sendo parte das disciplinas de artes. Em cada curso foram entrevistados um coordenador e um professor de música/ artes.

O desenho metodológico é baseado na combinação de dois modelos. Um deles é a *pesquisa interpretativa básica* onde se busca compreender o que os respondentes pensam e

aplicam em suas práticas cotidianas (Merriam, 2002). O outro modelo, chamado *entrevistas focalizadas*, pressupõe que aquilo que é relevante emerge dos elementos destacados em entrevistas cujos participantes pertencem a um grupo de indivíduos que partilham semelhantes situações (Ary et al., 2002). Neste caso, coordenadores e professores de artes dos cursos de pedagogia formam um grupo que tem em comum responsabilidades na formação de professores generalistas.

### Formação em artes

Todos os cursos estudados oferecem formação em artes, sendo que tal formação é considerada insuficiente por todos os entrevistados. Em quinze instituições as artes estão em uma disciplina, com um único professor responsável pelas várias áreas artísticas. Em apenas quatro instituições existem professores especialistas em música, artes visuais e teatro responsáveis pela sua área específica.

O modelo de todas as artes em uma disciplina ministrada por um único professor adotado nos cursos de pedagogia tem evidentes relações com a prática da polivalência nas artes definida na lei 5692 de 1971. Grande parte dos professores de artes entrevistados é formado em curso de educação artística em uma área específica, e a maioria deles enfatiza uma área artística, tratando as demais superficialmente. O professor das SIEF vai trabalhar com todas as áreas de conhecimento de forma integrada, mas isto não quer dizer que ele possa receber uma formação superficial em algumas artes. Este é um ponto fundamental para o desenvolvimento de competências significativas para o professor generalista. A falta de referência na própria formação escolar, associada à insuficiente orientação na universidade, tem gerado insegurança e práticas inconsistentes.

Alguns estudiosos consideram as artes integradas a partir de sua natureza estética (Abbs, 1994; Reimer, 1989, 2003), mas também há os que rejeitam a integração considerando a independência de cada linguagem artística (Best, 1992; Elliott, 1995). Nos cursos de pedagogia os coordenadores na sua maioria preferem a abordagem integrada das artes, e os professores de artes manifestaram freqüentemente o desejo inverso. Qualquer que seja a posição adotada nesta formação em artes, o pouco tempo das disciplinas é considerado o maior problema.

Para as universidades o professor de artes na pedagogia deve ter formação em arte, e de preferência possuir um título de pós graduação. Alguns coordenadores mencionaram o desejo de que o profissional das artes também tivesse experiência nas SIEF. Raras vezes foi considerada a questão da habilitação do professor de artes para atuar na formação do pedagogo. Há professores

formados em educação artística nas habilitações artes plásticas, música, desenho e teatro, assim como há professores formados em pedagogia, história, geografia e estudos sociais atuando como professores de artes na pedagogia. Predominam os professores habilitados nas artes visuais, o que também é a realidade nas redes escolares desde os tempos da educação artística. Em recente pesquisa, Penna (2002) mostra esta mesma predominância das artes visuais na Grande João Pessoa, e certamente há muitos outros exemplos semelhantes em diversas regiões brasileiras.

#### Programas das disciplinas de artes

Nos programas das disciplinas, a predominância das artes visuais também pode ser observada. Em alguns casos, mesmo quando o professor é habilitado em outra área artística, as artes visuais constituem a maior parte do programa desenvolvido. História da arte, arte-educação e metodologia triangular são tópicos dos programas e estão diretamente ligados às artes visuais.

Outros assuntos listados nos programas são: integração das artes com outras disciplinas, metodologias do ensino da arte, legislação e tópicos específicos de cada área artística. A bibliografia dos programas também é fortemente marcada pelas artes visuais, mesmo quando várias áreas artísticas são incluídas.

#### Legislação

A obrigatoriedade do ensino de artes a partir da LDB (Brasil, 1996) e a publicação de outros documentos oficiais, como os PCN, representam mudanças em várias questões educacionais. As diretrizes curriculares nacionais também se somam no conjunto de novas orientações, o que inclui a formação de professores. Os cursos de pedagogia estão atentos à questão dos cursos normais superiores que afetam diretamente a formação de professores para as SIEF. Os cursos de artes ainda aguardam a aprovação definitiva das diretrizes para cada área específica.

Em relação às artes não há clareza na legislação acerca dos profissionais que deveriam ser responsáveis por tal ensino nos diversos níveis escolares (Hentschke e Oliveira, 2000; Penna, 2001). Além disso a nova legislação permite uma grande variedade de interpretações, o que implica numa diversidade de ações incluindo a manutenção de práticas que tradicionalmente vinham sendo desenvolvidas.

Todas as universidades estão envolvidas na questão da legislação discutindo os novos documentos. No entanto a maioria das instituições ainda não incluiu questões das artes porque *há outras prioridades*. O que se constata é que pouco ou nada mudou nos cursos de pedagogia com

relação ao ensino de artes depois da nova legislação. Os professores de artes entrevistados estão discutindo a legislação em suas disciplinas, mas muitos deles não têm conseguido modificar procedimentos arraigados e formas de pensar que ainda mantêm as artes num plano bastante secundário.

#### Prestígio das artes na formação escolar

A maioria dos entrevistados comentou sobre a falta de prestígio das artes como áreas de conhecimento escolar. Na escola regular as artes não têm sido valorizadas, e no curso superior também é difícil modificar o *status* das artes no currículo da pedagogia. Coordenadores afirmam que *é preciso argumentar melhor sobre as artes na pedagogia*, e professores de artes comentam que *é difícil convencer os alunos e colegas sobre a importância das artes*. Esta situação pode ser analisada como um reflexo da falta de referências anteriores sobre as artes na educação. Na formação escolar de muitos profissionais da educação, as artes não estavam presentes ou foram tratadas de forma irrelevante. Muitos cursos de pedagogia ainda convivem com esta falta de referencial.

A tradição técnico-científica dos currículos escolares é um fenômeno mundial, e a questão das artes na educação tem sido problematizada em vários países como Austrália (Temmeramn, 1997a), Inglaterra (Hennessy, 2000), Venezuela (Barela, 2001), entre outros. O discurso sobre as várias formas de conhecimento necessários para a formação de um ser humano mais integral está presente em muitos contextos, mas a prática “perpetua o ultrapassado e simplista modelo binário de razão versus emoção ou útil versus recreativo” (Mortimer, 2000, p. 8). Vários cursos de formação de professores ainda assumem este modelo, e como consequência não existe um compromisso com as artes na formação escolar.

Os alunos da pedagogia gostam das disciplinas de artes e solicitam mais formação nestas áreas. Os entrevistados acreditam que na prática escolar estes alunos não estão incluindo as artes porque não têm formação suficiente para mudar práticas sedimentadas nos sistemas de ensino, e reproduzem aquilo que já vinha sendo feito há vários anos.

#### Conclusões

A presença das artes nos cursos de pedagogia pode ser considerada um aspecto positivo na formação dos professores para as SIEF. Se este professor é responsável pelo desenvolvimento integral da criança, as artes certamente devem estar incluídas. Uma solução estaria no aumento da

carga horária de artes na formação do pedagogo, assim como na presença de profissionais de cada área específica, garantindo uma formação mais consistente (Figueiredo, 2002a).

A preparação do generalista para a música não tem a intenção de substituir o professor especialista na escola, mas sim de “possibilitar a ampliação dos processos de formação/ação musical deste profissional que atua com a docência” (Bellochio, 2001a, p. 13). Ambos profissionais podem trabalhar integradamente oferecendo uma educação com mais qualidade e significação. O professor generalista é aquele que está com as crianças a maior parte do tempo e deve compreender as questões musicais e artísticas que fazem parte da experiência infantil, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação integral. O professor especialista pode contribuir com a continuidade do desenvolvimento musical, estimulando práticas que requerem formação mais específica, assim como contribuindo para a formação continuada dos professores generalistas.

A formação musical oferecida na preparação do pedagogo é insuficiente na maioria das instituições visitadas. Grande parte dos entrevistados assume a necessidade de incrementar a preparação deste professor que vai atuar nas SIEF, e as artes são fundamentais neste processo. É urgente que se reavalie os modelos de ensino com o intuito de preparar adequadamente profissionais capazes de incorporar elementos artísticos em suas práticas, a partir da reflexão e da busca continuada por uma ação educativa mais significativa, que respeite a diversidade do conhecimento e que propicie o desenvolvimento mais pleno das potencialidades humanas.

#### Referências bibliográficas

- ABBS, Peter. *The educational imperative*. London: Falmer Press, 1994
- ARY, Donald., *et al. Introduction to research in education*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 2002
- BARELA, Fanny. L. Al reencuentro del ser, la creatividad y la emociion en la escuela: Presencia de las artes en la educacion. In UNESCO, *La educacion artistica en America Latina y el Caribe*. Uberaba, Brasil: UNESCO. Retrieved on 15/04/2002 from <http://www.unesco.org>, 2001.
- BARRETT, Margaret. Music education and the primary/early childhood teacher: A solution. *British Journal of Music Education*, v. 11, n. 3, p. 197-207, 1994.
- BELLOCHIO, Cláudia R. O espaço da música nos cursos de pedagogia: Demandas na formação do educador. Encontro Regional da ABEM Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, 4, 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001, p.13-25

BELLOCHIO, Cláudia R., *et al.* Educação musical, formação e ação de professores dos anos iniciais de escolarização: Um estudo em processo. Encontro Regional da ABEM Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, 4, 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2001, p.186-191.

BEST, David *The rationality of feeling: Understanding the arts in education.* London: The Falmer Press, 1992.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96.* Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96, pp. 27.833-27.841. 1996.

DURRANT, Colin; WELCH, Grahan. *Making sense of music: Foundations for music education.* London: Cassell, 1995.

ELLIOTT, David J. *Music matters: A new philosophy of music education.* New York.: Oxford University Press, 1995.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Generalist teacher music preparation: A Brazilian investigation. A world of music education research: The 19th ISME Research Seminar, 19, 2002, Goteborg. *Anais...* Goteborg, Sweden: Goteborg University, 2002a, p.77-82.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Educação musical na escola: Reflexões e aproximações. *Revista UNIVILLE*, v. 7, n.1, p. 47-59, 2002b.

FREIRE, Vanda L. B. Ensino superior de música: Dilemas e desafios. Encontro Anual da ABEM, 7, 1998, Recife. *Anais...* Salvador: ABEM, 1998. p.9-16.

HENNESSY, Sarah. Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, v.17, n.2, p.183-196, 2000.

HENTSCHKE, Liane. Um tom acima dos preconceitos. *Presença Pedagógica*, Maio/junho, p.28-35, 1995.

HENTSCHKE, Liane; Oliveira, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. (Ed.). *Educação musical em países de línguas neolatinas.* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000, p.47-64.

JEANNERET, Neryl. Competencies for generalist teachers: What do they need to teach music in the primary setting? *Australian Journal of Music Education*, v.1, p.1-10, 1996.

JEANNERET, Neryl. Composing, confidence and the primary generalist: A question of exposure? ASME Conference, 30, 1997, Brisbane. *Anais...* Brisbane: Australian Society of Music Education, 1997, p. 147-153.

- KATER, Carlos *et al.* Música na Escola: Implantação da música nas escolas públicas do estado de Minas Gerais(1997-1998). Encontro Anual da ABEM, 7, 1998, Recife. *Anais...* Salvador: ABEM, 1998. p. 114-122.
- MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis.* San Francisco: Jossey-Bass, 2002.
- MILLS, Janet. Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v.127, p.122-126, 1995/1996.
- MORTIMER, Andy. Arts education in the 21st century: Frill or fundamental? *Education 313*, v.28, n.2, p.2-8, 2000.
- OLIVEIRA, Alda *Música na escola Brasileira: Freqüência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: Sugestões para aplicação na educação musical.* Porto Alegre: ABEM. 2001 (Série Teses, n. 2).
- PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Ed.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.* João Pessoa: Editora Universitária - Universidade Federal da Paraíba, 2001, p.31-55.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, v.7, p.7-19, 2002.
- REIMER, Bennett. *A philosophy of music education.* New Jersey: Prentice Hall, 1989.
- REIMER, Bennett. *A philosophy of music education: Advancing the vision.* New Jersey: Prentice Hall, 2003.
- ROLFE, Linda. The school-based work experiences of student teachers. *Education 313*, v.28, n.2, p.29-33, 2000.
- RUSSEL, Megan. Specialist or generalist: A compromise? National Conference of the Association of Music Education Lecturers, 7, 1984, Launceston. *Anais...* Launceston: AMEL, 1984, p.110-115.
- SOUZA, Cássia. V. C.; Mello, Cilene. Arte e Educação I: A experiência da música no curso de licenciatura plena em pedagogia na cidade de Primavera do Leste, Mato Grosso. Encontro Anual da ABEM, 8, 1999, Curitiba. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1999. p.61.
- TEMMERMAN, Nita. An investigation of undergraduate music education curriculum content in primary teacher education programmes in Australia. *International Journal of Music Education*, v.30, p.26-34, 1997.

TORRES, Maria Cecília D.; SOUZA, Jusamara. Organizando atividades musicais na formação de professores: Análise de uma experiência. Encontro Anual da ABEM, 8, 1999, Curitiba. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1999. p.60-61.

## **Introdução à história da música ocidental: abrindo caminhos para um ouvir consciente**

*Silvana Mariani  
Alícia Cupani  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
alicia@ubesc.br*

**Resumo.** Este trabalho é o relato de uma atividade de extensão da Udesc, o curso de “Introdução à História da Música Ocidental”. O curso visava oferecer à comunidade um conteúdo normalmente restrito à Universidade, bem como desenvolver a criação de uma consciência crítica em relação ao assunto. Como fundamentação teórica adotamos as abordagens históricas propostas por Nietzsche (1976), elaborando uma estratégia de ensino pautada no amplo espaço de diálogo com os alunos, e também na variedade de recursos utilizados, que mostrou-se extremamente eficaz. O curso superou nossas expectativas em relação aos objetivos propostos, que foram alcançados muito antes e de forma muito mais explícita do que prevíamos.

**Palavras-chave:** história da música – ouvir consciente - curso de extensão

### **INTRODUÇÃO**

Considerando o conhecimento da história da música ocidental de grande importância na formação dos músicos, do público leigo e mesmo de artistas em geral, e levando-se em conta a atual inexistência de cursos com esse conteúdo em Florianópolis, idealizamos um curso de “Introdução à História da Música Ocidental”. O curso está inserido no programa de Extensão da Udesc<sup>1</sup>, sendo gratuito, com duas horas-aula semanais, e duração de um semestre. Consideramos também que é função da universidade socializar o conhecimento ali produzido, disponibilizando-o à comunidade não acadêmica.

Procurando fugir de um tipo de abordagem limitadora, encontramos na teoria de Nietzsche sobre o estudo histórico o ponto de partida. Segundo Nietzsche (1976), existem três maneiras de abordar a história: a “monumental” ou admirativa, a “tradicionalista” ou conservadora, e a “crítica” ou questionadora. Apesar do autor não referir-se especificamente à música essa análise da história mostra-se bastante adequada para a reflexão no campo da música.

---

<sup>1</sup> O projeto é coordenado também pelo professor Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (Departamento de Música).

Naturalmente, as três abordagens têm aspectos positivos, sendo necessário procurar um equilíbrio entre elas. Para Nietzsche (1976), as três atitudes são necessárias ao ser humano, que necessita de modelos, possui raízes que precisa reconhecer, e sente por vezes o ímpeto salutar de superar o passado.

Assim, procuramos adotar uma postura que interligasse as três abordagens, procurando fornecer subsídios ao aluno para uma escuta mais ativa e uma melhor compreensão da música

Programamos as aulas de forma expositiva, com amplo espaço para discussão e participação dos alunos, instigando-os a relatar experiências, principalmente em relação ao que ouvem fora da aula. Foi prevista a utilização de diversos recursos didáticos (data show, partituras, entre outros) para ilustrar e complementar o conteúdo, com ênfase na audição (cd's) de obras representativas. Outro aspecto previsto foram apresentações musicais com em algumas aulas, que ofereceram um contato mais concreto com o conteúdo estudado.

## O CURSO

A fim de melhor conhecer o perfil do futuro grupo, preparamos fichas de inscrição com algumas perguntas. Ao lermos as fichas, nos deparamos com interessantes dados, como o fato da faixa etária dos alunos oscilar entre 15 anos e 61 anos. As respostas em certa medida confirmaram a validade de nossas inquietações iniciais:

Em relação à pergunta “o que o levou a procurar este curso?” as repostas foram as mais variadas. Muitos demonstravam estar ali simplesmente para “entender melhor a música”, “perceber as relações históricas da música que ouvimos”, “preparar-se para o vestibular”, “profissionalizar-se” ou “conhecer melhor a história para interpretar melhor a música de cada período”. As respostas vieram ao encontro dos nossos objetivos e isso nos deixou tranquilos em relação aos conteúdos que pretendíamos ministrar.

Quanto à pergunta “Quais as expectativas em relação ao curso?” nenhum dos inscritos tinha expectativas que – a princípio - não pudessem ser correspondidas no decorrer do semestre.

Constatamos que estávamos diante de um grupo heterogêneo, constituído por músicos profissionais, alunos (calouros) do curso de Licenciatura ou Bacharelado em Música da UDESC, um aluno de Engenharia da Universidade Federal (UFSC), uma

antropóloga, uma mestranda em Teatro, integrantes de um coral amador, jovens que frequentam a Escola Técnica, uma aluna do curso de Licenciatura em Teatro e outros jovens que pretendem fazer o vestibular para música. O grau de instrução dos inscritos variou entre formação secundária, superior, mestrados e doutorandos. Diante de um público tão eclético, havia no entanto um forte ponto em comum, explicitado na quase totalidade das inscrições: o amor pela música.

Desde o primeiro contato com o grupo, procuramos estabelecer um clima de diálogo e abertura, de oportunidade, de troca de experiências e de reflexão. Frisamos a heterogeneidade do grupo ressaltando o interesse comum pela música, que foi realmente o fator aglutinador, permitindo ricas discussões. Aos poucos foi-se criando uma certa cumplicidade, um espírito de grupo, sendo que a cada aula os alunos tornavam-se mais interessados e mais atentos às diversas conexões que poderiam surgir. Uma aluna, mestranda em teatro, enriqueceu as aulas fazendo analogias sempre pertinentes com a história do teatro.

Os alunos raramente faltaram as aulas. Os que tiveram que faltar alguma vez, nos procuraram fora do horário para recuperar o conteúdo perdido. Isto deixa claro o interesse e importância dada aos conteúdos e o não querer perder o ‘fio de Ariadne’.

O visível entusiasmo pelo curso também deveu-se à generosa participação de alunos da graduação, colegas de trabalhos e alunos do próprio curso que vieram tocar durante as aulas. Tivemos apresentações de música medieval; lieder; peças para piano solo; música erudita brasileira.

Desejávamos (como objetivo ‘implícito’) transformar a vida dos alunos no sentido de torná-los atentos àquilo que ouvem no seu dia a dia e chamamos a este processo de ‘perda da inocência’<sup>2</sup>. Como previsto, em todas as aulas perguntávamos sobre o quê (e de que forma) haviam escutado música durante a semana. Para nossa surpresa, constatamos uma transformação rápida e intensa na maneira de ouvir, que se tornava cada vez mais um processo ativo. Os alunos faziam analogias de músicas que haviam escutado com o conteúdo estudado, com facilidade. Atribuímos essa facilidade a uma devida compreensão e assimilação dos conteúdos e discussões em classe, que viabilizavam reconhecer ou

---

<sup>2</sup> No sentido de que ao se estudar música, tende-se a ouvir de maneira diferente, de forma mais analítica, não raro perdendo-se a espontaneidade de um ouvir mais ‘emocional’.

discernir melhor o que ouviam.

Observamos que foi fundamental a criação de um ambiente descontraído, onde o questionar, perguntar, participar da construção do conhecimento eram constantemente valorizados. Mais que introduzir um conteúdo que desconheciam, o curso serviu como um meio para acionar o ouvido consciente dos participantes, instigando-os a envolverem-se ativamente na busca do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O engajamento dos participantes durante o curso, a forma como demonstraram interesse pelos conteúdos e o desejo que manifestaram de continuar aprendendo, ao nos perguntarem se esse curso teria uma continuidade, confirmou a relevância de oferecer cursos desta natureza para à comunidade. Muitos alunos inclusive expressaram o desejo de refazer o curso no próximo semestre, se possível. Atribuímos isso não só ao conteúdo mas principalmente a forma como foi sendo conduzido o curso.

Alguns depoimentos espontâneos foram surgindo, demonstrando-nos o quanto esta atividade veio a acrescentar na maneira com que os alunos ouviam e se relacionavam com a música. Uma aluna de 15 anos declarou: “este curso mudou a minha vida, eu gostaria que meus colegas da Escola Técnica também fizessem este curso no semestre que vem”. Declarações como esta reforçam a pertinência do vínculo universidade-comunidade, possibilitando o acesso ao conhecimento musical (neste caso) através dos cursos de extensão. Contudo, a riqueza desta experiência indica que seria conveniente desenvolver um estudo mais aprofundado sobre este tipo de curso e seus possíveis desdobramentos.

## REFERÊNCIAS

NIETZSCHE, Friedrich. *Da utilidade e desvantagem da história para a vida* in: *Considerações Intempestivas* - Lisboa: Presença, 1976.

## **Educação musical: proposta para uma nova abordagem epistemológica**

*Silvia Cordeiro Nassif Schroeder*  
*Universidade Estadual de Campinas*  
*silviacn@obelix.unicamp.br*

**Resumo.** Partindo do pressuposto de que há uma certa estagnação no ensino musical no Brasil e esta se deve, entre outras causas, à perpetuação, nas pedagogias modernas, de muitos dos pressupostos teóricos que embasaram as práticas às quais elas vieram se opor, este trabalho se propõe a investigar as premissas do ensino de música, através da análise de métodos e discursos de educadores. A partir dessa investigação, procura, então, preencher determinadas lacunas encontradas em questões fundamentais (notadamente no que se refere a uma abordagem da música como uma linguagem significativa) apontando um caminho epistemológico que parece se mostrar mais promissor no sentido de promover renovações efetivas na educação musical.

**Palavras-chave:** Musicalização; Linguagem Musical; Significação Estética.

Ao longo de quase vinte anos de experiência como professora de música venho notando vários problemas em relação à educação musical. Entretanto, duas impressões têm-me incomodado particularmente: 1- a sensação de que o ensino musical de modo geral, tal qual é praticado na maioria das escolas de música (oficiais ou livres), a despeito de conseguir formar alguns músicos profissionais, pouco efeito tem no sentido de propiciar aos alunos (que já não a trazem de algum lugar) uma compreensão musical diferenciada, uma percepção da música como um fenômeno significativo estético; 2- uma certa ineficácia dos cursos de musicalização como preparatórios para um aprendizado musical posterior, uma vez que, pela minha observação, os alunos que passam por esse tipo de experiência não demonstram *necessariamente* maior facilidade musical que outros que nunca tiveram uma aula de música. Minha hipótese para a origem desses incômodos em relação ao ensino de música era (e de certo modo vem se comprovando) de que, por diversas razões, algo importante deveria estar sendo deixado de lado no processo educacional, inclusive impedindo que muitas propostas aparentemente inovadoras tivessem o efeito desejado. Surgiu, então, a necessidade de investigar as premissas do ensino, colocando em discussão o próprio conceito de *musicalidade* e levantando uma série de questões sobre idéias que, embora façam parte do vocabulário cotidiano dos educadores musicais, muitas

vezes são usadas de modo pouco consciente e consistente. O que significa, por exemplo, “ser musical” ou “estar musicalizado”? A que se propõem efetivamente os cursos de musicalização? Quais as especificidades da natureza da música que precisam ser levadas em conta nesse processo? Serão todos os seres humanos passíveis de serem musicalizados? Haverá um tipo único ou ideal de musicalidade (e de música) a ser perseguido?

Esta pesquisa se propõe justamente não a responder, mas a discutir esse tipo de questionamentos, numa tentativa de clarear um pouco as concepções teóricas que subjazem aos discursos e práticas dos educadores, sobretudo na fase inicial do ensino. Penso que sem esse tipo de consciência não poderemos ir muito além do que já fomos em termos de inovações efetivas no ensino musical.

O trabalho foi assim dividido em duas partes (a primeira das quais já parcialmente concluída):

### **Desconstrução**

Nesta parte procurou-se investigar o que se faz e o que se diz sobre o processo de musicalização, buscando-se sobretudo os pressupostos teóricos (filosóficos, psicológicos e sociológicos) que embasam, conscientemente ou não, os discursos e as práticas dos educadores. Foram analisados métodos de iniciação e textos ensaísticos sobre educação musical de modo geral<sup>1</sup>. Entre os métodos selecionei alguns mais recentes e outros já com décadas de existência. Nos ensaios procurei trabalhar com uma linha de pensamento mais tradicional (embora revolucionária no seu tempo), representada cronologicamente pelos educadores Dalcroze/Willems/Gaínza e com uma linha mais de vanguarda, representada, entre outros, por Murray Shafer e, no Brasil, por J. Koellreuter e os educadores ligados às oficinas de música. Além de resgatar as premissas subjacentes aos textos, procurei também verificar possíveis incoerências entre estas e as propostas pedagógicas efetivamente explícitas (os exercícios dados, no caso dos métodos). Como técnica de análise usei a análise do discurso (vertente francesa), buscando na própria linguagem — expressões, adjetivações, construções sintáticas etc. —

---

<sup>1</sup> Uma listagem completa do material analisado encontra-se ao final do texto, anexada à bibliografia.

indícios que me levassem aos conceitos de música, musicalidade e musicalização implícitos nos textos. Esses conceitos foram, então, contrapostos à perspectiva histórico-cultural (pelos vieses da psicologia, com Vigotski, e da sociologia, com N. Elias e P. Bourdieu), a meu ver mais promissora no sentido de lançar novas luzes que permitam promover renovações efetivas no ensino musical.

Entre os pontos analisados considerados relevantes e que puderam ser melhor iluminados pela perspectiva histórico-cultural, podemos destacar<sup>2</sup>:

1- De modo geral, considera-se que a musicalidade é algo que existe naturalmente nos seres humanos e que precisa apenas ser “despertado” através da educação musical, cuja função, então, seria, num primeiro momento, fornecer subsídios para que essa musicalidade pudesse aflorar.

2- Embora haja algumas divergências sobre *o que* seria musicalidade, parece ser consenso a idéia de que ela está, de algum modo, vinculada a capacidades auditivas, o que pode ser confirmado pelo fato de que todos os educadores analisados propõem um trabalho de musicalização que parta necessariamente de uma educação auditiva, geralmente através da manipulação sonora e da exploração das propriedades do som.

3- A música erudita, devido a uma série de razões, ainda é considerada a meta ideal a ser atingida, embora outros tipos de música possam ser usados como facilitadores no processo educacional. Há, porém algumas divergências quanto às vantagens e desvantagens em se musicalizar dentro do sistema tonal, pois enquanto que, para algumas correntes, este é o mundo musical pré-existente na criança que precisa ser “despertado” pela educação, para outras, o ideal é a não fixação de um sistema no início do processo de musicalização, sob o risco de deixar perder o que chamam de “espontaneidade” musical.

---

<sup>2</sup> É importante ressaltar que as questões levantadas são decorrentes de generalizações feitas a partir das concepções predominantes entre os educadores analisados. Não há aqui nenhuma intenção de tecer críticas específicas a este ou àquele autor. Ao contrário, uma das premissas da análise do discurso é justamente o apagamento dos sujeitos individuais em favor de uma voz coletiva.

Como podemos observar por esses breves exemplos, o pensamento educacional difundido no Brasil parece ser marcado por uma espécie de hibridismo teórico: por um lado, discursos que revelam concepções inatistas (a musicalidade como algo pré-existente) e piagetianas (a manipulação do mundo físico leva ao conhecimento) e, por outro, propostas práticas de cunho essencialmente empirista (a educação do ouvido enquanto órgão sensitivo, a idéia de que a sensação é a origem de tudo).

Partindo da hipótese de que esse tipo de posicionamento teórico ambíguo, que produz e reproduz sem maiores questionamentos conceitos arraigados há muito tempo (como vimos, às vezes causadores de incoerências internas nos discursos ou entre estes e as práticas) é um empecilho a mudanças educacionais significativas, tentei, então, contrapor essas concepções à perspectiva histórico-cultural que pode, reafirmo, pelas discussões que propõe, lançar uma nova luz sobre esses conceitos, ajudando a desconstruí-los e, ao mesmo tempo, fornecendo as bases para caminhos alternativos.

Retomando algumas idéias dos pontos acima destacados vamos, a título de ilustração, ver de que modo esse novo modo de olhar pode fazer alguma diferença significativa.

Considerar a musicalidade algo inerente aos seres humanos e que vai ser despertado através de estímulos promovidos pela educação é tratar a música como algo absoluto e universal (parte de uma natureza humana também invariável). Se, por outro lado, assumimos efetivamente a música como uma linguagem, ressaltamos o seu caráter semiótico e, portanto, convencional. De acordo com Vigotski, todo signo nasce sempre no interior de uma cultura, como resultado de uma convenção social e o processo de internalização de qualquer sistema semiótico passa necessariamente por uma relação social. Isso significa que só pode haver um universo musical “dentro” do indivíduo se esse universo foi internalizado, ou seja, esteve antes “fora” desse indivíduo. Nesse sentido, uma educação que se coloca à espera do “despertar” de uma suposta musicalidade pré-existente não só minimiza muito o papel do professor como mediador no aprendizado, como está fadada a ser bem sucedida apenas com aquela minoria de alunos que já trazem do meio familiar (ou às vezes religioso) o que P. Bourdieu (2001) chama de “*herança cultural*”, ou seja, uma série de conhecimentos (musicais) adquiridos “*de maneira osmótica*”, sem “*qualquer esforço metódico*” ou “*ação manifesta*”. Assim, só os detentores de um

herança cultural musical específica têm realmente o que ser “despertado”. Como a linguagem musical erudita (que, como vimos, é considerada a ideal pela grande maioria dos educadores) não faz parte da herança cultural da esmagadora maioria dos alunos que ingressam num curso de música, cria-se, na educação musical, uma situação *sui generis* em relação aos conceitos de “deficiência” e “normalidade” pois, pelos padrões escolares, pouquíssimos alunos podem ser considerados “musicais” (ou “normais”), pois só alguns demonstram uma familiaridade com aqueles elementos que vão ser fundamentais nesse tipo de linguagem. Para a maior parte deles, constata-se uma série de deficiências. Atribui-se, dessa forma, a "dons naturels" o que, na verdade, é em grande parte reflexo de uma educação não-formal anterior.

Outro ponto bastante recorrente nos discursos e práticas dos educadores e que merece ser olhado por outra perspectiva diz respeito à importância de se “educar o ouvido” para a música, tentando-se resgatar algum tipo de audição “espontânea” ou “pré-significativa”. Como grande parte das propostas práticas analisadas partem do estudo das propriedades do som ou de elementos musicais isolados (arpejos, acordes, células rítmicas etc.), podemos inferir a premissa de que a percepção das partes pode levar a uma compreensão do todo. A esse tipo de concepção de percepção *associacionista*<sup>3</sup>, Vigotski (1999) contrapõe a psicologia *estrutural*, que afirma justamente o oposto, ou seja, que “*a percepção do conjunto precede a de partes isoladas*”. Adotando esse ponto de vista estruturalista para a percepção musical, então, há necessidade pelo menos de questionar a real abrangência de cursos de musicalização calcados no estudo de elementos musicais ou propriedades do som, procurando-se verificar, por exemplo, o quanto esse tipo de trabalho poderá levar à absorção da *linguagem* musical. Também de acordo com Vigotski, não há como separar a percepção de um objeto do sentido atribuído a ele. Ao contrário, a percepção só é possível vinculada a uma significação (ou seja, só percebemos coisas que fazem algum sentido para nós). Isso nos leva a ver a impossibilidade de se recuperar um tipo de audição pré-significativa (ou mesmo pré-musical), como propõem alguns educadores (notadamente aqueles que se opõem à fixação do sistema tonal na fase de musicalização), uma

---

<sup>3</sup> Embora esse tipo de concepção seja absolutamente predominante nas propostas práticas analisadas, é importante assinalar pelo menos uma exceção significativa. Trata-se da proposta do músico e educador H. J.

vez que não só é impossível tentar fazer com que as crianças abstraíam o mundo sonoro proposto do universo musical que já conhecem, como é justamente esse universo musical já constituído que provavelmente vai facilitar uma percepção sonora mais abstrata para sons isolados, por exemplo.

Essas questões, tratadas aqui de maneira um tanto rápida, são apenas alguns exemplos do quanto determinadas concepções vão passando pelos educadores sem maiores questionamentos, muitas vezes levando a uma estagnação do pensamento educacional musical<sup>4</sup>.

## **B) Proposição**

Após essa tentativa de desconstrução, na segunda parte deste trabalho veremos, então, de que modo a perspectiva histórico-cultural pode fornecer subsídios para a elaboração efetiva de propostas alternativas que não sejam apenas meras modernizações de velhos cânones.

Olhando-se atentamente para as abordagens educacionais predominantes, percebemos algumas lacunas em relação à preocupação em se levar em conta a natureza específica da música enquanto um fenômeno significativo estético. Ensinar música é ensinar uma linguagem cuja significação se encontra num nível estético. Se adotarmos profundamente esse ponto de vista, teremos de mudar muitas coisas. Teremos que incluir definitivamente a questão da significação no conceito de musicalidade, não poderemos mais nos contentar, por exemplo, com a idéia de que musicalizar seja simplesmente sensibilizar para o som ou dar a conhecer alguns elementos da música. Não poderemos mais acreditar que o conhecimento técnico conduz naturalmente à percepção dos sentidos. Para isso, e essa é a proposta de continuação desta pesquisa, teremos que investigar mais a fundo questões relativas ao *signo*, sobretudo de que modo este se constitui como tal, ou, dito de outra forma, o que está efetivamente envolvido no processo de apropriação significativa de uma linguagem. Nessas questões, buscarei subsídios principalmente no filósofo da

---

Koellreuter, filiado explicitamente à teoria da Gestalt e, portanto, mais próximo da psicologia estruturalista vigotskiana.

<sup>4</sup> É necessário frisar que este trabalho se restringe a uma análise dos discursos e das propostas práticas de alguns educadores que têm larga influência sobre os professores de música. Isso não significa, de modo algum, que não haja, por parte de muitos professores, resistência a essas posturas e propostas práticas alternativas bastante consistentes, embora, muitas vezes elaboradas de maneira intuitiva.

linguagem M. Bakhtin, explorando, por exemplo, numa analogia com a linguagem verbal, a concepção discursiva da linguagem, o caráter ideológico e interindividual do signo, a interação verbal e os conceitos de assimilação criativa, polissemia e polifonia. Procurarei desenvolver sobretudo as questões relativas aos sistemas semióticos artísticos, em particular a música.

Além desse aprofundamento teórico, faz parte das intenções dessa seção propositiva também o estabelecimento de uma ponte entre estas reflexões e a prática educacional, através da elaboração de novas leituras para situações do cotidiano do ensino musical a partir dessa perspectiva.

## **Considerações Finais**

Após um período de questionamentos e combates às práticas de ensino excessivamente intelectualizadas, com a introdução dos chamados “métodos ativos”, penso ser agora o momento de repensar as premissas pedagógicas do ensino moderno, avaliar as reais dimensões das propostas consideradas inovadoras e ter a coragem de introduzir, se necessário, novos princípios epistemológicos no pensamento educacional da música.

## **Bibliografia Resumida**

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética*. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999. p. 99-181.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- PINO, Angel S. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*. São Paulo, vol. 1, n.1. p. 17-24, 1993.
- PINO, Angel S. A questão da significação — Perspectiva histórico-cultural. *Temas em neuropsicologia e neurolingüística*. São Paulo, vol. 4. p. 32-38, 1995.

PINO, Angel S. O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno Cedes*. Campinas, n. 24: 38-51, 2000.

VIGOTSKI, Lev. S. *Imaginacion y el Arte en la Infancia*. México: Editora Hispanicas, 1987.

VIGOTSKI, Lev S. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev. S. *Obras Escogidas III*. Madrid: Editora Visor, 1995. p. 11-46.

VIGOTSKI, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S. et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone/Ed. Universidade de São Paulo, 1998. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev S. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

## Textos Analisados

BEYER, Esther (org.). *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

BRITO, Teca A. *Koellreuter Educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca A. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

DALCROZE, Emile J. La musique et l'enfant. In: Dalcroze, Emile J. *Le Rythme, La Musique et L'Education*. Lausanne: Foetish Frères S.A. Éditeurs, 1965.

FERES, Josette S. M. *Iniciação Musical: brincando, criando e aprendendo*. São Paulo: Editora Ricordi Brasileira, 1989.

GAÍNZA, Violeta H. *La Iniciación Musical del Niño*. Buenos Aires: Editora Ricordi Americana, 1964.

GAÍNZA, Violeta H. *Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Editora Ricordi Americana, 1977.

GONÇALVES, Maria de Lourdes J. & BARBOSA, Cacilda B. *Educação Musical através do Teclado: etapa de musicalização*. 5. ed. São Paulo: Editora Cultura Musical, 1986.

HOWARD, Walter. *A Música e a Criança*. São Paulo: Editora Summus, 1984.

KATER, Carlos (org.). *Cadernos de Estudo: Educação Musical nº1*. São Paulo: Editora Atravez, 1990.

KATER, Carlos (org.). *Cadernos de Estudo: Educação Musical nº 4/5*. São Paulo: Editora Atravez, 1994.

KATER, Carlos (org.). *Cadernos de Estudo: Educação Musical nº 6*. Belo Horizonte: Editora Atravez, 1997.

KRÜGER, Susana E. & HENTSCHKE, Liane. A influência do software Julliard Music Adventure no desenvolvimento das composições de crianças de 10 anos de idade. *Cadernos de Pós-Graduação: Instituto de Artes / Unicamp, Campinas*, v. 3, n.1, p. 84-92, 1999.

MAHLE, Maria A. *Iniciação Musical*. 2. ed. São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 1969.

MARTINS, Raimundo. *Educação Musical: Conceitos e Preconceitos*. Rio de Janeiro: Editora Funarte, 1985.

- PENNA, Maura. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- ROSA, Lilia. *Musicalização: para pré-escola e iniciação musical*. 2. ed. São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 1988.
- SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- SUZUKI, Shinichi. *Ability Development from Age Zero*. Miami: Warner Bros. Publications Inc., 1981.
- WILLEMS, Edgar. *La Preparación Musical de los Más Pequeños*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1962.
- WILLEMS, Edgar. *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1969.

## Repertório escolar e repertório midiático – entre dois mundos musicais

*Sílvia Nunes Ramos*  
*Centro Universitário UNIVATES – Lajeado/RS*  
*blumentopf@ig.com.br*

**Resumo.** Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa realizada com um grupo de crianças de um bairro popular de Porto Alegre/RS sobre música da televisão e educação musical. Adotando como metodologia o estudo de caso, a pesquisa procurou investigar hábitos e preferências televisivas e suas relações com a aprendizagem de músicas. As músicas aprendidas através da televisão são levadas para a escola onde são compartilhadas com os colegas. Nesse encontro ficam visíveis as tarefas para uma educação musical escolar que possa conjugar as diversas músicas.

**Palavras-chave:** repertório musical, mídia, televisão

### 1. O repertório midiático na escola

Esta comunicação é um recorte de um estudo que investigou como a música da televisão está presente no cotidiano de crianças em fase inicial da escolarização (Ramos 2002). O grupo escolhido é formado por onze crianças de 9 a 11 anos, sendo cinco meninas e quatro meninos. A escolha dos participantes aconteceu durante observações em uma escola pública de Porto Alegre- RS, denominada de Escola Vila Castelo. Além de a Escola oferecer música como atividade curricular, percebia-se que o cotidiano escolar é enriquecido pelo repertório que as crianças trazem para a Escola.

Durante o trabalho de campo realizado na Escola Vila Castelo, meu olhar se voltava para as cenas em que a música se fazia presente. Alguns recortes da realidade musical desses meninos e meninas iam acontecendo de uma forma surpreendente:

A menina estava na fila do refeitório se requebrando toda. Alguns momentos com as palmas das mãos coladas nas mãos de outra colega da frente. As manifestações musicais que desejo ver acontecem rapidamente no espaço escolar. São flashes rápidos demais. Muitas vezes não dá tempo de ligar o gravador. Ou seja, quando uma criança começa a cantar ela não avisa. Abre a boca e canta, a todo vapor, e muitas vezes uma frase, e basta. Mas o

suficiente para se ter a idéia da música. Todo momento do recreio é aproveitado por eles (Diário de Campo, 09/04/2001).

Os momentos em que os meninos cantavam eram os mais variados: durante a chamada, caminhando na fila para se dirigirem até a quadra, correndo livremente pela quadra de basquete, atrapalhando as parlendas realizadas pelas meninas e, mais tarde, subindo as escadas em direção à sala de aula depois da educação física.

No pátio era também possível flagrar alguma dança alegre motivada pela música do grupo É o Tcham ou cantando algum outro sucesso. A hora do recreio não era o único horário estabelecido para as crianças ouvirem música. Durante a entrada e a saída, era possível ouvir algo no pátio, mesmo que fosse proporcionado pelo rádio portátil das auxiliares da limpeza.

O canto espontâneo individual ou com os amigos não aparece só no pátio, mas também na sala de aula. Em grupo, percebi que quando um começa a cantar os outros vão atrás. O que mais me chamou a atenção é que surge de repente no meio de tudo uma voz solitária que puxa a canção, e, de imediato, parecendo um coral ensaiado, a turma responde num bom volume e dicção. Não falta nem o acompanhamento com as bocas, como a versão original do grupo O Bonde do Tigrão sugere percussivamente. As crianças reproduzem uma sílaba que se aproxima a um “*tum, tchi, tum, tum, tum*”, realizada com bastante precisão. As performances são mistas, tanto que, às vezes, só os meninos cantam, em outras, as meninas cantam.

Observa-se o quanto as crianças interagem através da música que cantam. A frase “todo mundo já sabe e aí a gente começa a abalar também” parece demonstrar que este é o caminho para o sucesso de qualquer atividade musical com as crianças. Para elas, mais do que ouvir as músicas é o compartilhar com os demais colegas, momento em que surge a troca de conhecimentos anteriormente adquiridos, como, por exemplo, a dança e a letra da música.

Não se pode desconsiderar a importância dos pares nesta prática musical escolar desenvolvida pelas crianças, pois tudo indica que interagir com as demais se trata de procedimentos de aprendizagem próprios das crianças. Forma-se nestes momentos de

interação o grupo dos que sabem, e aí ensinam; e o grupo dos que querem aprender que então procuram aqueles que já sabem o repertório musical midiático. Aqui reside um dos aspectos da aprendizagem social, cuja eficácia consiste na troca que se estabelece e no conhecimento adquirido em decorrência da interação entre os pares. Para Lurçat (1998), “na escola existe uma espécie de assimilação coletiva do que a criança aprendeu sozinha” (ibid. p. 120).

## **2. A posição da escola quanto aos repertórios da mídia**

Num determinado momento da coleta de dados, a Direção da Escola Vila Castelo proibiu a turma de cantar “as músicas do Bonde”. Quando perguntei o porquê da proibição, uma professora disse que já estava enjoando. “Não é pela bagaceirice das letras, é por que está chato mesmo”. No entanto, a proibição do funk no ambiente escolar parece estar ligada diretamente ao conteúdo das letras das canções. Coube à Escola realizar uma avaliação desse tipo de repertório, determinando que algumas músicas poderiam incitar a violência pelo uso indiscriminado de conceitos utilizados para definir as mulheres, como é o caso da letra da música do Bonde do Tigrão. Embora as crianças se identifiquem com alguns gêneros musicais, a Escola os filtra de modo a não permitir a apreciação de determinadas músicas, como contam Elisa e Joel:

*Elisa:* As professoras não botam mais o Bonde do Tigrão aqui no colégio.  
*Entrevistadora:* Porque tiraram o Bonde do Tigrão?  
*Elisa:* Porque descobriram que dava muita violência.  
*Entrevistadora:* Vocês já pediram pra Escola essas músicas?  
*Joel:* Não pedimos ainda porque as professoras não gostam muito. Porque fala das cachorras. Daí as professoras que tão dando aula falam assim: - é pra trabalhar, não é pra cantar. Daí, se elas perdem o emprego...

As crianças parecem entender seu conteúdo revelado na malícia, no silêncio tímido e nas reticências de alguém que entende o que significa, mas ainda não sabe se pode falar escancaradamente sem permissão. Os meninos se soltam mais, quando o tema é sexo. As

meninas não explicam o significado do que é cantado, não porque não saibam, mas porque não podem. Limitam-se a observar a distância. Com suas feições mostram que existem assuntos na Escola que não são para elas.

O funk sempre aparecia na sala de aula. Em uma dessas ocasiões, a professora de música perguntou para a turma que tipo de música estavam cantando e quem era o autor. Não souberam responder, mas permitiu a apresentação mais adiante, depois de escutarem outras músicas do Arca de Noé, de Vinicius de Moraes.

Percebia-se a vontade e interesse das crianças em cantar “as músicas do Bonde”. Fizeram votação para ver quem venceria entre a música proposta pela professora e as do Bonde do Tigrão. A maioria da turma mostrou que gostaria de escutar O Bonde. Mesmo assim, a vontade de todos não foi atendida.

A professora de Educação Musical adotou uma postura crítica quanto ao *Tapinha* e outras músicas difundidas pela mídia num período que durou de fevereiro até dezembro de 2001. Disse ser “feminista fervorosa”, e “não concorda” com a imagem da mulher ser exposta de maneira negativa. Mesmo não estando de acordo, trabalhou com as crianças as músicas que elas foram sugerindo ao longo dos meses, pois, segundo ela, os alunos têm a oportunidade de saberem, ao mostrar outras opções musicais, “o que é bom para eles. Eles recebem essas músicas em casa todos os dias, já trazem isso pronto”. Para contrapor esta realidade musical do Bonde do Tigrão e outras, de certa forma reforçada pelas crianças, prefere manter sua postura crítica e tentar quebrar a hegemonia do repertório midiático.

A primeira vez que fui à Escola de Ensino Fundamental Vila Castelo para saber se realmente seria possível a realização deste estudo, a música estava presente nos diversos espaços, inclusive na execução de tarefas, como as de matemática, português e espanhol. De repente as vozes agudas silenciaram e ficou em mim aquele vazio, a sensação de que algo estava faltando na Escola. Desapareceu aquele cenário que tantas vezes presenciei. A turma que antigamente trabalhava com música e mostrava o repertório da preferência de cada um agora não existia. O cenário musical que considerava rico pela diversidade de gêneros desapareceu. As únicas que passei a escutar nos momentos finais de minha coleta de dados foi a música dos alto-falantes.

A Escola estabeleceu com os alunos uma negociação quanto à execução das músicas. A escolha não fica a cargo somente da instituição, mas, ela ouve os pedidos mais relevantes, analisando se é plausível de ser tocada no espaço escolar. A Vila Castelo passou a ter assim uma política de seleção quanto às músicas que poderão habitar os seus múltiplos espaços.

### **3. A relação que as crianças constroem entre esses dois mundos**

A Escola está impregnada pelo repertório midiático, pois as experiências que os alunos fazem fora dela acabam indo para dentro:

*Entrevistadora:* Lisa, essas músicas que tu aprendes, essas danças que tu aprendes ... Tu cantas e danças na Escola também?

*Lisa:* Hã, hã (confirma).

*Entrevistadora:* Com quem tu danças e cantas?

*Lisa:* Eu canto e danço com minhas amigas. Tudo aqui com minhas amigas, não faço quase nada sozinha no colégio.

*Entrevistadora:* E por que tu não fazes sozinha?

*Lisa:* Porque no colégio eu não gosto de fazer sozinha, eu gosto de ter amiga por perto porque se eu tenho amiga ... eu não posso brincar com ela em casa.

É bem provável que a música tenha a função aqui de unir os dois mundos em que vivem essas crianças. No caso de Lisa e de tantos outros, a música é a fronteira que divide o que é ser criança e o que ser criança-adulto quando diz: “eu canto com minhas amigas, eu danço com minhas amigas, tudo aqui com minhas amigas, não faço quase nada sozinha no colégio”. Aproveita para brincar, para ser criança na Escola, uma vez que não pode brincar com as amigas em casa.

É unânime na fala das crianças que a música a ser executada nos alto-falantes da Escola deve proporcionar o canto e a dança. O repertório mais solicitado é aquele que todos sabem cantar. E o sentido de ele frequentar os espaços musicais está justamente na possibilidade de participação de todos.

As crianças se perguntam, o que elas vão fazer, por exemplo, com canções, como *Coração de Estudante* e *Menestrel das Alagoas*, que são tocadas nos alto-falantes da Escola na hora do recreio? São músicas que, para outros contextos, representaram algo para muitas gerações, mas quem traduz para as crianças as mensagens que essas canções trazem?

São músicas que estão longe de ser compreendidas pelos significados distantes. Para crianças que sabem que os pontos de drogas estão na esquina de suas casas, ou dentro delas, é mais fácil entender um funk, que mostra um cenário social em que elas vivem e tentam assimilar, de acordo com as estratégias familiares e escolares que recebem.

Quanto à Escola, ela tenta, diariamente, com seus projetos internos, não reforçar, ainda mais, um contexto que seus alunos conhecem muito bem. Existe o estímulo por parte da professora de música, quanto à apreciação de música na sala de aula. Porém, é o repertório escolhido para as crianças ouvirem parece não agradar. De várias formas dizem que música para elas é aquela que “serve para dançar ou se movimentar”.

*Joel:* Eu gosto de ouvir música no final de semana porque não tem aula e daí eu posso ouvir bastante. No colégio as professoras colocam às vezes uns radinhos com músicas só de romance, também não abala ninguém.

*Entrevistadora:* A música tem que abalar, Joel?

*Joel:* Tem que abalar, como é que a pessoa vai cantar morrendo?

A relação que as crianças estabelecem entre os dois mundos, o escolar e o televisivo, está na formação de agrupamentos. Elas assim o fazem, pois ainda necessitam de referências ou modelos.

As crianças entrevistadas buscam constantemente no cotidiano escolar relacionar-se com colegas que podem lhe ensinar música. O ato de ver e ouvir alguém cantando é algo que acontece igualmente, quando tentam aprender no contato diário com a televisão. O processo acontece, porém, em dimensões diferentes. Uma delas é televisual ou virtual. Aqui, o outro não pode ser tocado, apenas pode ser visto e ouvido. Na outra dimensão, o outro é observado durante um período maior de tempo na Escola e participa com mais frequência daquilo que deve ser aprendido ou lembrado.

*Entrevistadora:* Que tipo de música tu cantas na Escola?  
*Diane:* Às vezes no recreio. Na sala não dá pra cantar porque a professora não deixa, mas eu consigo.  
*Entrevistadora:* E no recreio, o que tu cantas?  
*Diane:* Eu canto um monte de músicas.  
*Entrevistadora:* Sozinha?  
*Diane:* Às vezes sozinha ou com minhas colegas. Nós sentamos num banco e cantamos. Eu gosto das minhas colegas porque são elas que me ensinam.  
*Entrevistadora:* E como é que te ensinam?  
*Diane:* Elas cantam e aí a gente senta num banco e elas vão me ensinando, aí eu aprendo.

As crianças aprendem em casa, mas a prática diária se processa na Escola, na interação com outras crianças. A Escola é o local onde se realizam atividades com colegas, porque lá se encontram todos que possuem ou não afinidades e gostos em comum. É na Escola onde a coletividade é reforçada para a realização de tarefas, inclusive musicais. Oportunidades tornam-se mais difíceis se está em casa, longe de seus pares.

Por isso, como recomenda Souza “é preciso tomar a escola como um lugar de práticas cotidianas e repensar sobre o que as crianças fazem nas escolas”, pois:

“Essa identificação das crianças com seus pares parece ser uma referência que a escola insiste em relevar, como se o sentido unívoco do estar na escola estivesse fixado no conhecimento ou na aprendizagem de conteúdos. Tomar a vida escolar com suas contradições, interrupções que correspondem à vida cotidiana, à situação real em sociedade torna-se imperioso para que as experiências escolares permaneçam como experiências significativas” (Souza, 2000, p. 177-178).

A parceria no ambiente escolar é favorável para a ampliação do repertório musical. Tudo indica que cantar na Escola com amigos, na maioria das vezes, se atribui ao conhecimento que os outros têm das músicas. Existem dificuldades em aprender sozinho. Esta situação individual do aprendizado parece contribuir para a perda do estímulo. Algumas vezes cantar com alguém não denota simplesmente aprender alguma música nova, mas o prazer de cantar com amigos, justamente porque estes podem colaborar com um momento musical, não só pelo aprendizado em si, mas, também, por uma situação de interação proporcionada pela música.

Para as crianças não existe um local específico para aprender. A relação delas com a música estabelecida entre o mundo televisivo e o escolar está no próprio ato de querer aprender e como aprender. O local não define a relação, o que define é a música que está presente nesses dois mundos. Existe o mundo televisivo, que se constitui das interações entre a criança, a música e a televisão. No mundo escolar, as interações se estabelecem entre a criança, a música e outras crianças.

Concluindo, como afirma (Morduchowicz, 2001), mais do que “transformar o capital ou os consumos culturais dos alunos”, a escola deveria “explorar a relação que os meninos estabelecem com o mundo (escolar e não escolar) e ensinar a desnaturalizar as representações que o constroem, cuja compreensão afetará certamente a percepção que têm do universo, sua observação sobre a realidade e sua atitude ante o conhecimento” (Morduchowicz, 2001, p.94-95).

## **Referências**

MORDUCHOWICZ, R. (2001): *A mí la tele me enseña muchas cosas* - La educación en medios para alumnos de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.

RAMOS, S. (2002): *Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SOUZA, J. (Org.) (2000): *Música, Cotidiano e Educação*. Programa de Pós- Graduação em Música Mestrado e Doutorado. Porto Alegre.

# Uma orquestra pode ser a minha cara? Uma experiência com concertos didáticos para crianças e adolescentes

*Susana E. Krüger*  
*Coordenadora de Programas Educacionais da*  
*Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo*  
*edu.musical@osesp.art.br*  
*Liane Hentschke*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*  
*hentschk@portoweb.com.br*

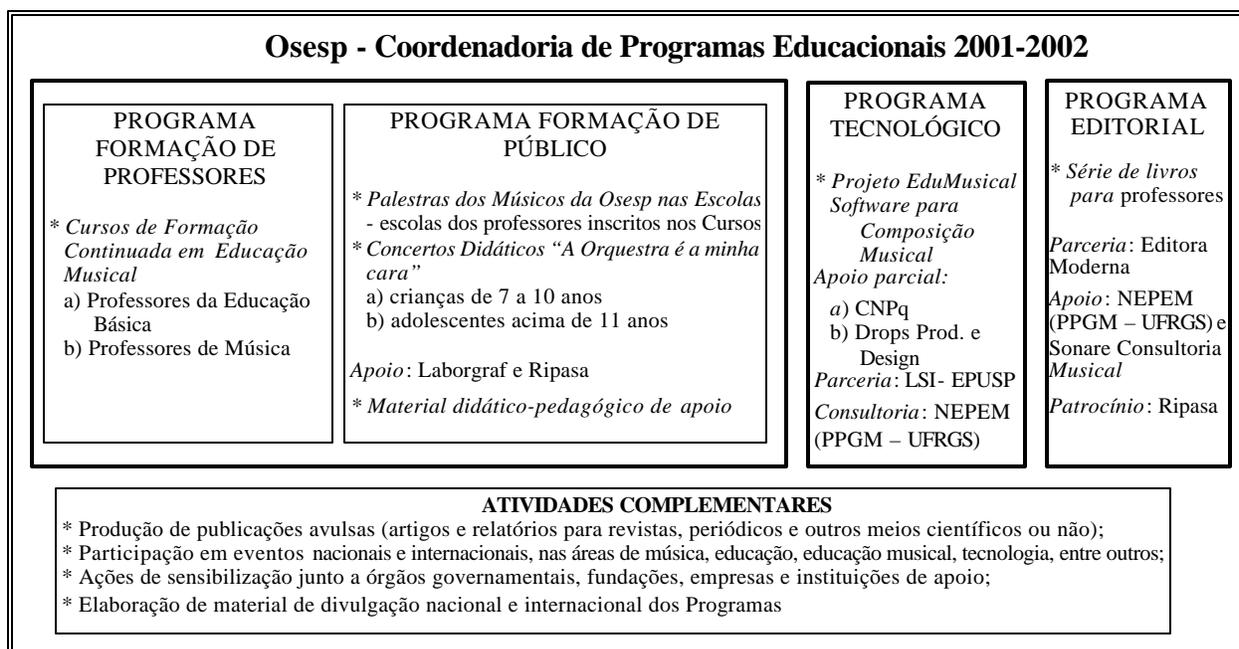
**Resumo.** O presente texto apresenta um relato de experiência sobre uma série de concertos didáticos realizada pela Osesp em 2002 para crianças e adolescentes intitulada “A Orquestra é a minha cara”. São os processos de implantação e avaliação, bem como alguns resultados obtidos - dentre estes, o alto grau de interesse em retorno para assistir novamente um espetáculo desta natureza (91%) e no aprendizado de instrumentos musicais. O texto finaliza apontando algumas questões que carecem de aperfeiçoamento e as perspectivas de continuidade.

**Palavras-chave:** orquestra, educação musical, concertos didáticos.

## 1 Introdução

Para expandir suas atividades musicais, o público que frequenta seus concertos (atual e futuro), e, concomitantemente, contribuir com o aprimoramento cultural e musical do país, a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Osesp) criou, em fevereiro de 2001, a Coordenadoria de Programas Educacionais (CPE/Osesp). Os projetos desenvolvidos em 2001 e 2002 foram:

Figura 1: Atividades da CPE/Osesp em 2001-2002



O presente relato focaliza os procedimentos de implantação e avaliação do Projeto *Concertos Didáticos “A Orquestra é a minha cara”*, pertencente ao Programa Formação de Público. Em nosso país, a diversificação e integração dos projetos da CPE/Osesp foi considerada inovadora no âmbito dos “concertos didáticos” devido à preparação e continuidade do evento em sala de aula, por meio da integração aos *Cursos de formação continuada em educação musical (Programa formação de professores)* e das *Palestras dos músicos da Osesp nas escolas*.

Além das pesquisas sobre as atividades educacionais e comunitárias das orquestras estrangeiras, bem como da literatura educativo-musical (como Elliott 1995; Swanwick, 1979, 1988, 1994, 1996/97, 2003; Plummeridge, 2001; entre outros), os Programas apoiaram-se nos resultados de um mapeamento da educação musical nas escolas. Este apontou para a necessidade de formação continuada dos professores em educação musical em complementação aos concertos didáticos. Por isso, nos Cursos, os participantes recebiam subsídios para atuarem como mediadores e facilitadores do processo de ensino e aprendizagem musical dos alunos, por meio da ampliação de sua consciência sobre a própria prática<sup>1</sup>. A partir de uma visão multicultural, os docentes procuraram construir pontes entre as músicas executadas pela Osesp na respectiva semana e os diferentes estilos musicais brasileiros e estrangeiros.

No projeto *Palestras dos músicos da Osesp nas escolas*<sup>2</sup>, dois músicos iam às escola para realizar atividades com os alunos, elaboradas a partir de um repertório familiar. Além disso, apresentavam instrumentos musicais (ao vivo, em vídeo e/ou CD) e discutiam aspectos relacionados à profissão e o cotidiano orquestral.

## **2 Implantação**

Para integrar os projetos, priorizamos a inscrição das escolas dos professores participantes dos Cursos. Assim, recebemos 87 escolas em 10 concertos, sendo aproximadamente 810 pessoas (90 por escola). Aos professores, entregamos um material com dados sobre as obras, princípios pedagógicos, sugestões para composição, arranjo, improvisação, execução e apreciação, bem

---

<sup>1</sup> vide Beineke, 2000, entre outros.

<sup>2</sup> Sorteio de aproximadamente 10 escolas por curso, devido a limitações como disponibilidade dos músicos participantes e escolas.

como um levantamento de lojas para aquisição das obras.

Em junho, executamos<sup>3</sup>: *O Trenzinho do Caipira* (Heitor Villa-Lobos, *Bachianas brasileiras* n.º 2), *Pedro e o Lobo* (Sergei Prokofiev) e *Capricho brilhante em si menor, Op. 22* (Felix Mendelsson-Bartholdy). Em agosto e setembro foi executada somente *Pedro e o Lobo*<sup>4</sup>. Os alunos receberam um programa de concerto com informações sobre as obras, compositores e a orquestra e alguns passatempos (Figura 2 e Figura 3).

Figura 2: Capa e contracapa do *Programa de concerto didático* (junho/2002)

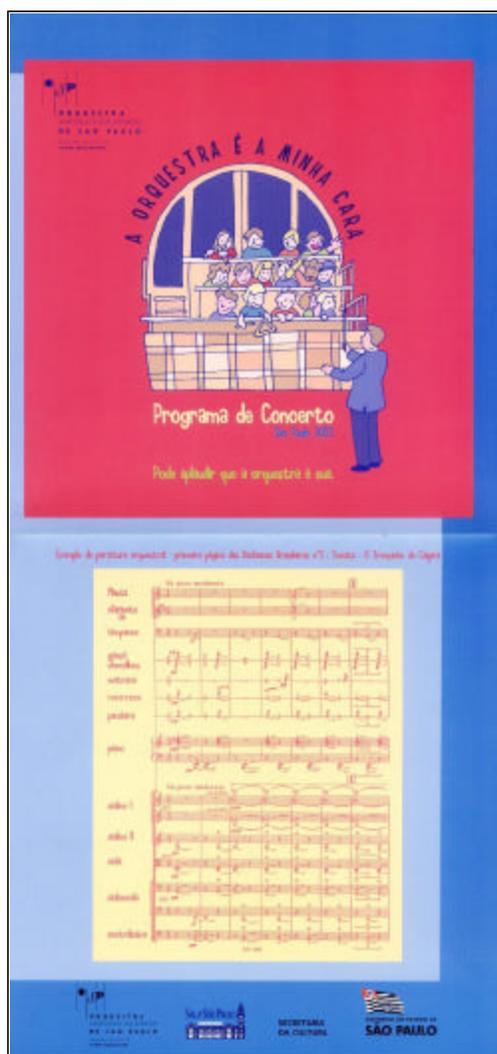
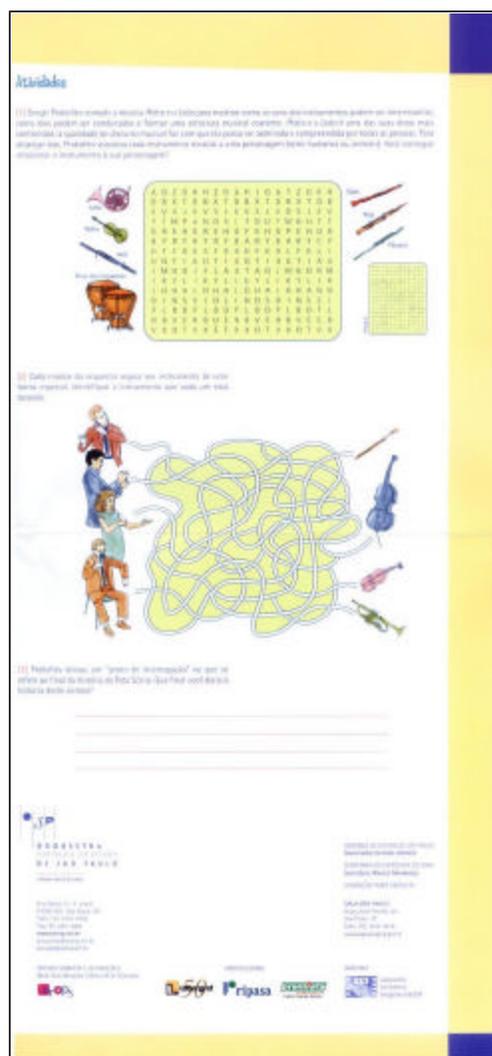


Figura 3: Atividades do *Programa de concerto didático* (agosto-setembro/2002)



No início do evento, as monitoras da Sala São Paulo falaram sobre o processo de restauro

<sup>3</sup> Regência: Maestro assistente da Osesp, Roberto Minczuk; Solista – piano: Pablo Rossi; Narrador: José Maurício Cagno.

<sup>4</sup> Regência: maestro convidado Marcos Arakaki; Narrador: José Maurício Cagno.

e revitalização do local. Para envolver o público como participante, sorteamos alguns alunos para sentarem ao lado de um músico e, no final, para a entrega de flores ao maestro e ao solista. As crianças receberam cartões de instrumentos musicais para uma atividade de percepção de timbres e cantaram um arranjo de música folclórica brasileira com a orquestra. Os adolescentes participaram de uma seção de perguntas e respostas com o maestro. Parte do público também pôde reencontrar os músicos que foram às suas escolas - o que estabeleceu o elo entre os cursos, as palestras e os concertos.

### 3 Avaliação: alguns resultados

Entregamos a cada escola *Fichas de Avaliação*, com questões próprias a cada público:

Figura 4: Exemplo de *Ficha de Avaliação* (junho/2002)

[1] Marque o que você gostou no Concerto:  
 os instrumentos musicais  
 as músicas – Capricho Brillhante, O Trenzinho do Caipira, Pedro e o Lobo  
 os músicos e o maestro da Orquestra, o pianista  
 o narrador e a história do Pedro e o Lobo  
 alguma outra coisa: \_\_\_\_\_

[2] Teve algo que você não gostou?  não  sim. Se sim, o que foi? \_\_\_\_\_

[3] Você estuda música?  não  sim. Se sim, o que você faz? \_\_\_\_\_  
 estuda música na própria escola;  
 tem aulas de instrumento. Qual? \_\_\_\_\_  
 canta em algum grupo ou coral. Qual? \_\_\_\_\_  
 Se ainda não estuda, gostaria de estudar?  sim  não  
 Você gostaria de tocar algum instrumento? Qual? \_\_\_\_\_

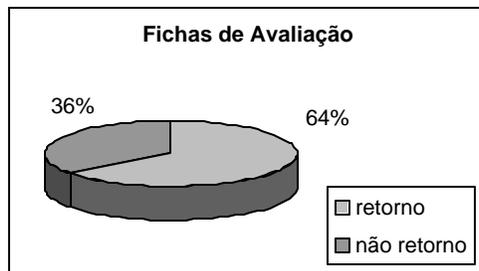
[4] Você gostaria de assistir um Concerto da Osesp de novo?  sim  não Porque? \_\_\_\_\_

[5] Pinte a carinha que se parece com você depois de ter vindo aqui:  
 ☺ ☹ ☹

[6] Se você quiser contar algo mais, use o espaço abaixo e o verso desta folha.  
 Muito obrigada por responder!

O retorno foi satisfatório: dos 5.479 presentes, 3.525 devolveram os questionários:

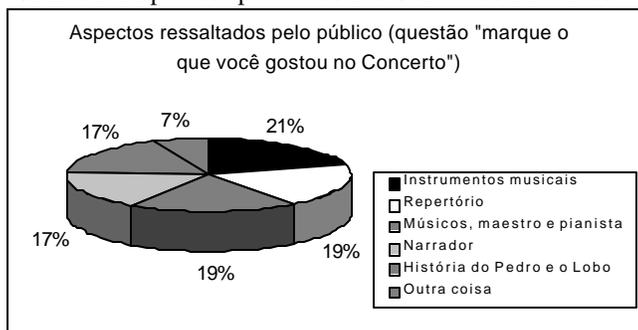
Gráfico 1: Porcentagens de retorno



Devido ao grande volume de dados, realizamos uma análise quantitativa e qualitativa por amostragem, principalmente dos concertos de junho. Seguem alguns resultados.

### 3.1 Aspectos apreciados e aspectos negativos

Gráfico 2: Aspectos apreciados nos Concertos Didáticos



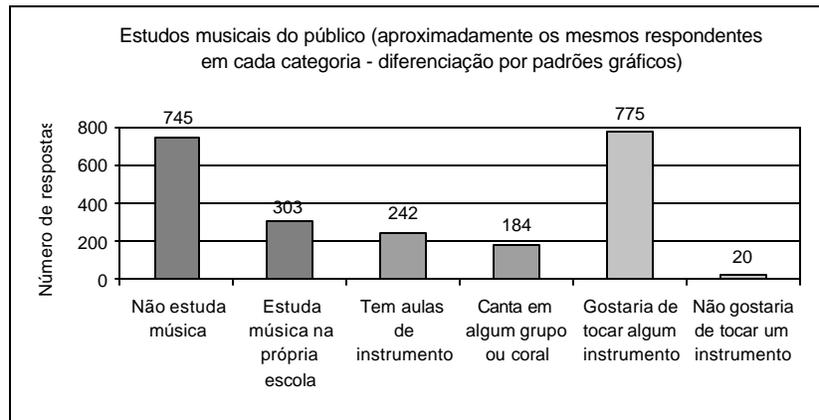
Entre os aspectos ressaltados, encontramos observações e impressões sobre os instrumentos musicais, o comportamento dos músicos (concentração, organização, etc.), o solista (idade & talento: “*ele é esforçado*”). As atividades de interação com a orquestra também foram muito apreciadas.

Alguns adolescentes não gostaram do narrador e/ou da história: “*algumas pessoas não gostaram do caipira, mas eu entendi que fizeram a história para nós podermos ouvir e imaginar o cenário*”; “*é muito infantil*”. Algumas crianças reclamaram do comportamento dos colegas: “*apesar do ataque de tosse que deu em todo mundo, eles não tiveram culpa do que aconteceu*”; “*a falta de educação de algumas pessoas que ficavam rindo e tossindo durante o concerto*”. Algumas mencionaram a falta de organização da própria escola: “*eu gostaria que nós tivéssemos o prazer de ir de novo e ganhar lanche, porque sem comer nós ficamos aflitos e não damos importância a alguma coisa tão interessante assim*”. Algumas reclamações foram consideradas positivas por demonstrarem interesse no evento: “*acabou muito rápido, deveria ter mais uma ou duas horas de duração*” e “*gostaria de ouvir mais músicas*”.

### 3.2 Conhecimento musical do público

Também investigamos o estudo musical do público. O gráfico adiante demonstra que grande parte estuda música, e que outra parcela tem interesse em estudar instrumentos<sup>5</sup>.

Gráfico 3: Respostas sobre os estudos musicais



Observamos que a fala do solista pode ter influenciado alguns depoimentos: “o pianista incentivou os adolescentes a praticar a música, ainda mais a música clássica, adorei o som dos violinos e dos outros também”; porém outros demonstraram que este desejo é antigo: “gostaria que vocês me chamassem para aprender tocar esses instrumentos, eu me interesso e sonho com isso, mas como minha família não tem tantas condições financeiras, eu não posso fazer um curso do tipo. Admiro demais esse trabalho e vocês devem continuar incentivando as pessoas a gostarem de música. Hoje isso não é muito apreciado, mas eu gosto muito e vocês jamais devem parar.”; “vocês poderiam dar uma chance para quem quiser aprender a tocar algum instrumento e quem sabe um dia tocar com vocês. Ou quem sabe até terem uma nova percussionista, não é?!”.

### 3.3 Retorno

Solicitamos que os alunos marcassem se gostariam ou não retornar aos Concertos Didáticos. A tabulação quantitativa das respostas demonstrou que 95% tinham intenção de

<sup>5</sup> Entre os instrumentos estudados estão: banjo, bateria, cavaquinho, contrabaixo, flauta, gongo, guitarra, pandeiro, percussão, piano, teclado, violão e violino; os que gostariam de ser estudados são: baixo, bateria, berimbau, tabaque, cavaquinho, clarineta, conga, flauta, gaita, guitarra, harpa, oboé, pandeiro, percussão, piano, saxofone, tambor, teclado, triângulo, trompa, trompete, viola, violino, violoncelo, contrabaixo, violão, ou mesmo “todos”.

retornar. Entre os depoimentos, estão: “gostaria que a Orquestra Sinfônica fizesse um novo convite, pois descobri que a Orquestra é a minha cara”; e “se eu pudesse, iria ao Concerto todo dia. Mas como eu não posso, fico quietinha no meu cantinho e espero ir outra vez”.

Para a grande maioria, este foi o primeiro concerto ao vivo, o qual deveria ser lembrado e a visita deveria ser refeita: “achei interessante pois só tinha visto uma orquestra pela televisão”; “adoro música, porque não temos muitas oportunidades de estar em contato com esse tipo de espetáculo”; “porque essa foi a primeira vez que pude assistir a um concerto e gostaria de voltar”; “quero voltar para perceber coisas que não percebo da primeira vez”. De modo geral, o nível geral de satisfação (questão 5) foi muito alto: 91% das 709 respostas analisadas<sup>6</sup>.

### 3.4 Questões emergentes

#### 3.4.1 Local

Alguns alunos escreveram sobre a Sala São Paulo. Por exemplo, um aluno escreveu que o que mais havia gostado foi “de poder ter tido o privilégio de assistir a orquestra”; outros se sentiram especiais devido ao atendimento dispensado por parte da organização/produção: “eu gostei e muitos parabéns para aqueles que organizaram este evento só para nós”; “porque eles nos trataram muito bem e foi legal”; “o lugar é muito bonito, organizado, me senti até importante, mas o que mais me incentivou a ir num lugar deste é que não precisa ter uma idade ‘adequada’. Por fim, foi D+1. Obrigada por vocês existirem e nos proporcionarem tanto prazer estético”. As sensações de conforto e segurança também foram mencionadas: “porque você esquece que existe um mundo todo atrapalhado lá fora, você fica calmo, é muito legal”; “porque lá na sala é muito confortável e bonito”; “porque é um lugar que tem silêncio e é organizado”; “é muito bonito, organizado, isso vai ficar marcado pro resto da minha vida”.

A experiência estética em relação à arquitetura da Sala São Paulo foi mencionada repetidas vezes: “parece um castelo”; “quando eu entrei na sala da orquestra eu pensei: ‘que coisa linda, até parece uma mansão’. Eu me senti à vontade com tudo que tinha dentro daquela Sala. Nunca vou esquecer, um passeio como esse que tive. Foi inesquecível”. Alguns relataram que gostariam de assistir ao concerto novamente “porque a orquestra é muito chic”, e porque “além de ser legal é muito fino e charmoso”.

---

<sup>6</sup> Esta tendência foi observada nas demais respostas, analisadas informalmente.

Figura 5: Desenho da Estação Júlio Prestes por um aluno de 3ª série



#### 3.4.2 *Desenvolvimento intelectual*

Percebemos uma certa associação do evento/estilo musical com o desenvolvimento da inteligência, formação intelectual, curiosidade, criatividade e aprendizado: *“Eu gostei muito porque aprendi várias coisas”; “estimula a criatividade”; “é importante para a aprendizagem”; “é instrutivo, nos ajuda a desenvolver um novo raciocínio e nos incentiva a querer ser músico ou maestro, nos mostra que podemos escolher entre os diversos instrumentos”; “para mim é comovente assistir uma coisa linda, que ao mesmo tempo educa os ouvidos e a mente se desenvolve mais rápido”.*

#### 3.4.3 *Desenvolvimento cultural*

Encontramos algumas associações com o desenvolvimento cultural de modo geral: *“é muito bonito, prazeroso e emocionante, com música clássica você só tem a ganhar, as histórias, as origens, para mim a música clássica é nota 10”; “porque é praticamente uma aula sobre nossa cultura, músicas e instrumentos”; “quero voltar para que eu possa ter um conhecimento cultural mais amplo sobre música erudita, além disso, um concerto transmite paz e faz-me ter a sensação de estar voando”, “porque é uma cultura muito legal e importante”.*

#### 3.4.4 *Experiência emocional*

Muitos depoimentos apontaram para uma experiência emocional, além da experiência estética, como: *“porque quando você ouve música, você viaja em sonhos e se entrega a total esplendor de reflexão. Achei algumas músicas muito interessantes. Algumas até animam”; “foi muito lindo, muito interessante a música incentiva a gente, tira todo stress, como disse o pianista. Saí de lá muito feliz”.*

### 3.4.5 *Influência no gosto e nas preferências musicais*

Observamos que a apreciação do concerto didático pode ter influenciado na formação, manutenção ou mudança de conceitos sobre o referido estilo musical – e, o que chama atenção, é que houve uma grande aceitação da música de concerto. Recebemos depoimentos como: “*eu gostei do concerto e amo música clássica, e todos os ritmos – mas o que eu mais gosto é o clássico*”. No depoimento adiante, a aluna afirmou conhecer o repertório musical, e mesmo assim, apresentava certa resistência – que foi rompida mediante a vinda no evento: “*antes de assistir eu achava que seria chato, mas agora eu já mudei de opinião, adorei. Gosto muito de instrumentos e convivo com dois em casa, um clarinete e um trombone (...), mais a influência de estudar piano e saber tocar flauta doce*”.

Figura 6: Desenho da Orquestra por uma aluna de 3ª série



## 4 Conclusão

Por meio deste projeto, a Osesp pretendeu colaborar com as instituições educacionais e culturais que se preocupam com a minimização dos problemas relacionados à educação musical brasileira. No caso dos Concertos Didáticos, constatamos que alguns itens ainda carecem de aperfeiçoamento – como o preparo dos professores por meio de cursos específicos para conhecimento do repertório e cotidiano orquestral. Além disso, os resultados mostraram que os adolescentes podem vir a apreciar programas com obras da própria temporada, não necessariamente “didáticas” – é a preparação e o contexto de realização que os torna didáticos. Neste sentido, a Osesp experimenta em 2003 um novo formato de evento, denominado Ensaios Gerais Abertos, nos quais são executadas algumas obras do repertório anual e para os quais os professores participam de um *workshop* específico sobre música orquestral.

Acreditamos também que tanto para os Concertos Didáticos quanto para os Ensaios Gerais Abertos é imprescindível a estruturação de um sólido material didático-pedagógico, que

possa nortear não somente a preparação dos alunos para os eventos como também proporcionar subsídios para uma educação musical continuada em sala de aula.

Por fim, esperamos por meio destas atividades, estimular a acessibilidade a todos os estilos e linguagens musicais – desde os que estão vinculados às origens culturais, passando pela música veiculada na mídia e outras – a fim de que seja elevado o nível de produção e criticismo cultural da população.

## 5 Referências

- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Musical. Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS. Porto Alegre, 2000.
- ELLIOTT, David J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York, Oxford University Press, 1995.
- PLUMMERIDGE, Charles. The justification for music education. In: PHILPOTT, Chris; PLUMMERIDGE, Charles (eds.). *Issues in music teaching*. London: RoutledgeFalmer, 2001. pp.21-30.
- SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Music education in schools: perpetuating a sub-culture?* In: Em Pauta. Vol. 12/13, nov. 1996-abril 1997. Porto Alegre: CPG-Música, UFRGS. pp.5-16.
- \_\_\_\_\_. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

## **Música na educação infantil: a produção e a reprodução de crianças entre 02 e 03 anos**

*Taís Helena Palhares*  
*Universidade Federal do Mato Grosso*  
*tais.helena@terra.com.br*

**Resumo.** O presente projeto de pesquisa busca avaliar, comparativamente, a produção e a reprodução musical em crianças de faixa etária diferentes, 02 e 03 anos de idade, e em realidades sócio-econômicas diferentes, caracterizando-se como investigação comparada. Dividiu-se esta pesquisa em três etapas: Pesquisa Bibliográfica fundamentando-se em Beyer (1996a; 1996b; 1998); Brito (2003); Feres (1998), Gesell (1992); Rappaport et al (1981); Santiago (1996), entre outros. A segunda etapa, em andamento, caracteriza-se por uma Situação de Ensino em quatro grupos de crianças, de mesma faixa etária e contextos sociais diferentes, e de contextos iguais e faixa etária diferentes, todos na cidade de Cuiabá-MT. Na terceira etapa, prevista para novembro/2003 à janeiro/2004, se dará a análise dos dados. Primeiramente será feita uma análise individual dos grupos estudados, extremamente necessária para a análise comparativa posterior. Na análise comparativa serão investigados os elementos comuns e/ou individuais.

**Palavras-chave:** educação infantil – produção musical – reprodução musical

O mundo está repleto de sons. Por todo lugar existe som, seja dentro de casa, nas ruas, nos restaurantes, o universo sonoro é bastante amplo, assim como o universo musical. Em todo lugar existe música, de qualidade ou não, mas existe. As pessoas, crianças ou adultas, estão acostumadas a conviverem com a música, uma vez que a mesma se faz presente em todas as ocasiões.

As pessoas, de forma intuitiva, exploram este universo e se expressam utilizando sons e músicas que fazem parte de seu cotidiano. Para que as pessoas possam apreender este universo sonoro, faz-se necessário, através de práticas educativas, o desenvolvimento de instrumentos de percepção, os quais contribuem para o fazer musical.

Este fazer musical acontece tendo por base dois eixos: criação e reprodução, os quais, de acordo com Brito (2003) garantem três possibilidades de ação: a interpretação, a improvisação e a composição. Enquanto a interpretação está ligada à imitação de uma obra podendo até estar enriquecida pela ação expressiva do intérprete, a improvisação está mais ligada com a criação instantânea orientada por alguns critérios, tendo um assunto ou vocabulário em mente. Já a composição possui um caráter de permanência, sendo registrada pela escrita musical (Brito, 2003).

Para Beyer (1996a) o equilíbrio proporcionado entre produção e reprodução permite o surgimento da improvisação.

“... podemos constatar que a improvisação emerge de uma relação de equilíbrio entre reprodução e produção musical. A produção musical é, basicamente, um processo de criação que tem suas raízes no processo de reprodução. São os esquemas formados na reprodução que nutrem as estruturas da produção musical. Os esquemas da reprodução funcionam como um leque de opções que ao serem assessados (sic) por meio de diversas modalidades de combinações, geram a possibilidade de construção de novas estruturas que vêm a ser identificadas como uma produção criativa” (Beyer, 1996a, p.80).

Por outro lado, considera-se as crianças pré-escolares como uma faixa etária decisiva na formação do indivíduo; é nesta época que as percepções, a atenção e memória estão num nível de recepção bastante elevado. É quando a criança está descobrindo e conhecendo o mundo no qual ela vive através do sensorial, do pensamento concreto e intuitivo. E é justamente para esta faixa etária que existe a maior carência de material didático e de estudos que investiguem a questão da musicalização. Alguns estudiosos (Beyer, 1996; Brito, 2003; Santiago, 1996) já estão trabalhando e se preocupando com o tema, porém faz-se necessário um maior número de pesquisas que venha ampliar este material.

François Delalande, compositor e pesquisador francês, ao estudar as condutas de produção sonora da criança, classificou-as em três categorias, quais sejam: exploração, expressão e construção (Brito, 2003). A criança explora as possibilidades sonoras de qualquer material que produza som, a seguir utiliza-os expressivamente, podendo organizá-los de maneira a observar algumas regras. De acordo com Brito (2003), esta classificação de Delalande se assemelha aos estudos de Piaget aplicados à linguagem musical “referentes ao *jogo sensório-motor*, ao *jogo simbólico* e ao *jogo com regras*, respectivamente” (Brito, 2003).

Feres (1998), preocupada com o fazer musical entre crianças pré-escolares, propõe um curso de musicalização infantil na Escola de Música de Jundiaí – SP dividido da seguinte forma:

“Bebês – 08 a 24 meses; Pré-iniciação musical – 2 a 4 anos; Iniciação Musical I – após os 4 anos (intuitivo); Iniciação Musical II (apresentação de símbolos); Iniciação Musical III (leitura e escrita musical)” (Feres, 1998, p.11).

A autora justifica a importância da musicalização como uma aproximação da criança com o adulto com quem ela convive (o adulto participa das aulas juntamente com a criança), uma vez que no mundo atual os pais dispensam pouco tempo para as crianças.

Beyer (1996b) desenvolveu um projeto de pesquisa no qual foram estudadas as manifestações da reprodução musical e de produção musical em crianças de até quatro anos de idade num período de 24 meses.

“... foram estudadas as manifestações da *reprodução musical*, onde a criança realiza tentativas de se aproximar de um modelo musical culturalmente pré-existente (canções infantis, folclóricas, etc.); e de *produção musical*, onde a criança realiza pequenos discursos musicais, não tentando se referir diretamente ao modelo preexistente” (Beyer, 1996b, p. 88).

Em sua pesquisa, Beyer observou que o interesse das crianças pela **produção** ou pela **reprodução** é bastante variado, sendo que algumas se interessam mais por uma modalidade do que a outra.

Santiago (1996) desenvolveu uma pesquisa investigando os comportamentos musicais na primeira infância em crianças de classe social menos favorecida, com grupos de crianças entre 09 a 36 meses. A pesquisadora tinha, ainda, como objetivo, uma comparação entre comportamentos musicais em crianças de sexo, raça e faixas etárias diferentes. Infelizmente, por motivos justificados não foi possível observar alguns dos aspectos propostos.

A comparação entre grupos diversos em educação musical está ganhando terreno nos últimos tempos.

“O estudo comparado sistemático em educação musical está na sua infância. Tem havido uma animadora multiplicação de estudos internacionais desde o princípio de 1950, mas poucos têm sido diretamente comparativos. Favorecer o trabalho e o debate dos educadores neste campo fará surgir uma base sólida para estudos mais profícuos na educação musical comparada” (Leoherd, 1995, p.56).

Desta forma, uma vez que a criança pré-escolar está bastante receptiva a informações e os estudos que tratam da musicalização de crianças entre 02 e 03 anos de idade em realidades sociais diferentes é bastante escasso, considerou-se necessário uma pesquisa que investigasse os processos cognitivos ligados à **produção** e **reprodução** destas crianças, justamente para enriquecer o material já existente.

Esta pesquisa, ainda em andamento, partiu das seguintes questões: apesar do contexto sócio-econômico-cultural, como se dá o processo de produção e reprodução em

crianças de dois e três anos? Será que o processo de produção e reprodução se dá da mesma maneira em crianças de faixas etárias e contextos sociais diferentes? As crianças demonstram entusiasmo nas atividades musicais? As crianças se interessam em ouvir música? As crianças reproduzem com facilidade? As crianças criam com facilidade? Quais as atividades que poderiam auxiliar no processo de produção e reprodução?

Diante destas questões pode-se propor as seguintes hipóteses: 1) Os processos de criação e reprodução de crianças de classe social mais baixa são diferentes dos processos das crianças de classe social mais alta, tendo em vista contextos sociais e econômicos diferentes; 2) Os processos de criação e reprodução de crianças de classe social mais baixa se dão da mesma maneira que os processos das crianças de classe social mais alta, tendo em vista os aspectos cognitivos; 3) Os processos de produção e reprodução são diferentes entre as crianças de faixas etárias diferentes; 4) os processos de produção e reprodução acontecem da mesma maneira entre as crianças de 02 e 03 anos.

Partindo-se destas hipóteses e das questões levantadas, propõe-se, como meta a ser atingida neste trabalho, uma análise comparativa entre dois grupos de crianças de mesma faixa etária e classe social diferentes, e entre dois grupos de crianças de faixa etária diferentes, com o intuito de estabelecer relações comuns e/ou divergências.

Para tanto foi necessário propor os seguintes objetivos específicos:

- Estudar as características psicológicas e motoras de crianças entre 02 e 03 anos de idade com o intuito de selecionar as atividades musicais a serem desenvolvidas e estabelecer relações entre estas atividades e o desenvolvimento cognitivo das crianças.
- Estudar as propostas de educação musical para crianças pré-escolares, verificando o que outros estudiosos e pesquisadores estão investigando e aplicando.
- Verificar a relação de crianças entre 02 e 03 anos de idade com a música com a finalidade de estabelecer uma comparação entre as crianças no início e ao final das atividades aplicadas.
- Avaliar os processos de produção e reprodução em crianças entre 02 e 03 anos de idade.
- Estabelecer uma comparação entre crianças de duas faixas etárias diferentes e em contextos sociais diferentes.

Lepherd (1995), ao tratar da investigação comparada, e mais especificamente da investigação etnográfica, divide o processo de investigação em três momentos, quais sejam, Pesquisa da Literatura, Campo de Estudo e Relatório. Para este autor, no primeiro momento, é importante o acesso a pontos de vista diversos.

“O primeiro passo na recolha de dados é a obtenção de uma panorâmica do contexto, o que implica uma pesquisa na literatura sobre a informação relevante. A extensão e facilidade de circulação das fontes é extremamente importante” (Lepherd, 1995, p.42).

Este primeiro momento, de acordo com o mesmo autor, irá determinar os parâmetros a serem estudados e o investigador passa, então, para o segundo momento que é o Campo de Estudo. Neste momento firma-se o acordo com as instituições a serem observadas, e a observação é orientada pela pesquisa da literatura já realizada.

O terceiro momento, Relatório, caracteriza-se pelo exame de todas as informações e dados adquiridos.

“Tendo terminado a pesquisa da literatura e o trabalho de campo, é tempo de escrever o relatório. O modelo delineado anteriormente tem a vantagem de permitir examinar os dados de vários pontos de vista e classificá-los adequadamente” (Lepherd, 1995, p.44).

No relatório, deve-se ter o cuidado de verificar se todos os dados são comparáveis, e ao mesmo tempo livrar-se de preconceitos culturais.

Tendo a proposta de Lepherd por base, dividiu-se esta pesquisa em três etapas, uma vez que a mesma se caracteriza como investigação comparada. Na primeira etapa recorreu-se à pesquisa bibliográfica com o intuito de rever os materiais já elaborados por pesquisadores e estudiosos. Esta etapa do trabalho teve como base os estudos de Beyer (1996a; 1996b; 1998) Brito (2003); Feres (1998); Gesell (1992); Rappaport et al (1981); Santiago (1996); Swanwick (1998), entre outros.

A segunda etapa do trabalho, em andamento, envolve a aplicação de uma Situação de Ensino em quatro grupos de crianças assim caracterizados:

Maternal I (2 anos) – turno matutino – Creche Santa Inês – 17 crianças

Maternal II (3 anos) – turno matutino – Creche Santa Inês – 17 crianças

Maternal I (2 anos) – turno vespertino – Escola Primeira Infância – 8 crianças

Maternal II (3 anos) – turno vespertino – Escola Primeira Infância – 17 crianças

As crianças da creche Santa Inês foram escolhidas de acordo com a idade, uma vez que as turmas eram compostas de 35 crianças. Na escola Primeira Infância, as turmas foram consideradas da forma como eram compostas. Estas turmas estão sendo investigadas desde junho/2003 indo até novembro/2003, com um intervalo de quinze dias para avaliação durante o mês de julho.

Esta Situação de Ensino está sendo aplicada por Rejane de Musis, aluna do Curso de Educação Artística – Habilitação em Música que está trabalhando como voluntária, e pela pesquisadora.

Na terceira etapa se dará a análise dos dados obtidos, ou seja, análise das gravações, anotações, averiguando as respostas das crianças às atividades aplicadas. A análise se concentrará nos processos de produção e reprodução musical das crianças. Logo após, será feita uma análise comparativa entre os grupos estudados, permitindo identificar semelhanças e diferenças. A análise individual será extremamente necessária para a análise comparativa posterior. Neste sentido, o que fala Cardoso e Brignoli (1990) a respeito do método comparativo é bastante importante:

“Precaução básica é a de conhecer bem o que se pretende comparar: antes de buscar o que determinada formação social tem em comum com outras, ou de diferentes delas, é preciso prestar atenção a sua individualidade, a suas características específicas” (Cardoso; Brignoli, 1990, p.415).

Estes mesmos autores, citando W: Kula, chamam a atenção para a descoberta de elementos que sejam: “1) comuns a todos os casos; 2) típicos para as diferentes subclasses de casos; 3) individuais, ou seja – que não possam repetir-se”( Cardoso; Brignoli, 1990, p.417). Diante disso, será necessário descobrir estes elementos através do estudo das características psicológicas de crianças entre 2 e 3 anos de idade e da realidade social dos quatro grupos estudados.

## **Referências**

AMARAL, Kleide Ferreira do. *Pesquisa em música e educação*. São Paulo: Loyola, 1991.

BEYER, Esther. A reprodução e a produção musical em crianças: uma perspectiva cognitiva. In: MARTINS, Raimundo (org.) *Música: pesquisa e conhecimento*. Porto Alegre: NEA/CPG Mús UFRGS, 1996a. Série Estudos, v.2, p.69-81.

\_\_\_\_\_. A cognição musical na criança pré-escolar: perspectivas de mapeamento de etapas e processos. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996b, Londrina. *Anais...*, p. 87-99.

\_\_\_\_\_. A construção da memória musical no sujeito: um estudo dos processos cognitivos. In: *Fundamentos da educação musical*. Salvador, v.4, p.196-201, out/1998.

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

FERES, Josette S. M. *Bebê: música e movimento*. orientação para musicalização infantil. Jundiaí: J.S.M. Feres, 1998.

\_\_\_\_\_. *Iniciação musical*. brincando, criando e aprendendo. livro do professor. São Paulo: Ricordi, 1989.

FRIDMAN, Ruth. *El nacimiento de la inteligencia musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1988.

GESELL, Arnold. *A criança dos 0 aos 5 anos*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LEPHERD, Laurence. Investigação comparada. In: KEMP, A. (ed.) *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

PAYNTER, John. *Oír, aquí y ahora*. una introducción a la música actual em las escuelas. Buenos Aires: Ricordi, 1972.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. *Teorias do desenvolvimento*. conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981, v.1.

SANTIAGO, Diana. Uma abordagem investigatória aos comportamentos musicais na primeira infância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 1996b, Londrina. *Anais...* p.101-144.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación* (tradução de Manuel Olasagasti). Madrid: edições Morata S.A., 1991.

## “Música pra todo lado” – educando para a diversidade

*Teca Alencar de Brito*  
*TECA-Oficina de Música*  
*tecamusica@yahoo.com.br*

**Resumo.** Relato de experiência desenvolvida na TECA-Oficina de Música com o objetivo de contribuir com a formação de indivíduos receptivos à diversidade de modos de ser e estar no mundo, por meio de uma proposta pedagógica que contempla a diversidade musical. Dentre outras formas, busca-se atingir tal objetivo, realizando Encontros Musicais mensais com músicos de gêneros e estilos diversos. Durante o ano de 2002 realizamos um projeto de produção de um CD integrando músicos convidados e alunos dos grupos de musicalização, cujas idades variavam entre 3 e 16 anos. Gravamos cada Encontro e, após escutas e análises, cada grupo escolheu com que materiais trabalhar, considerando os interesses, possibilidades de realização etc, num processo rico que resultou em muitas possibilidades: integração do grupo (cantando ou tocando) à gravação feita ao vivo no dia do Encontro; elaborações de novos arranjos para músicas apresentadas; composições inspiradas no material musical apresentado num ou outro Encontro.

**Palavras-chave:** Escuta – diversidade – produção musical

### **Introdução**

“*Isso é impossível!*” - reagiu Gabriel, aos seis anos, ao escutar, na aula de musicalização, o canto do povo da Mongólia, cuja técnica permite que uma única voz entoe mais de um som, produzindo efeitos encantadores e, por vezes, até assustadores. Seu comentário estimulou o desenvolvimento de um interessante diálogo com todo o grupo, pois assim como Gabriel, as outras crianças, todas com idades entre 6 e 7 anos, jamais haviam imaginado que alguém pudesse cantar mais de um som ao mesmo tempo. Pela escuta musical aquelas crianças se aproximaram do outro e, ao mesmo tempo, de si próprias, exercitando o respeito e o reconhecimento de outros valores.

O contato com a diversidade musical também estimula a criação musical das crianças. Deparando-se com outros modos de fazer música que não apenas o sistema tradicional mais enfatizado (em nosso caso, a música tonal ocidental) as crianças sentem-se reconhecidas e valorizadas em suas maneiras próprias de relacionar sons e silêncios no tempo-espço.

Consideramos, em nosso projeto pedagógico, que o fazer musical é maneira de ampliar a consciência. Para tanto, é essencial experimentar, ousar, inventar e, especialmente, entrar em contato com as “muitas músicas da música”, sem fronteiras ou limitações: música

antiga ou contemporânea, da cultura popular ou “erudita”, do Brasil e de outros povos, instrumental ou vocal etc.

### **Encontros Musicais**

Um dos caminhos para enriquecer o contato com músicas e músicos é a realização do projeto de Encontros Musicais, parte da proposta da escola desde o ano de 1985. O último sábado de cada mês é dedicado a receber músicos de diferentes gêneros e estilos, que se apresentam para os alunos, pais, professores, amigos etc.

Trabalhamos com crianças com idades a partir de 3 anos, mas os Encontros Musicais não se caracterizam pela apresentação de músicas ou espetáculos infantis. Procuramos adequar o repertório musical e a linguagem, viabilizando o encontro de crianças, adolescentes e adultos com a Música, convictos de que não é necessário, nem indicado, limitar o contato da criança com a música considerada infantil (na maior parte dos casos, pelos adultos).

Nos preparamos para cada um dos Encontros (comentando a respeito do estilo musical, do grupo ou músico, dos instrumentos utilizados, indagando sobre o que conhecem, escutando gravações, vendo fotos etc) e em muitas ocasiões o interesse despertado (antes e/ou durante o Encontro) resultou no desenvolvimento de trabalhos musicais. Em 2002 nós transformamos esta possibilidade em projeto, visando a produção de um CD integrando os músicos convidados e os alunos da escola.

### **O projeto**

Todos os Encontros foram gravados e, no decorrer do ano, após escutas e análises, os grupos escolheram com que materiais trabalhar, considerando a faixa etária, a experiência musical, os interesses etc. O resultado final somou possibilidades, tais como: a integração de alunos (cantando ou tocando) à gravação feita ao vivo no dia do Encontro; a elaboração de novos arranjos para músicas apresentadas durante os Encontros; a composição de músicas inspiradas no materiais musicais apresentados.

Este projeto também homenageou os músicos que participaram de nosso projeto, nos últimos 18 anos, e por isso, todos os convidados já tinham estado conosco, ao menos uma vez. Foram eles:

- Março: BADI ASSAD

A cantora e multi-instrumentista Badi Assad esteve conosco em 1994, abrindo a série de Encontros Musicais daquele ano. Ela integra - com muita qualidade - possibilidades diversas de realização musical, apontando para a riqueza do fazer musical.

Para o nosso CD, trabalhamos com duas composições apresentadas por ela: “*Butterfly*”, que conta, agora, com intervenções sonoras realizadas por um dos grupos de crianças (9 a 11 anos) e “*Unraveling*”, que se tornou “*Badiaserjodré*”, pelo trabalho de co-autoria desenvolvido por Jonas e André, juntos com o professor de piano, Sergio Villafranca.

- abril: INIMAR DOS REIS

Inimar é um pesquisador da cultura popular brasileira, especialmente do Vale do Jequitinhonha, MG, de onde ele vem. Sua participação neste projeto aponta para a importância da cultura brasileira e do brincar em nossa proposta pedagógica.

Para o CD trabalhamos com 3 músicas: “*A roda da carambola*” e o “*Boi Janeiro*”, ambas de domínio público, que somaram ao solo vocal de Inimar, um coro de crianças com idades entre 4 e 6 anos, e “*Cálix Bento*”, adaptada pelo compositor Tavinho Moura, arranjada e gravada pelo grupo de adolescentes.

- maio: CHORONAS

As CHORONAS, grupo dedicado ao Choro se apresentou na escola, pela primeira vez, em 1996. Com uma bonita trajetória profissional, o grupo tem hoje um CD gravado (*Atraente*) e prepara o lançamento do segundo CD.

Do repertório apresentado pelo grupo selecionamos 3 músicas: “*Tico-tico no fubá*” (Zequinha de Abreu), apresentada pelo grupo em versão instrumental, passou a contar com o solo vocal de uma aluna de canto. “*Flor amorosa*” (Joaquim Antonio da Silva Calado/Catulo da Paixão Cearense) ganhou novo arranjo, com duas vozes, violão e pandeiro e “*Brasileirinho*” (Valdir Azevedo), trabalhada pelo grupo de adolescentes, que elaborou o arranjo e interpretou.

- junho: GRUPO FONTEGARA

O grupo “Fontegara” participou deste projeto interpretando músicas medievais, renascentistas e barrocas. Duas músicas passaram a integrar o CD: a “*Galharda do Rei da Dinamarca*” (John Dowland), cuja interpretação passou a contar com a percussão realizada por um grupo de crianças com idades entre 6 e 8 anos e a “*Recercada Segunda*” (Diego Ortiz), esta em novo arranjo, realizado por um grupo de alunos com idades entre 11 e 13

anos que, substituindo o fagote barroco pelo baixo elétrico e introduzindo a bateria, transportaram uma composição do século XVI para o século XXI.

- agosto: FERNANDO SARDO

Músico e luthier que apresentou, junto com o percussionista Bira Azevedo, composições para os instrumentos também criados por ele.

Trabalhamos com “*Selva*”, que incorporou intervenções realizadas por alunos com idades entre 9 e 11 anos, utilizando instrumentos construídos por eles, com “*Passarada*”, que foi refeita pelas crianças menores (3 a 5 anos) utilizando as “flautasorantes” do Fernando e nossos pios de pássaros e “Água mineral”, composição realizada por outro grupo (reunindo crianças com idades entre 7 e 9 anos) utilizando os instrumentos criados por eles com diferentes garrafas com água.

- setembro: TIÃO CARVALHO E GABRIEL LEVY

O maranhense Tião Carvalho, radicado em São Paulo, apresentou, com Gabriel Levy (sanfona) e Nazaré (percussão) ritmos brasileiros, tais como: cirandas, cacuriás, toadas do Boi, xotes, baiões e xaxados, da cultura popular, de João do Valle e do próprio Tião.

Deste Encontro nós trabalhamos com os cacuriás “*Caranguejo*”, que ganhou novo arranjo nas mãos das crianças (7 a 9 anos), “*Jabuti*” e “*Jacaré Boiô*”, interpretadas vocalmente pelas crianças com idades entre 3 e 5 anos, que cantaram junto com Tião. Também trabalhamos com uma Ciranda praieira, em arranjo desenvolvido em aula, por crianças com idades entre 9 e 11 anos.

- outubro: BARBATUQUES

O grupo Barbatuques, de percussão corporal, apresentou-se na escola em diversos momentos (95, 98 e 2001) revelando, em cada encontro, o amadurecimento de sua proposta. A produção de sons vocais e corporais, com uma riqueza de timbres e possibilidades, estimulou o desenvolvimento de vários trabalhos.

“– *A gente também quer fazer barbatuques*”, reivindicou Julia, de 5 anos, não contente com a participação em duas músicas. Assim surgiu “*Barbatuquinhos*”, improvisação elaborada em aula, junto com as crianças mais novas da escola. “*Cadê o Léo?*” foi uma composição desenvolvida durante uma aula em que procurávamos o aluno Léo, muito bem escondido atrás dos muitos tambores. O refrão da canção de Helio Ziskindi foi o ponto de partida para nossa busca e criação musical. Curtindo a composição e envolvidos com o

projeto de produção do CD, o grupo ( 7 a 9 anos) sugeriu incluímos percussão corporal no arranjo, alternando sons de palmas, pernas, peitos e pés. “*Barbatecas*” foi uma composição que integrou a sobreposição de ritmos criados por cada integrante do grupo (11 a 13 anos), realizados com diferentes sons corporais, a um texto, também criado pelo grupo, que brinca com as palavras “acento” e “assento”. Outro desdobramento do trabalho com percussão corporal aparece na interpretação da canção “*Mané pipoca*”, da cultura popular infantil, por crianças de 5 a 7 anos, que realizaram uma sequência de gestos sonoros corporais de acordo com a letra.

Além destes trabalhos, o CD apresenta a toada maranhense “*Onça*”, do compositor Juca do Bolo, apresentada pelo grupo Barbatuques no dia do Encontro e enriquecida, no CD, com as vozes das crianças (de 4 a 6 anos).

- novembro: BANDA PARALELA

A Banda Paralela, formada por instrumentistas de sopro e percussão, apresentou-se na escola em setembro de 1994, logo no início de sua formação. De lá para cá o grupo amadureceu, realizando um trabalho musical onde a tradição popular das bandas de interior reaparece em arranjos bens feitos, num show de bom-humor e “alto-astral”.

Por ter sido o último Encontro Musical do ano, tivemos mais dificuldades para trabalhar com materiais apresentados pelo grupo. Ainda assim, escolhemos a música “*Peixinhos do mar*”, adaptada por Tavinho Moura e muito bem arranjada pela Banda Paralela, interpretada no CD pela Bia (aluna de canto) e pela Lu Horta, professora de canto que também tocou violão, junto com o sax alto da Maucha e o pandeiro da Flavinha. A “*Marcha dos gladiadores*” foi uma composição desenvolvida em aula, a partir de um motivo apresentado por Ivan (do grupo de 9 a 12 anos), no teclado. No final, o timbre de uma corneta aparece, como uma menção à Banda Paralela.

“*Paralelinha*”, que encerra nosso CD, foi uma surpresa para todos nós. Enquanto preparávamos a gravação do cacuriá “*Jacaré Boiô*” e da canção “*Jacaré foi à cidade*” as crianças envolvidas perguntaram: - *E a Banda Paralela? Nós não vamos gravar a música da Banda Paralela?*

Este grupo de crianças com idades entre 4 e 5 anos, tornara-se grande fã da Banda, especialmente porque o pai de uma das crianças é saxofonista e o menino, que gosta muito dos instrumentos de sopro, contagiou a todos com seu interesse. Começaram a entoar o

tema do filme “*Banana Split*”, apresentado pela Paralela, improvisando pequenas variações, misturando sons vocais e percussão corporal inspirados no grupo Barbatuques, de um modo tão vivo e significativo, que não hesitamos em gravar. Com liberdade e espontaneidade, as crianças demonstraram, por meio do improviso, como tinham se conectado com tudo o que escutaram, o que conheceram, o que puderam experimentar.

## **Conclusão**

“Música pra todo lado” foi o nome escolhido para o CD que documenta o processo de trabalho desenvolvido durante todo o ano de 2002. Chegar à etapa de gravação não foi, de modo algum, um fim em si mesmo e, tão pouco, a questão principal. Importante foi mobilizar toda a Escola em torno das diversas produções musicais apresentadas ao longo do ano, compartilhadas por crianças, adolescentes e adultos, quer no momento de cada Encontro Musical, quer durante as aulas, quando escutávamos, comentávamos, analisávamos etc, sempre procurando respeitar o modo de perceber, os conhecimentos prévios, a maturidade para escutar e trabalhar com todo esse universo musical, próprios a cada aluno e a cada grupo.

Foi extremamente gratificante verificar como a maioria dos alunos se envolveu com os trabalhos, e quanta música geramos nesse período. Interpretando, recriando, compondo, arranjando, improvisando...fizemos “música pra todo lado”, do passado e do presente, daqui e de lá, com a voz, com o corpo, com instrumentos musicais e, especialmente, com a escuta, já que, em sintonia com a concepção proposta por John Cage,

*“a construção musical se dá no nível interno, pela ação de uma escuta intencional, transformadora, geradora de sentidos e significados; o ouvinte é ouvinte-compositor, e as relações entre os sinais sonoros, sejam as buzinas e motores dos carros ou uma sinfonia de Beethoven, tornam-se música pela interação estabelecida entre os mundos subjetivo e objetivo: dentro e fora/silêncio interno e sons do externo/sons do interno e silêncio externo.” (Brito, 2003, p.27)*

## **Referências**

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

## **Projeto “Cultura e Movimento” – conhecendo e divulgando a produção artística brasileira**

*Telma de Oliveira Ferreira  
Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação  
da Universidade Federal de Goiás  
jaf@cultura.com.br*

**Resumo.** É um relato de experiência sobre um projeto de extensão destinado a atender crianças de 7 a 10 anos de idade, buscando oportunizar a elas, o conhecimento de músicos e artistas plásticos de reconhecimento nacional e/ou regional e suas respectivas produções. Contempla também o conhecimento de manifestações folclóricas brasileiras ligadas à dança e à música, abordando o estudo dos elementos plásticos (figurinos e adereços) presentes em tais manifestações. Conseqüentemente, informações e reflexões em torno do processo de formação cultural do povo brasileiro também são contempladas. A partir dessas informações, atividades ligadas à exploração das possibilidades de movimentos corporais e produções plásticas e sonoras, são planejadas visando o desenvolvimento de habilidades ligadas às produções musical, plástica e ligadas ao movimento corporal. O projeto contribui com um outro projeto de ação social intitulado “Espaço Vitória”, que atende crianças de famílias com baixa renda, oferecendo cursos complementares à sua formação, de computação, inglês, educação ambiental e oficina de bordados, que acontecem em espaços alternativos e fora do horário escolar.

**Palavras-chave:** arte, conhecimento, divulgação

### **Apresentação**

“Cultura em Movimento” é um projeto de extensão do Centro de Ensino Aplicada à Educação (CEPAE), cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (UFG) e vem sendo desenvolvido desde o ano passado. Atende 50 crianças de 7 a 10 anos de idade - 25 provenientes de escolas públicas de Goiânia e 25 do projeto “Espaço Vitória”.

O “Espaço Vitória” surgiu há nove anos através da iniciativa de uma funcionária da UFG, que, residindo em um bairro de difícil acesso, sem linha de transporte coletivo e habitado por famílias de baixa renda, começou a reunir crianças e adolescentes do bairro em sua casa para ensiná-las a confeccionar trabalhos manuais e assistir filmes educativos disponíveis na videoteca da UFG. Tal iniciativa se deu porque essas crianças se encontravam em situação de desvantagem em relação a outras crianças residentes em outros bairros com melhor infra-estrutura e que tinham a oportunidade de participar de cursos complementares à sua formação. Aos poucos, outras pessoas e instituições foram se envolvendo no projeto e atualmente a Organização das Voluntárias de Goiás

(OVG) financia o pagamento de bolsistas que ministram cursos de computação, inglês, educação ambiental e oficina de bordados, que acontecem nas dependências da UFG e em uma reserva ambiental situada no bairro onde as crianças residem. Como estas crianças não tinham nenhum atendimento ligado à educação artística, o projeto “Cultura em Movimento” destinou metade das vagas para crianças vinculadas ao “Espaço Vitória”.

## **Justificativa**

O Centro de Ensino Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG é uma escola de Ensino Fundamental e Médio. Possui em seu quadro docente, professores habilitados em música, artes plásticas e teatro. Para as aulas de música, há uma sala especial com vários instrumentos de percussão, teclados, piano e todo o instrumental *Orff*.

É uma situação atípica no contexto das escolas públicas de Goiânia, já constada por Nogueira, ao levantar cinco pontos básicos relacionados ao ensino da arte nas escolas da rede estadual e municipal de Goiânia:

“1.º) ausência de Música no Ensino Fundamental; 2.º) despreparo em relação à Música por parte dos professores de classe; 3.º) utilização maciça de professores não habilitados; 4.º) omissão dos licenciados em Música em relação à escola regular; 5.º) descaso dos órgãos institucionais frente à questão da Arte e, especificamente, da Música.”(Nogueira,1994, p. x).

Na rede municipal, esta situação apontada há nove anos atrás vem se modificando porque concursos para professores de arte foram realizados e eles já assumiram as aulas. Na rede estadual aconteceram modificações. O governo estadual não realizou concursos, mas viabilizou aulas de artes nas escolas, aproveitando professores do quadro para ministrarem tal disciplina. Entretanto, nenhum professor é habilitado na referida disciplina.

A consequência imediata desta situação é a ausência de um trabalho sistematizado de artes no processo de formação de muitas crianças de escolas públicas de Goiânia. Assim, fazendo parte de uma instituição federal que se preocupa em contribuir com a comunidade que a mantém através dos projetos de extensão; que possui um espaço físico adequado; que possui instrumentos musicais de importância significativa para o desenvolvimento de atividades com as crianças, favorecendo seu interesse pela música e o desenvolvimento de suas habilidades musicais; com professores de outras áreas ligadas às artes, interessados em colaborar; com a possibilidade de contribuir no processo de formação de uma estudante de graduação na área de música, que se integrou à equipe como

bolsista; e com a oportunidade de colaborar com o “Espaço Vitória”, acrescentando a linguagem artística no processo de formação complementar das crianças, elaboramos o projeto “Cultura em Movimento”. Dele fazem parte uma professora de dança, uma de artes plásticas, uma bolsista (aluna do curso da graduação da Escola de Música da UFG), a coordenadora do “Espaço Vitória” e uma professora de música, que coordena projeto.

## **Objetivos**

O projeto “Cultura em Movimento” está vinculado ao projeto “Espaço Vitória”, que atende crianças em condições econômica e social bastante precárias. Por isso, além de buscar contribuir no processo de formação escolar dessas crianças, o “Espaço Vitória”, tem como objetivo primordial recuperar e desenvolver habilidades importantes para a superação de problemas advindos desta situação precária em que vivem, quais sejam: *a autoconfiança; habilidades de comunicação; melhoria das relações interpessoais através de atitudes de cooperativismo e solidariedade; compreensão da importância de uma vida saudável; buscar situações que levem as crianças a reflexões em torno da importância de se adotar uma postura de cidadão crítico diante da vida.*

Por estas razões, o projeto “Cultura em Movimento” é desenvolvido visando atingir duas categorias de objetivos:

- 1.<sup>a</sup>) atender aos objetivos gerados pelo objetivo primordial do “Espaço Vitória”
- 2.<sup>a</sup>) atender aos objetivos de um trabalho pedagógico em artes, quais sejam: *oportunizar às crianças o conhecimento de artistas brasileiros de reconhecida importância nacional e/ou regional e suas produções; conhecer e valorizar manifestações folclóricas brasileiras ligadas à música e à dança; desenvolver habilidades ligadas à produção musical, plástica e ao movimento corporal; oferecer subsídios práticos e teóricos que colaborem na formação de cidadãos atentos às manifestações ligadas às artes, aptos a compreender e valorizar tais manifestações como outras possibilidades de comunicação e expressão, que não só a escrita e/ou falada; capacitá-los e orientá-los na produção e participação de apresentações artísticas públicas para que possam vivenciar o palco como espaço pedagógico.*

## **Metodologia**

Para atender aos objetivos gerados pelo objetivo primordial do “Espaço Vitória”, o trabalho musical se justifica da seguinte maneira:

- *desenvolvimento da autoconfiança* – o contato com a música através da execução de instrumentos musicais e do canto. A música é uma manifestação humana que agrada as crianças. Há no mercado fonográfico uma variedade de canções que manifestam seus desejos, anseios, medos, angústias, sonhos e que são consumidas por elas porque expressam tais sentimentos. Dar a elas a oportunidade de passar da condição de ouvintes a intérpretes dessas canções é uma forma de fazer com que se sintam capazes e assim, confiantes em si mesmas.
- *habilidades de comunicação* – a música é uma linguagem e comunicar é uma de suas finalidades. É a comunicação através de sons musicais; do contraste som/silêncio; do texto cantado; do movimento rítmico e tonal e da expressão que se dá a todos esses elementos. Oferecer à criança a oportunidade de desenvolver sua capacidade de comunicar-se através da linguagem musical, é ampliar o uso de suas habilidades de comunicação.
- *melhoria das relações interpessoais através de atitudes de cooperativismo e solidariedade* – a atividade musical quando desenvolvida em grupo, só se desenvolve de forma satisfatória se os participantes estabelecerem uma relação de dependência entre si. A participação individual reflete no resultado do trabalho coletivo.
- *compreensão da importância de uma vida saudável* – o conhecimento de dados biográficos e da obra de músicos brasileiros, trazem à tona problemas como o uso de drogas, o fumo e o alcoolismo em excesso. É uma maneira de se conhecer exemplos reais de como tais hábitos podem prejudicar a vida das pessoas, atrapalhando sua produção artística, suas relações pessoais, ou levá-las, em alguns casos, à morte.
- *condições que permitam à criança, adotar postura de cidadão crítico diante da vida* – a análise crítica do que se produziu e do que se está produzindo musicalmente no Brasil pode levar ao conhecimento do tipo de cidadão brasileiro que está sendo formado. Que tipo de música tem boa saída no mercado e o que é feito para que ela seja comercializada a contento das indústrias fonográficas; que tipo de música é produzida e não tem boa aceitação no mercado, por quê?; que mensagens estão nas canções que consumimos e nas que não consumimos, por quê?. São questões que quando colocadas em evidência podem mudar preferências musicais.

Para atender aos objetivos de um trabalho pedagógico em artes, os encontros acontecem duas vezes por semana e têm a duração de uma hora.

O planejamento para o desenvolvimento do projeto está dividido em duas etapas. Nelas, há passos sequenciais organizados, mas durante o desenvolvimento das etapas, atividades de vivência corporal, musical e pesquisa de materiais diversos para a produção plástica são elaboradas visando o desenvolvimento de habilidades já citadas. Assim, especificamente em relação ao trabalho musical, foram contempladas, entre outras, as seguintes atividades: reprodução rítmica e melódica; criação de células rítmicas e melódicas, usando-se os instrumentos de percussão sem altura definida e os metalofones e xilofones; canto e audição de repertório variado, para o estudo e conceituação de “frase musical”; “forma musical” e “tema musical”.

A primeira etapa foi desenvolvida entre os meses de abril a dezembro do ano passado e culminou com a produção de um “espetáculo” que, embora já estejamos desenvolvendo a segunda etapa, ainda recebe convites e vem sendo apresentado em diversos e variados locais de Goiânia.

A primeira etapa seguiu os seguintes passos: conhecimento de manifestações folclóricas das cinco regiões brasileiras, seguido da análise de seu contexto histórico e cultural; descoberta das relações existentes entre a manifestação, seu contexto e os elementos plásticos, musicais e coreográficos presentes; escolha de um exemplo de cada região brasileira para que as crianças passassem da condição de espectadores e pesquisadores alheios a realidades distantes, para a condição de divulgadores dessas manifestações através da confecção e interpretação das linguagens artísticas ali presentes; divisão das crianças em grupos para a montagem e apresentação de um “espetáculo” para divulgar as manifestações folclóricas de cada região escolhida. As crianças foram divididas em dois grupos: crianças tocando e cantando e crianças dançando. Todas participaram da confecção das fantasias e dos adereços.

A segunda etapa começou em maio e se estenderá até dezembro deste ano. Estaremos escolhendo artistas plásticos e músicos de reconhecida importância nacional, estudando sua vida e obra. Depois escolheremos artistas plásticos e músicos que têm produção voltada para a divulgação da cultura de sua região – os artistas regionais. Elaboraremos um outro “espetáculo” e passaremos a apresentá-lo a partir de novembro deste ano.

## **Conclusão**

O projeto tem atingido os objetivos a que se propôs e tem tido ótima aceitação onde é conhecido. Muitas mães se mostram satisfeitas com as contribuições que o projeto vem trazendo para suas crianças. Elas dizem que o interesse delas por manifestações artísticas foi ampliado e adquiriram um vocabulário “diferente”, quando se referem a artistas ou obras.

É importante ressaltar que o projeto tem tido sucesso, entre outros fatores, porque conseguimos alguns patrocínios e facilidades. Ganhamos uniformes, lanche e a cada apresentação, as crianças têm a oportunidade de conhecer pontos da cidade que não conheciam, o que é bastante estimulante para elas.

Além de conhecimentos novos e habilidades artísticas desenvolvidas, o projeto criou um grupo de relações de amizade bastante forte entre seus participantes.

## **Referências**

NOGUEIRA, Monique Andries. *A Formação do Ouvinte: Um Direito do Cidadão – Propostas para a Educação Musical no Ensino Fundamental*. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação Escolar Brasileira da UFG, 1994.

## **Ouvir, apreciar, cantar, tocar e criar: uma experiência na Oficina de Música**

*Teresa Mateiro  
Carolina Alboleda Silva  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
tmateiro@intercorp.com.br*

**Resumo.** Tendo como foco a música programática, este trabalho apresenta experiências musicais realizadas com crianças provenientes de escolas públicas da cidade de Florianópolis que participam da Oficina de Música do NUPEART do Centro de Artes da UDESC. Frente às possibilidades pedagógicas que o aspecto descritivo da música programática oferece, as crianças, conheceram algumas obras, ouvindo pequenos trechos musicais, analisando e identificando através de registros gráficos a estrutura formal, rítmica e melódica, bem como os timbres de diversos instrumentos e alguns aspectos harmônicos e polifônicos referentes a elementos mais perceptíveis como, por exemplo, cânones e cadências harmônicas. A música programática por apresentar aspectos extra-musicais, uma vez que é descrita a partir de conceitos, imagens, experiências ou emoções, facilita a aproximação do ouvinte à compreensão da estrutura musical. Constatamos que trabalhando com obras clássicas, tão distantes da realidade desses alunos, podemos ampliar, de forma criativa e interessante, o universo sonoro que os rodeia.

**Palavras-chave:** educação musical, música programática, registro visual

### **1. A audição como base da experiência musical**

O ato de ouvir é, sem dúvida, essencial para qualquer atividade musical. Entretanto, o que preocupa os educadores musicais é como promover a compreensão do conhecimento musical através da audição, pois é prioridade desenvolver o ouvir ativo que implica no envolvimento de processos mentais relacionados ao que está sendo executado. Definida por Swanwick (1979, p.43), a audição "significa prestar atenção à apresentação da música", ou seja, o ouvinte adquire uma atitude ativa por estar direcionado para tal atividade, como por exemplo, quando vai assistir a determinada apresentação musical.

Nas últimas décadas tem sido defendido uma nova abordagem quanto às atividades de audição também denominadas de atividades de descrição (Pontious, 1986) e apreciação (Swanwick, 1979). A apreciação envolve a "compreensão aural e cinestésica dos aspectos tonais e rítmicos da música" (Leonhard, 1979, p.112), pois o ouvinte, através da percepção aural e da conceitualização deve compreender o timbre, as estruturas formais e os

elementos estilísticos contidos na música. Nesta linha de pensamento, Plummeridge (1991) defende a apreciação como um meio de compreender, formar juízos críticos e responder aos processos envolvidos durante a execução e a composição, considerando que são parâmetros musicais distintos e inter-relacionados.

Este trabalho apresenta as experiências musicais realizadas com as crianças da Oficina de Música do Núcleo Pedagógico de Educação e Arte (NUPEART)<sup>1</sup> do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A partir de obras como, por exemplo, "O Carnaval dos Animais", composta por Camille Saint-Saëns, a "Arca de Noé" de Vinicius de Moraes ou "As Quatro Estações" de Antonio Vivaldi, as crianças realizaram atividades de apreciação, execução e composição, além de ler e conhecer a vida de compositores consagrados. Serão destacadas as atividades propostas durante a unidade didática sobre "O Carnaval dos Animais" e "A Arca de Noé".

## **2. As realidades extra-musicais encontradas na música**

Em oposição à tendência absolutista, onde a música é significativa em si mesma (Meyer, 1958), a música programática apresenta aspectos extra-musicais, uma vez que é descrita a partir de conceitos, imagens, experiências ou emoções. A totalidade da estrutura musical é inspirada em idéias extra-musicais. Este gênero atrai o ouvinte pela possibilidade de reproduzir impressões auditivas, representações simbólico-musicais de impressões visuais e associações e, ainda, pela representação de sentimentos e estados de ânimo (Michels, 1992). Contudo, a composição musical não se justifica apenas pelo elemento extra-musical.

Como exemplos de música programática podemos citar: "Sagração da Primavera", de Stravinsky (1882-1971), a "Sinfonia N.6", de Beethoven (1770-1827), a "Sinfonia Fantástica", de Berlioz (1803-1869), os poemas sinfônicos de Liszt (1811-1886) e de Smetana (1824-1884), os Prelúdios de Debussy (1862-1918) ou, ainda, a célebre obra "As Quatro Estações" de Antonio Vivaldi (1678-1741).

Frente às possibilidades pedagógicas que o aspecto descritivo da música programática oferece, as crianças da Oficina de Música, conheceram algumas obras,

ouvindo pequenos trechos musicais, analisando e identificando através de registros gráficos a estrutura formal, rítmica e melódica, bem como os timbres de diversos instrumentos e alguns aspectos harmônicos e polifônicos referentes a elementos mais perceptíveis como, por exemplo, cânones e cadências harmônicas.

Da obra "O Carnaval dos Animais" (Saint-Saëns) foram selecionados seis movimentos para o trabalho de algumas aulas — Leão, Elefante, Galinhas e Pintinhos, Cuco, Canguru e Tartaruga. Inicialmente, as crianças foram convidadas a ouvir e a relacionar o trecho musical com figuras de animais. Depois, corporalmente movimentaram-se imitando características expressivas de cada animal descrito pela música. Reconheceram auditivamente os instrumentos, identificando-os através de figuras, cantaram algumas melodias e analisaram a estrutura do movimento "Cuco".

Na seqüência foi a apresentada a história da "Arca de Noé" (Vinicius de Mores) através de vídeo e comentários da professora. Em pequenos grupos, baseados nos possíveis sons da história, os alunos improvisaram pequenas histórias sonoras com instrumentos de percussão e sons vocais. Para ouvir, cantar e realizar acompanhamentos instrumentais foram propostas as canções "O pato" e "A pulga". As atividades de análise musical foram desenvolvidas através de registros gráficos como musicogramas e partituras.

### **3. Os musicogramas**

De acordo com Wuytack e Palheiros (1995) o musicograma é a representação simbólica espacial e visual do desenvolvimento de uma obra musical. Pensando em ouvintes não-músicos utilizam-se símbolos, cores, figuras geométricas, desenhos, sinais e representações de instrumentos musicais para apresentar visualmente a estrutura total de uma obra. Os autores defendem a importância da visualização como um meio de apoio à atividade auditiva e afirmam:

"A percepção puramente auditiva é quase uma ficção. Mesmo o indivíduo que fecha os olhos para ouvir a música, continua a 'ver', a imaginar determinadas imagens, a nível da sua representação mental: o solista, a orquestra ou, simplesmente, imagens vagas e indefinidas. Geralmente, explica-se este processo afirmando-se que a maioria das pessoas tem uma memória visual e não uma memória auditiva. Esta afirmação refere-se, no entanto, não à função da memória, mas sim à da percepção" (Wuytack; Palheiros, 1995, p.52).

---

<sup>1</sup> É um programa de extensão que envolve projetos de música, artes plásticas e cênicas, proporcionado e estabelecendo interações entre comunidade e universidade.

Adotando este princípio, durante as aulas foram apresentados alguns musicogramas e os alunos foram convidados a ouvir e analisar. Através deles, podemos introduzir, de maneira geral, conceitos de forma, ritmo, melodia, polifonia, harmonia, dinâmica e instrumentação. A atenção e o interesse dos alunos nesta atividade foi marcante, uma vez que pediam para "ouvir outra vez e mais outra vez" a mesma obra, como aconteceu com o movimento "O Cuco" do Carnaval dos Animais. As perguntas dos alunos, provocadas pela apresentação do musicograma, também demonstraram o nível de entusiasmo com a atividade.

Depois de algumas aulas, os alunos foram convidados a elaborar um musicograma para a canção "A Pulga" (Arca de Noé). Com desenhos eles representaram, espontaneamente, o pulso da canção, respeitando as relações de tempo, métrica e letra. Entretanto, ao realizar a atividade os alunos perceberam a forma, pois ao construir as frases melódicas iam observando as diferenças e as semelhanças entre elas. Este tipo de registro destaca a percepção da totalidade obra, pois não visa a apreensão do detalhamento técnico, nem substitui a partitura. Trata-se de um material didático de apoio às atividades de audição.

#### **4. Breves Considerações**

Neste trabalho procurou-se apresentar a possibilidade de desenvolver atividades de iniciação musical através da música programática, destacando a atividade de audição associada ao registro visual da obra musical. Constatou-se que trabalhando com obras 'clássicas', tão distantes da realidade dos alunos, pode-se ampliar, de forma criativa e interessante, o universo sonoro que os rodeia.

Por outro lado, esse tema provoca reflexões a respeito dos métodos de ensino de repertórios, tanto sobre o repertório denominado como erudito quanto à introdução da música popular nas salas de aula. Se contrapõem os métodos baseados em informações históricas, leitura de partituras, exercícios melódicos, rítmicos e harmônicos orientados pela teoria, tendo o professor como fonte de informação com a aprendizagem baseada em experiências musicais, sejam elas de audição, apreciação, composição ou execução.

## Referências

Leonhard, C. (ed.). *The Psychology of Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall, 1979.

Meyer, L. B. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

Michels, U. *Atlas de Música I*. Madrid: Alianza, 1992.

Plummeridge, C. *Music Education in Theory and Learning*. New York: Longman, 1991.

Pontious, M. (superv.). *A Guide to Planning in Music Education*. Wisconsin: Department of Public Instruction, 1986.

Swanwick, K. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

Wuytack, J.; Palheiros, G. B. *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogica Musical, 1995.

## **Narrando, escolhendo e ensinando: o planejamento a partir dos relatórios de estágio curricular em educação musical**

*Teresa Mateiro*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*tmateiro@intercorp.com.br*  
*Marcelo Róbson Téo*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*marceloteo@hotmail.com*

**Resumo.** O presente estudo tem como objetivo investigar o desenvolvimento dos processos de planejamento durante o estágio supervisionado, enfatizando as escolhas dos estagiários referentes aos conteúdos e metodologias, conhecendo e compreendendo, assim, as visões acerca da aula de música na escola. Tomamos como base os relatórios de estágio de três estudantes do curso de Educação Artística, Habilitação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, elaborados durante o estágio supervisionado realizado no ano de 2000 em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Florianópolis. Os resultados revelam a diversidade de concepções e ações pedagógico-musicais apontando a necessidade de outros estudos que visem a reestruturação da prática pedagógica na formação de professores de música, o desenvolvimento de métodos de ensino de acordo com as novas tendências musicais e a reforma de pensamento sobre o ensino e a aprendizagem musical.

**Palavras-chaves:** educação musical, planejamento, prática pedagógica.

### **1. A aula de música no ensino fundamental**

As concepções e práticas pedagógico-musicais nas escolas brasileiras são bastante diversas. Sabemos que o ensino de música varia de uma escola para outra. Enquanto numa predomina a atividade de cantar e/ou o ensino instrumental, através da flauta doce, por exemplo, em outras, a música pode ser considerada uma atividade auxiliar e recreativa. Perguntamos: como esta realidade tem influenciado a formação dos futuros professores de música? Qual é o objetivo do ensino musical nas escolas?

Pesquisas realizadas junto a professores do ensino fundamental revelam a importância da música como parte do currículo escolar a partir das seguintes justificativas:

"a) música como terapia; b) música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas"; c) música como mecanismo de controle; d) música como

prazer, divertimento e lazer"; e) música como meio de transmissão de valores estéticos; f) música como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos; e g) música como disciplina autônoma" (Souza, Hentschke, Oliveira, et al., 2002, p.58).

Outros trabalhos desenvolvidos com professores de música atuantes na escola fundamental mostram diferentes concepções subjacentes à prática pedagógica. O estudo de Beineke (2001) aponta a aula de música também como um momento de musicalização, como uma oportunidade de produzir música e formar um ouvinte crítico ou, ainda, como um espaço para o desenvolvimento do canto, da expressão corporal, da composição e do contato com a grafia musical.

Complementando as visões acima descritas, a pesquisa de Del Ben (2001) mostra a educação musical escolar concebida como: forma de comunicação e expressão de sentimentos, atividade lúdica, meio de integração com as demais manifestações artísticas, veículo de desenvolvimento de valores morais, como linguagem e área de conhecimento, como possibilidade de desenvolver a sensibilidade, a motricidade e o intelecto. Revela-nos em detalhe uma riqueza de concepções pedagógico-musicais.

O presente trabalho apresenta a análise dos relatórios do estágio supervisionado de três estudantes do curso de Licenciatura em Educação Artística, Habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina, com o intuito de conhecer e compreender as visões das estagiárias acerca da aula de música. O estágio supervisionado foi realizado no ano de 2000 em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Florianópolis.

A partir desses documentos pudemos encontrar sinais correspondentes à formação dos estagiários, sobre sua sistematização na hora de planejar, seus sucessos e fracassos narrados após cada aula, além da riqueza enquanto registro em si, como uma forma de diário que, durante o processo de estágio — período em que o relatório é elaborado e escrito — funciona como recurso de expressão e exposição de idéias e sentimentos, concepções e angústias, enfim, uma narrativa viva de um processo cuja importância para a formação do professor é essencial.

Optamos, dentre as muitas possibilidades de estudo oferecidas durante o contato com estes documentos, pela temática do planejamento com ênfase na análise crítica das escolhas e ações descritas pelas estudantes em seus

respectivos relatórios. A idéia é, através de uma sistematização dos conteúdos, estratégias de ensino, atividades, objetivos e suas diferentes vivências práticas, desvendar algumas das concepções que formam as visões de ensino de música destas estudantes.

## **2. O planejamento e a aula de música**

Ao iniciarem a teorização e criação de expectativas durante a elaboração do projeto de estágio, anterior à prática pedagógica, as estagiárias justificaram suas escolhas ao delimitar os objetivos gerais e específicos, os conteúdos a serem desenvolvidos, a metodologia a ser adotada e os recursos materiais e didáticos a serem utilizados. Através dos projetos e dos planos de aula elaborados no decorrer do semestre podemos conhecer e analisar como cada uma delas percebe a educação musical.

Sara, ciente que estaria à frente de uma turma de segunda série do ensino fundamental, elegeu como meta "propiciar a vivência de um processo de ensino-aprendizagem artístico musical e uma maior compreensão de seus códigos". A vivência e compreensão musical se daria, então, através de uma mescla de apreciação problematizada, visando a identificação e distinção dos elementos da música, o desenvolvimento do ouvido interno, o reconhecimento das diferentes sonoridades instrumentais e melódicas, e a execução prática através do canto e do ensino da flauta doce, além de execuções rítmicas simplificadas.

Percorrendo a descrição metodológica no relatório de Sara, pudemos perceber a tendência às atividades de apreciação e aulas expositivas, ficando as atividades de execução restritas aos minutos finais da aula, onde obrigatoriamente (regras da instituição) os alunos deveriam cantar.

A formulação inicial das idéias da estagiária estão afinadas com a teoria recebida na universidade. Inicia, então, o conflito entre a teoria e a prática. Se, por um lado, a descrição problematizada de atividades vinculadas a uma formação musical mais ampla, coesa com o apreendido na universidade, foi desenvolvida com muita competência pelas estudantes, por outro, a ação

pedagógica no contexto da sala de aula mostrou-se mais complicada. Conforme a própria estagiária:

"(...) devemos ter claro que nem sempre conseguiremos atingir a todos os nossos alunos o tempo todo, mas temos que tentar chegar em cada um da melhor maneira possível. Por outro lado, muitas vezes, nos deparamos até mesmo com contradições, pois, em nossas teorias temos uma realidade perfeita, o que não ocorre, efetivamente, na prática" (Sara).

O desenvolvimento de atividades relacionadas à prática de execução musical acabou ficando de lado, ainda que presentes no planejamento, descritas de forma breve e genérica. Não poucas vezes, tais atividades foram relegadas ao descaso, ficando em último plano e freqüentemente não executadas por "falta de tempo". O que parece acontecer é praticamente o mesmo desencontro – entre a teoria e a prática em sala de aula – descrito pela estudante anteriormente, ou então, fruto dele: discursos, aulas expositivas, apreciações e brincadeiras<sup>1</sup> substituem a prática do fazer musical, pois a competência profissional exige do professor a necessária "transposição didática" (Perrenoud, 2000) que não se limite ao domínio dos conteúdos, mas também sobre a maneira de apresentar didaticamente tais conteúdos.

O caso de Beatriz não é muito diferente. Talvez o fato de ambas ministrarem aulas em uma turma de segunda série e efetuarem o planejamento das aulas em conjunto contribuiu para que pudéssemos perceber alguns dos elementos que influenciaram suas decisões e escolhas. Ao expôr seu objetivo geral, Beatriz já assume uma certa ênfase na apreciação, embora ressalte a participação crítica dos alunos: "Propiciar um contato com os elementos da música e do som considerando o contexto social dos alunos, tornando-os ouvintes e participantes da linguagem musical de maneira mais crítica".

Durante a prática pedagógica, os elementos da música são, de fato, o centro das aulas. Seu conhecimento se dá através de apreciações, brincadeiras e conceitos escritos. Com exceção do ritmo que é trabalhado de forma mais aprofundada, em geral, o conhecimento dos elementos musicais dos alunos acontece por meio de apreciações e brincadeiras, o que não exclui a vivência, porém limita-a, tendo em vista que o "produzir sons" é, invariavelmente, mais rico. O contato com a leitura e a teoria musical também é praticamente excluído

do trabalho, o que resulta em conhecimento que não apenas se utiliza do senso comum dos alunos como trampolim para um novo produto, mas não busca muni-los – ou mesmo mostrar-lhes a importância – de uma linguagem musical apropriada para a comunicação por via dos sons. Nos deparamos, novamente, com o desencontro prático-teórico, causador de inseguranças que acabam, muitas vezes, por resumir o potencial dos estagiários à prática dos discursos.

No caso do repertório, podemos detectar semelhanças nas escolhas de Sara e Beatriz, principalmente quando falamos do universo folclórico e erudito. Beatriz vai um pouco além, trabalhando com músicas populares atuais. Ao que parece, suas escolhas se dão, em grande parte, como frutos de sua formação acadêmica, onde, através de leituras e práticas de repertório durante o aprendizado de instrumentos (violão, flauta, piano), moldam-se algumas idéias cuja aplicação para alunos de pouca idade mostra-se, senão mais complicada, diferente. Por outro lado, a diferenciação entre as escolhas de Sara e Beatriz é fruto de vivências e apropriações individuais.

Dentro deste rol de vivências (experiências apreendidas), inclui-se também o contato com os alunos que, por sua vez, é um dos mais importantes fatores responsáveis pela trajetória do planejamento durante o estágio. Frequentemente idéias são excluídas ou não tão bem conduzidas devido ao (des)conhecimento de características referentes aos alunos, sua realidade, suas capacidades e gostos, como afirma Beatriz:

"Confesso que, inicialmente, planejei atividades muito infantis para a turma que iria lecionar, mas depois de algumas aulas mudei meus planejamentos e estratégias para adaptá-las ao nível cognitivo dos alunos. As atividades que eu havia planejado não se encaixariam com aquela turma, com aquela faixa etária".

Tendo em vista que o estágio de observação é condição imprescindível para a realização da etapa seguinte — prática pedagógica —, faz-se necessário, diante de situações como esta, o questionamento das vias pelas quais tal função tem sido desenvolvida, tendo em vista que não cumpre ou não esclarece por completo sua principal finalidade: inserir o estagiário no contexto escolar e proporcionar o contato estreito com a sala de aula, podendo conhecer as

---

<sup>1</sup> Não pretendemos, com isso, negar o valor de tais atividades, mas sim, tentar encontrar um caminho que nos leve à compreensão do distanciamento da execução musical em si como

necessidades e traços básicos dos alunos, bem como acompanhar e dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelo professor de música.

Beatriz quando afirma: "acredito que esteja faltando experiência com os alunos e turmas em escola de ensino regular para saber lidar com esta situação. De nada adianta ter um planejamento se me falta experiência no tratamento e convívio com os alunos", reconhece que em sua formação está faltando o conhecimento da realidade escolar e da prática docente.

O caso de Cecília apresenta algumas diferenças, principalmente pelo fato de que suas aulas são ministradas para um público de mais idade: quinta série (onze anos em média, em contraste com a média de oito anos dos alunos de Sara e Beatriz). Cecília tentou desenvolver atividades relacionadas à codificação da linguagem musical. A estagiária buscou a construção de uma base musical através de um ensino sistemático da flauta doce, incluindo leitura, desenvolvimento da técnica instrumental e exercícios de criação musical. Podemos identificar suas intenções já na formulação do seu objetivo principal, anterior à prática do estágio: "Desenvolver a capacidade de compreensão do discurso musical através de vivências da execução, apreciação e criação musical".

Cecília demonstra, assim, clareza no que diz respeito à importância da prática musical associada ao aprendizado dos conteúdos. Suas aulas mostram-se organizadas, demonstrando uma seqüência lógica que acaba por despertar o interesse dos alunos que, em geral, tendem a participar das aulas. Instiga a pesquisa extra-classe, assim como a evolução no processo de aprendizado instrumental. O repertório, a prática (canto e flauta) e a teoria desenvolvem-se em conjunto, possibilitando aos alunos uma compreensão mais ampla do processo de educação musical.

É interessante notarmos que a escolha do repertório de Cecília não difere muito das escolhas de Sara e Beatriz, ficando principalmente no âmbito da música folclórica, com raras incursões à popular brasileira. Porém, os alunos demonstram mais interesse e participação nas aulas e nas atividades extra-classe. Esta diferença parece apontar mais uma vez para a necessidade de um contato por parte dos alunos com atividades baseadas no fazer música, para que sintam-se também produtores sonoros durante o decorrer das aulas.

A inexperiência parece, de certa forma, afetar menos Cecília do que Sara e Beatriz. Além do fator idade dos alunos, outros fatores diferem o estágio da primeira em relação às outras duas estagiárias. Cecília parece buscar de forma mais objetiva a visualização de resultados concretos nos alunos: a aprendizagem técnica da prática instrumental, o refinamento da sensibilidade musical através da vivência crítica, além do conhecimento dos códigos necessários para a mínima comunicação musical entre os próprios alunos e também com o professor.

Cada uma das três estagiárias apresentam-se assim, através dos relatórios, como sujeitos distintos no que diz respeito às suas concepções e práticas pedagógicas, dando a ver uma diversidade de possibilidades na prática docente, além de uma exposição aberta acerca das dificuldades e fragilidades características da prática inexperiente da docência, durante o estágio supervisionado.

### **3. Breves considerações**

Neste contexto, a produção dos relatórios de estágio apresenta-se como fator relevante. Além de funcionar como auxílio para o estagiário – tanto como forma de organização dos conteúdos e sistematização dos planos, quanto como uma espécie de diário, onde idéias são expressas, pontos de vista defendidos, autocríticas salientadas – os relatórios possibilitam, também, um olhar externo acerca do estágio a partir de um ângulo extremamente rico, onde a fusão das angústias e satisfações, desencontros e acertos, resulta em um documento cuja riqueza e importância são inesgotáveis para estudos que cercam o tema estágio supervisionado.

Os exemplos trazidos revelam a diversidade de concepções e ações pedagógico-musicais. Se, por um lado, valorizamos a diversidade, por outro, a dispersão traz consigo algumas conseqüências como, por exemplo, deixar de assumir uma atitude consciente acerca da educação musical escolar. Retomamos as aulas e questionamos: por que as estagiárias escolheram tais objetivos? Quais as razões que as levaram a selecionar determinado repertório e conteúdo? Quais as dificuldades que podem ser antecipadas durante o planejamento?

Tais estudos vem a ser uma das formas pelas quais pode-se propor uma reestruturação da prática de ensino, tendo em vista as dificuldades apresentadas durante este processo, bem como a reforma curricular dos cursos de formação de professores de música. A informação e problematização das práticas docentes de estagiários por meio dos relatórios tendem a funcionar como uma espécie de roteiro para futuros professores. Através desta busca de uma melhor e mais eficiente fluência nas aulas, estaremos contribuindo também para a reflexão sobre o planejamento das aulas de música e para a integração da música aos currículos escolares brasileiros.

## Referências

- BEINEKE, V. O conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12, n. 18/19, p.95-129, 2001.
- DEL BEN, L. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- DEL BEN, L.; HENTSCHKE, L. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.7, p. 49-57, 2002.
- MATEIRO, T. Actividades en la clase de música: composición, ejecución y apreciación. *Eufonía*, Barcelona, n.15, p.87-96, 1999.
- PERRENOUD, Ph. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- RICHARDS, C.; KILLEN, R. Preservice Music Teachers: Influences on Lesson Planning. *British Journal of Music Education*, Cambridge, vol.13, n.1, p.31-47, 1996.
- SOUZA, J.; HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, et al. *O que a música faz na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos 6, Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

## **A consciência corporal no processo da educação musical**

*Valéria Carvalho da Silva*  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*  
*valeriasilva.c@bol.com.br*

**Resumo.** O presente trabalho refere-se a um estudo sobre a consciência corporal e sua aplicação na prática da educação musical. Buscamos fundamentar nosso estudo nos pressupostos educacionais e filosóficos do pedagogo musical Jaques Dalcroze, cuja essência está na escuta consciente, na euritmia, que consiste na busca do movimento musical do corpo humano. Sua metodologia desenvolve-se através de movimentos corporais conscientes e expressivos. Enfocamos também, o ensino da música enquanto um contínuo processo voltado para o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento.

**Palavras-chave:** música - educação - corporeidade

Esta pesquisa apresenta um estudo sobre a consciência corporal enquanto uma opção metodológica que permita ao professor de educação musical, ajustar flexivelmente sua prática conforme o objetivo a ser alcançado.

A minha prática em sala de aula é o ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho. Professora de Educação Musical há 20 anos e trabalhando com grupos de diferentes faixas etárias, vinha utilizando propostas metodológicas de Jaques Dalcroze, Orff, Gainza, entre outros, procurando criar caminhos para desenvolver os processos de musicalização.

Fui percebendo, entretanto, que em alguns grupos, principalmente com adultos, a dificuldade surgia quando propunha os exercícios que envolviam movimentos com o corpo. Mesmo nos mínimos gestos, como, por exemplo, trabalhar as mãos percutidas sobre as coxas, movimentos simples, eram realizados sob muita tensão por alguns deles. Percebi, que eram vencidos pela timidez, pela falta de vivência e conhecimento do próprio corpo.

Abordagens expostas por profissionais da área da corporeidade, que têm por finalidade levar o indivíduo a um autoconhecimento, demonstraram que, através de exercícios que o conduzam à consciência corporal, este consegue perceber o que está acontecendo no seu corpo e adquire meios para atingir os objetivos propostos nos processos pedagógicos, com naturalidade e prazer.

Nas primeiras décadas do século XX, surgem metodologias que objetivam oportunizar a experiência concreta antes da formação dos conceitos musicais. Exemplificando esta proposta metodológica, podemos citar Jaques Dalcroze, Carl Orff, Edgar Willens, Violeta Gainza, Shafer, Csekö, entre outros, que nos trazem a perspectiva do fazer musical, da exploração sonora, da improvisação, da comunicação de sentimentos, do escutar e perceber com significado, isto é, de procurar entender o que se está ouvindo para poder ser expresso.

A questão de estudo aqui desenvolvida foi investigar sobre a aplicação da consciência corporal no processo ensino - aprendizagem musical, verificando em que medida na prática da educação musical há um espaço reservado para o desenvolvimento deste trabalho, como ele se desenvolve, e quais os resultados obtidos.

Dividimos este estudo em quatro capítulos, assim desenvolvidos:

1º - Consciência Corporal, 2º - Pressupostos Educacionais e Filosóficos de Jaques Dalcroze, 3º - Musicalização e 4º - Estudo de levantamento de dados sobre observações feitas em duas Instituições de Música, com aulas de Oficina de Linguagem Musical, com crianças e com adultos.

No primeiro capítulo, estudamos que pesquisadores e especialistas em consciência corporal afirmam a necessidade do homem ter consciência do que vive com o próprio corpo. Corpo e movimento constituem uma unidade que opera por energia e é através do movimento no contexto do tempo e do espaço, que o indivíduo pode adquirir consciência do que acontece com seu próprio corpo.

Procurando traçar diretrizes para a vivência da música através de uma experiência concreta, abordamos alguns métodos de consciência corporal cuja prática acreditamos poder contribuir no desenvolvimento das práticas pedagógicas em educação musical.

Elegemos para estudos a Antiginástica, a Eutonia, a Profilaxia do Movimento e o Relaxamento.

No segundo capítulo, buscamos nos pressupostos educacionais e filosóficos do músico, compositor e pedagogo Emílio Jaques Dalcroze, o referencial teórico e prático para fundamentar a prática da consciência corporal na educação musical. É o criador do método musical baseado na escuta consciente, a Euritmia, entendendo-se que esta se dá através da participação de todo o corpo. Redimensiona a educação musical, concebendo-a como um

preparo que reintegra corpo e mente, pensamento e comportamento, consciente e subconsciente.

A essência da teoria de Jaques Dalcroze é criar práticas que assegurem ao indivíduo, a integridade do movimento muscular, levando-o ao conhecimento, domínio e controle dos próprios impulsos, além de aprender a executar os movimentos com habilidade, sem esforços e sem tensões.

Jaques Dalcroze nasceu em Viena no ano de 1865, morrendo em Genebra, no ano de 1950. Viveu numa época onde se acentuava a preocupação com o conhecimento e com o sentido da existência do homem. Foi um dos primeiros músicos que, no princípio deste século, abordou a necessidade de reformas pedagógicas e sociológicas no ensino da música. Em geral, a educação que se fazia na época dava mais importância à leitura e à notação musical do que o desenvolvimento das acuidades auditivas, rítmicas e artísticas do indivíduo. Iniciou pela formação do ouvido e descobriu imediatamente que a música não é sentida apenas pelo ouvido, mas pelo corpo inteiro. Que o corpo, no seu movimento rítmico, é o primeiro instrumento musical do indivíduo e que, em consequência disso, a educação musical deveria ser uma educação através do movimento corporal.

Baseado no pressuposto de que toda manifestação musical deve se pautar sobre bases ao mesmo tempo físicas e intelectuais enfatizou a inseparabilidade do corpo e da mente. Para Jaques Dalcroze (1921), as qualidades do músico não estão somente na agilidade e força, mas também na diversidade dos toques, no equilíbrio dos efeitos dinâmicos, nos contrastes bem ordenados. A mente trabalhando junto ao corpo. A inteligência presente nos movimentos.

*“Para executar corporalmente e com precisão um ritmo, não basta sabê-lo intelectualmente nem sequer possuir um aparato muscular capaz; há que se saber estabelecer comunicações rápidas entre o cérebro que comanda e o corpo que executa”.*

*(Dalcroze, 1921, p.50)*

No terceiro capítulo, fizemos um estudo sobre a Musicalização e seus conteúdos pedagógicos, procurando focar o ensino da música enquanto um contínuo processo voltado para o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento.

Procuramos ressaltar que tanto sob o aspecto psicológico quanto sob o aspecto filosófico, as bases para a musicalização estão nas atividades que acontecem através da vivência, da experiência, do fazer musical. Daí, procurarmos em paralelo, apontar os recursos oferecidos pelos especialistas no trabalho com o corpo, que podem dar suporte, ao trabalho musical.

Musicalizar, portanto, é oferecer ao indivíduo condições para que possa vivenciar os fenômenos sonoros e rítmicos e, mediante as respostas que dará a esse experienciar, o educador poderá avaliar como está o seu nível de musicalização. Entendemos que o indivíduo aprende, através da ação e da organização de suas percepções.

Violeta Gainza, psicopedagoga musical, buscou na Eutonia, uma das técnicas aqui abordadas, o apoio que sentiu necessário para trabalhar junto aos seus alunos, descrevendo um programa de atividades musicais para serem vivenciadas corretamente com o corpo. Enfatiza que a expressão corporal dos ritmos musicais contribui de forma fundamental em todo o programa de educação musical. Cita a pedagoga (1964), que a educação musical tem adotado as descobertas e conquistas básicas do método de Jaques Dalcroze, mas lembra também que nenhum método moderno pode descuidar do aspecto fundamental do seu trabalho rítmico - corporal, que é a busca do movimento com expressão.

Estudando os métodos pedagógicos de Dalcroze e Gainza, observamos que ambos enfatizam que a atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de forças e tendências existentes em cada indivíduo, seja criança ou adulto, e por ele mesmo, trabalhado e exercitado. Seja uma habilidade, seja uma idéia, seja um controle emocional, uma atitude ou uma apreciação, “só se aprende o que se pratica”.

Podemos concluir, que quando aprendemos algo, estamos criando significados, com bases em nossas vivências e conceitos. Na aprendizagem há a articulação do novo com o já existente, envolvendo a criação de um sentido para o aprendido em função do já conhecido.

No quarto capítulo, descrevemos uma série de aulas e entrevista realizada com o educador musical Luiz Carlos Csekö, professor do Conservatório Brasileiro de Música e da escola vocacional Seminários de Música Pró Arte aonde ministra a disciplina Oficina de Linguagem Musical.

A opção em entrevistar e acompanhar o trabalho do professor Csekö, deu-se ao fato do mesmo, ser um educador e compositor contemporâneo que trabalha ao mesmo tempo com crianças e com adultos.

Apesar de termos desenvolvido este estudo com a seleção de apenas duas amostragens, uma com crianças e outra com adultos, podemos perceber que já se demonstra uma preocupação dentro das Oficinas de Linguagem Musical com o trabalho interativo entre a consciência corporal e a educação musical.

Podemos concluir ressaltando, que encontramos no desenvolvimento dos métodos de trabalho de educadores contemporâneos, as premissas apontadas por Jaques Dalcroze, que foi o pioneiro a experimentar a relação existente entre o ritmo musical e o ritmo natural do corpo humano na busca pelo movimento expressivo.

O tema desenvolvido neste estudo não está concluído, apenas apontamos caminhos com base no material estudado, para ampliar as possibilidades do educador musical no desenvolvimento das suas atividades e reflexões acerca da consciência corporal no processo da educação musical. Enfatizamos que a criança, se não tiver no seu processo de desenvolvimento um trabalho contínuo junto ao corpo, poderá se tornar um adulto comprometido com o seu movimento expressivo.

Procuramos enfocar um paralelo entre as propostas inclusas nos métodos pedagógicos musicais e as sugestões de especialistas em consciência corporal, buscando o respaldo para nossas questões, nos pressupostos educacionais e filosóficos de Jaques Dalcroze. Consideramos a obra deste eminente pedagogo, um imprescindível material de pesquisa e de estudo para o movimento pedagógico musical contemporâneo. Não mais se admite que se faça música automaticamente, sem se considerar que, através dela, o aluno expressa sua emoção, sua afetividade, sua interpretação, chegando ao conhecimento dos conceitos musicais.

## **REFERÊNCIAS**

- ALEXANDER, Gerda. Eutonia: um caminho para a percepção corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ARONOFF, F. Webber. La música y el niño pequenõ. Buenos Aires: Ricordi, 1974.
- BERTHERAT, Thérèse. O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si.

São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BEYER, Esther. Idéias em Educação Musical. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

BRIKMAN, Lola. A linguagem do movimento corporal. São Paulo: Summus, 1989.

BRUNER, Jerome S. Uma nova teoria da aprendizagem. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

CLARO, Edson César Ferreira. Método Dança - Educação Física: Uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

DALCROZE, Jaques Emile. Le Rythme, la musique et l'éducation. Buenos Aires: Ricordi, 1921.

DUARTE, Júnior João Francisco. Fundamentos estéticos da Educação. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. Por que Arte - Educação? São Paulo: Papirus, 1996.

FONTEERRADA, Marisa. Música, conhecimento e história: um exercício de contraponto, IN : 1º Encontro Anual da ABEM. Salvador, 1992.

GAIARSA, José Ângelo ( Reich, William ). Couraça muscular do caráter. Trabalho corporal em psicoterapia. Fundamentos e técnicas. São Paulo: Ágora, 1984.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. São Paulo: Summus, 1988.

\_\_\_\_\_. Conversaciones con Gerda Alexander. Buenos Aires: Paidós, 1983.

\_\_\_\_\_. La improvisación musical. Buenos Aires: Ricordi, 1983.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

STOKOE, Patrícia. Patrícia Stokoe dialoga com Violeta Gainza. Buenos Aires: Editorial Lumen, 1997.

STOPELLO, Maria Luíza Ortiz de. Música, Educación, Desarrollo. Caracas: Monte Ávila Editores, 1994.

VIANNA, Klauss. A Dança. São Paulo: Siciliano, 1990.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Paulista, 1991.

WILLENS, Edgar. Bases Psicológicas da Música. Buenos Aires: Editorial Universitária, 1969.

## **Avaliação do novo currículo de licenciatura em música da escola de música da UFRJ**

*Vanda Lima Bellard Freire*  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro*  
*jwfreire@ccard.com.br*

**Resumo.** Avaliar o novo currículo de Licenciatura em Música, implantado na Escola de Música da UFRJ é o objetivo principal da presente pesquisa em andamento. Insere-se no âmbito dos estudos curriculares, voltados para a formação de professores de Música em Nível Superior . O currículo avaliado fundamenta-se na pedagogia crítica , no pensamento curricular pós-moderno e concilia com alguns aspectos mais tradicionais da teoria curricular. A avaliação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, objetivando contribuir para aperfeiçoamento posterior do currículo implementado , bem como para a discussão teórica na área de currículos em Música. Depoimentos de alunos, professores e membros externos à Universidade são as principais fontes de informação. Expectativas construídas, atendidas e frustradas, bem como aceitação do currículo e impacto na sociedade são os principais aspectos observados. Os resultados parciais da pesquisa permitem uma leitura preliminar das expectativas construídas pelos licenciandos com relação ao novo currículo.

**Palavras-chave:** Currículo, Pedagogia Crítica e Pós-Modernismo, Formação de Professores de Música, Avaliação Qualitativa

### **I) Introdução**

A presente comunicação relata resultados parciais de pesquisa voltada para avaliação do currículo de Licenciatura em Música, recém-implantado na Escola de Música da UFRJ, formulado segundo a LDB/1996, ds Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Música e as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores / MEC.

O referido currículo resultou do trabalho de comissão integrada pelos professores Afonso Oliveira , Sara Cohen, Sheila Zagury e Vanda Bellard Freire, sendo que o processo de elaboração final sobrepôs-se aos procedimentos de implantação ( primeiro semestre de 2003) . Embora a coordenação dos trabalhos tenha ficado a cargo dessa comissão, professores e alunos tiveram amplo acesso aos documentos preliminares e diversos momentos de participação direta. Todo o processo durou cerca de dois anos.

Em um primeiro momento, transferiram-se para o novo currículo os alunos do antigo curso de Licenciatura em Educação Artística, voltado para a formação de professores

polivalentes em diversas linguagens artísticas . A partir do primeiro semestre de 2004, estarão ingressando os primeiros alunos provenientes de vestibular direcionado para o novo curso.

A presente pesquisa, em fase inicial, busca avaliar o novo curso desde os primeiros momentos de sua implantação, visando a criar subsídios para aperfeiçoamentos posteriores e contribuir para a teoria curricular na área de Música no Brasil.

## **II) Descrição resumida do currículo**

### **1) Características e estruturação gerais :**

A Escola de Música da UFRJ ( EM/ UFRJ) estruturou o **Curso de Licenciatura** como projeto independente do **Curso de Bacharelado**, ainda que articulado com ele.

Do ponto de vista filosófico-pedagógico, o currículo da Licenciatura inspira-se, em primeira instância, no pensamento crítico-social dos conteúdos ( Freire, 1998, 1999, 2001 ; Giroux, 1992, 1995 ; Moreira, 1997 ; Moreira e Silva, 1995; Saviani, 1989, 1998), abrindo-se, também, a concepções do pensamento pós-moderno, na área curricular ( Freire, 1997; Doll, 1997; Silva, 1995). Algumas conciliações com modelos curriculares mais tradicionais também foram feitas, sem , contudo, descaracterizar o perfil desejado.

Como características que identificam esse perfil , destacamos : ênfase no pensamento crítico; inserção de conteúdos abrangentes e contrastantes, abertura permanente para novos conteúdos e para uma interdisciplinaridade crítica; ênfase no papel do aluno como construtor de seu percurso; concepção do papel do professor como coordenador do processo; flexibilidade curricular ; ênfase à concepção não- linear da matriz curricular.

Cabe observar que a concepção adotada de interdisciplinaridade não suprime o conceito de “disciplina” ( Moreira, 2000) . O currículo manteve o traçado de disciplinas, reconhecendo que, além de professores e alunos estarem mais habituados à lógica disciplinar ( o que favorece a aceitação da nova proposta) , as disciplinas podem ter uma inserção dinâmica e crítica no currículo, não o descaracterizando enquanto proposta mais aberta.

O Currículo para a Licenciatura em Música foi estruturado em módulos, abrangendo três campos de conhecimento, sem configurar, contudo, estruturas fechadas ou seqüenciamentos fixos (exceto no poucos casos em que as disciplinas tenham pré-requisitos), não atrelando o aluno a precursos pré-desenhados. O total é de 2970 horas (1070 horas obrigatórias, 1630 complementares e 270 livres), distribuídas da seguinte forma:

MÓDULO I - Música - 1320 horas (44 % do curso)

MÓDULO II - Pedagogia - 1140 horas (38 % do curso)

MÓDULO III - Estudos Complementares – 240 horas (8 % do curso)

A maior parte do percurso curricular é destinada à escolha do aluno, em interação com seu orientador. O total de disciplinas obrigatórias corresponde a cerca de 30 % do currículo, o que ressalta sua abertura.

Destacam-se, ainda, entre as características do currículo, a integração teoria / prática nos conteúdos musicais e pedagógicos, o equilíbrio entre conteúdos musicais e pedagógicos e a indissociabilidade da pesquisa do processo de formação docente.

Recomenda-se também que, sempre que possível, as disciplinas dêem ensejo a atividades interdisciplinares.

**O Módulo I : Música,** contempla a formação musical do licenciando. Compreende quatro campos: **1) Práticas Interpretativas; 2) Estruturação e Percepção; 3) Musicologia; 4) Atividades livres e Projetos Integrados .**

Este Módulo tem a maior carga horária no currículo, expressando a valorização dos alunos no que concerne a uma formação musical consistente.

O Módulo I tem como única disciplina obrigatória Instrumento / Licenciatura, percorrendo todo o curso. Os demais conteúdos e práticas musicais, em grupo ou individuais, são de escolha do aluno. Pretende-se, assim, assegurar domínio e fluência do

instrumento de opção do licenciando, além de enriquecimento através de práticas e conteúdos musicais diversos, incluindo a reflexão musicológica.

Entre as disciplinas oferecidas neste módulo à escolha do aluno, podemos citar : Laboratório de Harmonia de Teclado , Laboratório de Harmonia de Violão, Canto Coral , Conjunto de Flauta Doce , Música de Conjunto , Introdução à Regência, Percepção Musical , Harmonia Vocal e Instrumental , Harmonia Funcional , Arranjos Musicais, Oficina de Criação Musical , Pulsares, Música Brasileira , História da Música , Músicas de Tradição Oral , Introdução à Antropologia da Música, etc .

O Módulo I inclui, também, espaço para opções mais livres, visando à ampliação dos conhecimentos musicais e interação com outros conteúdos e práticas, favorecendo aspectos de interdisciplinaridade: Atividades Livres ( Participações em Festivais, Master Classes, concertos, etc) , Projetos Integrados (interdisciplinares) e Disciplinas Complementares de Escolha Livre ( oferecidas na EM/ UFRJ)

**O Módulo II : Pedagogia,** é integrado pelos seguintes campos: **1) Ensino da Música; 2) Educação Geral; 3) Atividades Livres e Projetos Integrados.** A formação pedagógica contempla , neste currículo, carga horária ligeiramente inferior à de música, embora suficiente para garantir subsídios consistentes à preparação do licenciando para a docência.

O Módulo II tem como única disciplina obrigatória Metodologia do Ensino da Música/ Estágio, percorrendo os oito períodos do curso ( 800 horas) . Os conteúdos e práticas de Metodologia do Ensino da Música e de Estágio estão entrelaçados e cobrem todo o curso. Abrange os seguintes conteúdos principais : Métodos de Musicalização, Ensino do Instrumento , da Voz e do Canto Coral , Ensino de Música na Educação Infantil e nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental, Ensino de Música para Adolescentes e Adultos, Ensino de Música na Educação Especial.

O Módulo II abrange, ainda, outras disciplinas de livre escolha pelo aluno, entre as quais História do Ensino da Música no Brasil , Fundamentos da Psicologia Aplicada ao Ensino da Música , Psicologia da Educação, História da Educação Brasileira, Fundamentos Sócio-Filosófico e Históricos da Educação, etc.

Como nos demais módulos, inclui também conteúdos e atividades livres, que propiciem espaços de interdisciplinaridade e ampliação de espaços de atuação: Atividades Livres ( Participações em cursos, atividades docentes, etc) , Projetos Integrados (interdisciplinares) e Disciplinas Complementares de Escolha Livre (oferecidas na Faculdade de Educação / UFRJ)

**O Módulo III : Estudos Complementares**, contempla conteúdos e práticas que enriquecem ou complementam os dois primeiros módulos, contribuindo para o alargamento da formação dos licenciandos.

Compreende os seguintes campos: **1) Formação Humanística/Línguas; 2) Pesquisa; 3) Atividades Livres.**

O Módulo III tem como disciplinas obrigatórias ( Português Instrumental) , Introdução à Metodologia de Pesquisa ; Metodologia de Pesquisa em Educação Musical; Orientação de Monografia - Prática de Pesquisa, estas últimas destinadas a subsidiar a elaboração da pesquisa monográfica, mas, sobretudo, a subsidiar a formação de uma prática e de uma postura investigativa por parte dos alunos . Abrange, entre outras disciplinas livres, Inglês Instrumental, História das Artes Aplicada à Música, Filosofia , Antropologia , etc.

Como os módulos anteriores, também inclui abertura para conteúdos e práticas livres e para interdisciplinaridade, representando uma ampliação de espaços de atuação e de conhecimentos para o licenciando: Atividades Livres, Projetos Integrados (interdisciplinares) e Disciplinas Complementares de Escolha Livre (disciplina oferecida em qualquer unidade da UFRJ).

Embora sem subordinar-se ao mercado de trabalho, o presente currículo não pretende desconhecê-lo, mas conduzir à formação de profissionais críticos e competentes, capazes de contribuir para a transformação da escola e da sociedade, efetivamente preparados para enfrentar a constituição plural da sociedade e da cultura ( Mertz, 1998) . Para isso, prevê abertura permanente a novos conteúdos e práticas, permitindo uma renovação e uma atualização constantes.

O currículo abrange diferentes concepções de música e diferentes práticas e gêneros musicais (“populares” e “eruditos”, música escrita e de tradição oral, etc ). Quanto à educação, engloba diferentes contextos educacionais formais e informais (rede de ensino básico pública e privada, creches, projetos sociais, organizações não governamentais, etc), alunados de diferentes faixas etárias e características sócio-culturais etc.

Prevê, também, a possibilidade de contribuir para a atualização permanente do professorado já formado , admitindo que disciplinas isoladas ou pequenos conjuntos delas possam ser cursados , conferindo-lhes certificados de cursos de extensão.

O sistema de avaliação adotado norteia-se pelos seguintes princípios, coerentemente com as diretrizes filosófico-pedagógicas adotadas:

- As avaliações deverão ocorrer em pelo menos dois momentos , em cada semestre, oferecendo, sempre que possível, oportunidades de superação de dificuldades, evitando situações de repetição e exclusão.
- As situações de avaliação serão, sempre que possível, apresentadas como situações-problema, com caráter interdisciplinar.
- O enfoque da avaliação será, preferentemente, sobre o processo de trabalho e o processo de desenvolvimento do aluno, ao invés de privilegiar um único produto final.

Além das avaliações realizadas no âmbito das diversas disciplinas, são considerados requisitos obrigatórios para a conclusão do curso:

- Pesquisa Monográfica orientada.
- Recital com cerca de 40 minutos de duração ( solo ou em conjunto).

Por todas as características apresentadas, acredita-se que o novo currículo tem uma dimensão social significativa, podendo contribuir positivamente para a transformação da situação do ensino de música na sociedade brasileira.

### III ) O modelo de pesquisa adotado – metodologia, referencial teórico

Embora o novo curso ainda esteja sendo implementado, demos início a pesquisa de avaliação do mesmo, nos moldes de uma avaliação qualitativa ( Demo, 1989; Santos, 1996; Moreira, 2002 ). O perfil de pesquisa participante adotado pressupõe um esquema flexível, aberto a novos aportes no decorrer do processo, admitindo a possibilidade de inclusão posterior de dados não previstos inicialmente ( Becker, 1993; André, 2002; Perrenoud, 1999).

Pressupõe, também, a possibilidade de transitar constantemente entre observação e análise, entre teoria e empiria.

Eventuais dados quantificados servem apenas como suporte para as interpretações qualitativas. *“Avaliação qualitativa é participativa, porque fazemos qualidade coincidir com participação (...). No fundo, é auto-avaliação, cabendo-lhe a perspectiva metodológica delineada na pesquisa participante.”* ( Demo, 1989, p. 244)

A caracterização como pesquisa participante é inevitável, já que o pesquisador – avaliador é membro da equipe coordenadora da elaboração e implantação do novo currículo e membro do corpo docente atuante na Escola de Música.

Enquanto avaliação qualitativa, absorve técnicas tradicionalmente adotadas pela etnografia, tais como entrevistas e observação participante, valorizando a perspectiva subjetiva dos indivíduos envolvidos. Não se configura, portanto, como avaliação que enfatiza aspectos objetivos e quantificáveis do currículo, tais como rendimento dos alunos ou qualquer outra forma de produto final ( Perrenoud, 1999).

Estão sendo acompanhados, nesta primeira fase, 25 alunos que solicitaram transferência para o novo currículo. Posteriormente, serão incluídos os alunos que ingressaram em 2003 e que não se transferiram, e, em um terceiro momento, os alunos que ingressarem em 2004, pelo vestibular / 2003.

A pesquisa estará centrada, em primeira instância, na avaliação dos aspectos relacionados a seguir:

- Expectativas dos alunos (construídas, atendidas e frustradas) ;
- Impacto do novo currículo na formação e na atuação profissional do licenciando;
- Receptividade do corpo docente ao currículo em ação ;

- Impacto do atual currículo na sociedade do Rio de Janeiro

A principal fonte de informação prevista são depoimentos orais ou escritos (questionários semi-estruturados) : 1) dos alunos, 2) de professores do antigo e do atual currículo ; 3) de professores externos à Escola de Música da UFRJ, que venham a ter alguma relação com o novo currículo. Ou seja, além da interação com a comunidade interna da Escola, pretende-se avaliar o currículo em uma dimensão de inserção social mais ampla.

A pesquisa segue um corte longitudinal, prevendo coleta de informações dos mesmos sujeitos em diferentes momentos ao longo do curso e terá uma duração de quatro anos, de forma a poder seguir a trajetória completa de pelo menos uma turma de licenciatura.

### **III) Resultados preliminares**

A pesquisa está no início. Foi aplicado, apenas, um primeiro questionário aos alunos que já se transferiram para o novo currículo, buscando fazer uma leitura das expectativas construídas que os levaram a se transferir .

A leitura preliminar das respostas permite alinhar algumas observações :

- A principal expectativa dos alunos ( motivo principal de transferência) , foi o perfil do novo currículo, voltado para uma formação musical mais sólida.
- A segunda expectativa mais forte dos alunos diz respeito à formação pedagógica , uma vez que o novo currículo contempla amplo leque de situações de ensino de música, formais e informais. Os alunos valorizaram , nesse aspecto, capacitação teórica, aplicabilidade à realidade da sala de aula, atendimento às diversidades culturais dos alunos, fundamentação em pesquisa.
- A terceira expectativa mais forte dos alunos refere-se à abertura que o novo currículo dá a diferentes conteúdos e práticas musicais, inclusive à música popular, fato este considerado de grande importância pelo grupo consultado.
- Outros fatores que conduziram à construção de expectativa positiva por parte desses alunos, levando-os à transferência para o atual currículo : a) a centralização das

atividades na Escola de Música da UFRJ ( no currículo antigo eram divididas entre Escola de Belas Artes, Faculdade de Educação e Escola de Música ) ; b) a possibilidade de o aluno interferir na composição de seu próprio currículo; c) abrangência de conteúdos e flexibilidade curricular.

É oportuno registrar que , segundo os depoimentos , a quase totalidade desse alunos já exerce atividades docentes e tem alguma experiência artística (as experiências revelaram-se bastante diversificadas, abrangendo desde a atuação em bandas de rock a participação em corais de igreja).

Embora ainda não estejam sendo ouvidos professores e comunidade externa , cabe observar que a Escola de Música começa a ser procurada por Escolas da Rede Pública, em busca de parcerias.

Cabe ressaltar que a receptividade geral do currículo pelos professores parece ser, até o momento, positiva, devendo esta impressão inicial ser confrontada, posteriormente, com dados obtidos de forma mais estruturada e sistemática, no decorrer da pesquisa. É oportuno lembrar que nem sempre a receptividade do corpo docente é a mesma diante de uma proposta curricular escrita e diante do currículo em ação.

## **V) Conclusões parciais**

Embora ainda em estágio inicial, o currículo parece indicar sinais positivos em termos de expectativas construídas e de receptividade por parte de alunos, professores e segmentos externos à Escola de Música.

Apesar da orientação filósofo-pedagógica do currículo estar inspirada principalmente na pedagogia crítico-social dos conteúdos e em alguns aspectos da perspectiva curricular pós-moderna , orientação esta que não é familiar à maioria dos professores atuantes na Escola de Música, a receptividade à nova proposta parece apontar para uma transformação do pensamento do professor de música, naquela instituição, refletindo, possivelmente, uma transformação que lentamente se opera a nível nacional.

A coleta de dados a ser realizada e a interpretação dos mesmos certamente trarão importantes contribuições ao pensamento curricular da área de Música, tanto no que

concerne à elaboração e avaliação de novos currículos, quanto à construção de novas contribuições teóricas à área curricular em música.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 2002.

BECKER, Howard. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo : Hucitec, 1993.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1989.

DOLL JR., William E. Currículo : uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Vanda L. Bellard. Ensino de Música e Pós-Modernismo. Anais do I Encontro Regional Sul da ABEM. Londrina, 1997.

\_\_\_\_\_. Ensino Superior de Música - Dilemas e Desafios. Anais do VII Encontro Anual da ABEM. Recife, 1998.

\_\_\_\_\_. Música e Sociedade – uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Tese de Doutorado ( UFRJ,1992), publicada pela ABEM, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação Musical, música e espaços atuais. Anais do X Encontro Anual da ABEM. Uberlândia, 2001.

GIROUX, Henry. Escola Crítica e Política Cultural. São Paulo: Cortez / Autores associados, 1992.

\_\_\_\_\_ e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. Moreira, Antônio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu (Orgs.). Currículo, Cultura e sociedade. São Paulo:Cortez,1995.

MERTZ, Margaret. Some Thoughts on Music Education in a Global Culture. International Journal of Music Education, n.2, p 72-772, 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículos e programas no Brasil. Campinas/SP; Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Disciplinas ainda têm seu lugar. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil, em 22 de outubro de 2000.

\_\_\_\_\_ e SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Cultura E Sociedade. São Paulo, Cortez, 1995.

MOREIRA, Daniel Augusto. O Método Fenomenológico na Pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação : Da excelência à regulação das aprendizagens - Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Regina Márcia S. A Pesquisa no Ensino da Música. Anais do V Encontro Anual da ABEM. Londrina, 1996.

SAVIANI, Demerval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In Mendes, D. Trigueiro ( Org.). Filosofia da Educação Brasileira. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional. Campinas /SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In SILVA, Tomaz Tadeu e Moreira, Antônio Flávio ( Org.) . Teritórios contestados. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

## O rap e seus aspectos sócio-musicais

*Vânia Malagutti Fialho*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*vaniamalagutti@hotmail.com*

**Resumo.** O presente trabalho tem como objetivo analisar os aspectos socio-musicais do rap. Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como eixo o tripé: televisão, cultura hip hop e educação musical. Os dados aqui trazidos são com base na fala de vinte grupos de rap das periferias de Porto Alegre, Guaíba e Alvorada. A coleta de dados foi fundamentada nos estudos culturais e desenvolvida através de entrevistas semi-estruturadas, observações da atuação desses músicos e registros fotográficos e audiovisuais. Os resultados mostram que, para os grupos entrevistados, o rap é ao mesmo tempo uma expressão artística, política e ideológica, que apresenta e expressa as experiências vividas na periferia.

**Palavras-chave:** rap, juventude, temas sociais.

### 1- Introdução

Essa comunicação aborda os aspectos socio-musicais do rap a partir de dados que obtive na realização da pesquisa intitulada “*Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*”<sup>1</sup>. A coleta de dados foi no período de abril a agosto de 2002 e as técnicas utilizadas foram: entrevistas semi-estruturadas, observações e registros fotográficos e em audiovisuais. Os participantes da investigação foram vinte grupos de rap e a equipe de produção do programa televisivo *Hip Hop Sul*<sup>2</sup> (TV Educativa – RS), *locus* da pesquisa.

O rap é um estilo musical composto, basicamente, pelo *MC* e pelo *DJ*. O *MC* caracteriza-se como o poeta cronista da periferia, que por meio de suas rimas canta a sua história e a realidade dos guetos. Já o *DJ* é o músico que manipula discos de vinil e/ou discos compactos, fazendo intervenções musicais por processos eletrônicos, como

---

<sup>1</sup> Dissertação de mestrado defendida em abril de 2003 no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob a orientação da Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza.

<sup>2</sup> O programa televisivo *Hip Hop Sul* está no ar desde junho de 1999 e caracteriza-se por divulgar a cultura hip hop através da apresentação de grupos de rap, grafiteiros, dançarinos de *Break* e *DJs*.

colagens, aceleração e desaceleração no andamento e ecos (Contador e Ferreira, 1997). É o *DJ* quem compõe a base instrumental para o *MC* cantar.

O *MC* e o *DJ* são parte da cultura hip hop. Essa cultura caracteriza-se como movimento juvenil que historicamente nasceu no bairro do Bronx, em Nova Iorque, no final da década de 60. Atualmente, o hip hop, é um fenômeno em diferentes metrópoles mundiais (Silva, 1999). Além do *MC* e do *DJ*, essa cultura, engloba duas outras expressões artísticas: o grafite, expressão plástica, e o *Breakdance*, que é a dança característica do hip hop, também conhecida como “dança de rua”.

Ao tratar dos músicos que fazem rap cabe esclarecer uma distinção que faço entre *MC* e *rapper*. O termo *MC* é empregado para definir o músico que canta suas próprias composições, e *rapper* para o que canta a composição de um colega do grupo, o que não escreve letras. Essa distinção não foi encontrada na literatura, porém é corrente entre os músicos entrevistados.

## **2- A letra do rap**

Para os grupos entrevistados, o rap constitui-se em uma expressão artística através do qual os *MCs* relatam poeticamente a condição social em que vivem, e retratam suas experiências cotidianas. Nesse sentido os *MCs* escrevem sobre, por exemplo, drogas, violência, crimes, política, pobreza, preconceito, discriminação, falta de perspectiva no futuro, relação com a polícia. Mas falam também da amizade, do espaço físico de onde moram e da esperança de um mundo melhor, da paz.

A abordagem de tais temas faz do rap uma expressão polêmica e o constitui como um estilo provocador. Para Contador e Ferreira (1997, p. 68) “o rap é provocação. É provocação quando fala do gueto, é provocação quando fala da polícia, é provocação quando fala de racismo, é provocação quando fala de discriminação sexual”. Segundo esses autores essa música é “a voz das minorias que não se cala às diferentes discriminações a que estão sujeitas”, tornando-se “uma voz importante na forma de expressão de uma juventude essencialmente urbana” (ibid. p. 133).

Para Shusterman (1998, p. 153), o rap “se situa orgulhosamente como uma ‘música de gueto’”, e ocupa essa posição porque “trata de temas universais como a injustiça e a opressão”. As entrevistas com os grupos confirmam essas colocações:

*JJ*: A gente pede paz, assim nas letras que a gente canta, fala também sobre os problemas sociais: fome, pobreza, miséria que o povo passa. A gente toca muito nesse assunto e pede sempre bastante paz.

*Thiago*: Paz, direitos iguais, consciência, atitude não só de uma pessoa, mas de todos também, porque um povo é que faz a nação, e é isso que a gente procura (Grupo Elemento B).

Ainda sobre as temáticas *MC* Baze declara: “só não escrevi sobre amor ainda, o resto já sobre tudo”. Letras de rap envolvendo romances e amor são raras. Isso porque, para esses músicos, o objetivo principal do rap é conscientizar e informar a periferia da sua realidade e do espaço que ocupa na sociedade, assim como fornecer dados para que seus moradores possam reverter situações com as quais não estão satisfeitos. Para *DJ Jota Pê* o rap

tem que expressar a realidade que acontece na periferia, né, por exemplo, tu não tem que rebolar, tu não tem que ah....tu tem que te expressar sério, falar sério o que tá acontecendo, não dando risada, não...entendeu. [...] Tu tem que tá com o microfone na mão, o microfone na mão é uma arma, cada palavra que tu pensa tu engatilha, e quando tu saltas pra ela, tu tá disparando. Pra mim a música, o rap, tem que ter uma boa base, uma boa instrumental e principalmente um bom conteúdo (*DJ Jota Pê*).

O “bom conteúdo” está relacionado a temas considerados sérios, ou seja, referentes as experiências cotidianas da periferia. Talvez por tratar-se de temáticas que são vivenciados pelos próprios compositores de rap, são raros os *MCs* que cantam músicas de outro grupo. Dessa forma eles interpretam sempre sua própria composição.

Sobre isso Silva (1999, p. 31) escreve que “no rap a mensagem é sempre pessoal<sup>3</sup>, por isso os rappers<sup>4</sup> se recusam a cantar músicas de outros rappers, mesmo que tenham alcançado destaque na indústria fonográfica”. Esse autor complementa que “a atitude *cover* é na visão dos rappers um indicativo da incapacidade em construir uma mensagem própria”. Assim, “para os integrantes do *hip hop* o fundamental é elaborar uma mensagem pessoal” (Silva, 1999, p. 31).

---

<sup>3</sup> “Pessoal” é usado aqui com o sentido de “próprio”.

<sup>4</sup> Aqui entendido como sinônimo de *MC*.

### 3- Os aspectos sócio-musicais do rap

Dentre os aspectos sócio-musicais do rap está a responsabilidade que os *MCs* se auto-atribuem. Eles vêem o seu papel dentro da comunidade como uma missão, cujo compromisso é aumentar a estima da comunidade, as perspectivas para o futuro, a conscientização e alternativas de sobrevivência por meio do rap. “A gente tem compromisso de fazer isso daí, né. No momento que a gente se propõe a fazer esse tipo de música, a gente se propõe ensinar”, afirma *MC Bronx*.

Sobre a função social do rap Dayrell (2002, p. 128), afirma que um dos elementos que caracterizam esse estilo musical é justamente o fato de os músicos atribuírem “a si mesmos o papel de ‘porta-vozes’ da periferia”. Sendo assim a clareza, objetividade e sinceridade nas letras parece ser um aspecto importante: “não escrevo rap por escrever. Porque se você fizer uma letra, você tem que saber o que você vai falar, e qual é o objetivo de você mandar essa letra” (*MC Nego Moura*).

O que o *MC* busca, “além do entretenimento, é fazer um discurso com uma linguagem acessível para informar e tentar ampliar a consciência de uma parcela da juventude negra” (Tella, 1999, p. 63). Nesse intuito muitas vezes os *MCs* utilizam recursos como analogias, na tentativa de facilitarem e aproximarem sua mensagem da realidade do seu público alvo. Isso pode ser exemplificado na descrição que *MC Mano LS* fez de uma de suas músicas enquanto a ouvimos, durante uma entrevista:

Essa música aí, né, não sei se tu tá por dentro, tem uma droga aí que tá em destaque, que é o craque mesmo. E é o seguinte, através dessa música a gente tá tentando mostrar que o rap pode te dar um baque bem maior do que essa droga aí. Se tu te encarnar e te mostrar mesmo e ter força de vontade, tu podes conseguir um efeito, um ibope bem maior do que pela droga (*MC Mano LS*).

A preocupação em transmitir mensagens consideradas positivas para a comunidade parece estar relacionada diretamente com a própria experiência desses músicos com o rap. Em todos os grupos entrevistados fica evidente que antes de produzir rap eles eram consumidores dessa música. À medida que foram passando, gradativamente, de consumidores para produtores houve uma transformação significativa em suas vidas, segundo seus depoimentos. Muitos contam que antes de estarem na

cultura hip hop, fazendo rap, eram usuários de drogas. Outros praticavam crimes, como assaltos à mão armada e narcotráfico. Nessa realidade o rap surgiu como uma alternativa, onde foi possível deixarem as drogas e o crime trocando-os pela música. Esses músicos atribuem ao rap o seu desligamento “das coisas negativas”:

O rap naquela época me deu suporte, era a única coisa que tinha naquele momento pra me segurar. Ou me segurava nele ou não tinha mais nada pra mim. Se eu não me segurasse nele dali pra frente ia ser o que Deus quisesse, eu não tinha mais nada a perder, entendeu. O rap foi... eu me segurei nele, era a única coisa que tinha de real naquele momento (*MC Oxy*).

Esse *MC* conta que no momento em que começou a ouvir *essa* música, começou também a refletir sobre sua condição de usuário de drogas e seu envolvimento com o crime. A reflexão e a relação que estabeleceu com o rap, concretizaram em uma mudança de vida.

A crença de que o rap pode ajudar a comunidade leva os *MCs* a se preocuparem em transmitir informações de fontes seguras. Assim, eles lêem e pesquisam para compor suas letras. *Rapper Aline* conta:

O Fábio [*MC*] quis fazer uma música pros 500 anos, [do Descobrimento do Brasil] [...] ele teve que estudar muito pra não falar besteira. Quis fazer um rap do João Cândido, também teve que comprar um livro e estudar mais a fundo pra poder escrever a letra, porque não é só rimar. É falar realmente a verdade. Então teve que estudar muito pra falar a verdade. E através da música que ele fez, falando do João Cândido, muitas pessoas que nunca tinham ouvido falar... começaram a conhecer mais a história do João Cândido (*Rapper Aline*).

O cuidado com as letras do rap reforça o seu papel – ou o que lhe atribuem – de informar, debater, discutir, reivindicar e denunciar os temas que lhe são pertinentes. Isso, segundo Duarte (1999, p. 19), faz com que essa música desempenhe “funções que a literatura tem nas sociedades letradas, e o faz sem demarcar espaços de separação entre o produtor ‘autorizado’ do texto literário e o consumidor deste”. Para essa autora, o *MC* “torna-se o *literato*, no sentido exato da palavra, conquistando o direito de se exprimir pela palavra” (ibid. p. 19).

#### **4- Breves considerações**

Nesse trabalho procurou-se trazer aspectos socio-musicais do rap, enfocando os temas que tratam e as funções sociais que exercem, ou que seus músicos lhe atribuem. As temáticas e o papel do rap nas comunidades estão intimamente ligadas às situações sociais contemporâneas. Talvez por isso esse estilo musical é um dos mais consumidos pela juventude, principalmente as das periferias dos grandes centros, que na maioria é composta por negros.

Para Kitawana (2002), os *MCs* ocupam, hoje, os espaços dos intelectuais negros, que segundo ele não tiveram sucesso ao tentar explicar as manifestações artísticas e sociopolíticas da “juventude negra atual”. De acordo com o autor, esses intelectuais “fracassaram ao tentar criar um diálogo que levasse em conta teorias plausíveis para abranger a psique coletiva da comunidade”. O que está sendo feito com louvor pelos *MCs*, segundo Kitawana (2002).

A posição que esses músicos ocupam atualmente pode ser entendida com base nas análises de Rose (1997, p. 211). Essa autora explica que em um primeiro momento os temas do rap eram “articulados em manifestações livres e para um público incontido”. Com o amadurecimento dessa música e da própria cultura hip hop, as abordagens temáticas começaram a produzir diálogos “internos e externos que afirmaram as experiências e identidades dos participantes ao mesmo tempo em que [a música] oferecia uma crítica social mais abrangente, dirigida tanto a comunidade hip hop como à sociedade em geral”.

#### **Referências Bibliográficas**

CONTADOR, António Concorde e FERREIRA, Emanuel Lemos. *Ritmo & Poesia – os caminhos do rap*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n.1, p. 117–136, 2002.

DUARTE, Geni Rosa. A arte na (da) periferia: sobre ... vivências. In: ANDRADE, Elaine Nunes. *Rap e educação – Rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999. p. 13 – 22.

FIALHO, Vânia Malagutti. O programa televisivo Hip Hop Sul e suas funções pedagógico-musicais. In: XI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Anais, Natal, ABEM, 2002, p. 689–706.

KITWANA, Bakari. A geração hip hop. In: PERES, Marcos Flamínio. Folha de São Paulo, Caderno Mais, 18/08/2002. p. 4 – 9.

ROSE, Tricia. Um estilo que ninguém segura: política, estilo e a cidade pós-industrial no hip hop. In: HERSCHMANN, Micael. *Abalando os anos 90 – funk e hip hop*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 191 – 213.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Editora 34, 1998.

SILVA, José Carlos Gomes da. Arte e Educação: a experiência do movimento Hip Hop paulistano. In: ANDRADE, Elaine Nunes. *Rap e educação – Rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999. p. 23 – 38.

## **Oficina de flauta doce: relatos de um processo de musicalização**

*Vanilda Macedo  
Regina Finck  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
nida.m@bol.com.br*

**Resumo.** O Projeto Oficina Flauta Doce é integrante do Programa NEM (Núcleo de Educação Musical) e atua no campo da musicalização e aula de instrumento para crianças e jovens da comunidade. Tem como objetivo desenvolver, nos alunos, as habilidades técnicas, interpretativas, de crítica, compreensão, análise e leitura/escrita musical. Além disso, antecipa o contato dos acadêmicos do curso de Música/CEART com atividades de ensino, através da prática orientada, oportunizando a sua inserção no processo de construção e aplicação de propostas práticas de ensino musical, essencial para a formação profissional. A equipe de trabalho é formada por uma bolsista e a professora orientadora, que reúnem-se semanalmente para implementar e avaliar a proposta pedagógica. Acredita-se estar integrando a formação teórica e prática do futuro educador, proporcionando-lhe oportunidades para construir e aplicar propostas de ensino de Educação Musical, além de incentivar a produção intelectual dos envolvidos, para que os mesmos tenham autonomia ao elaborar propostas metodológicas adequadas ao contexto social, cultural e econômico dos seus alunos.

**Palavras-chave:** Flauta Doce – Musicalização – NEM

O Projeto Oficina Flauta Doce desenvolve atividades com crianças e adolescentes da comunidade de Florianópolis, com a faixa etária de 7 à 17 anos e acontece junto ao Departamento de Música desde 1999. O período relatado compreende março de 2002 até agosto de 2003, totalizando 3 semestres. A cada semestre novas turmas são formadas. Em média são 35 alunos distribuídos em níveis: iniciantes, intermediários e avançados. Como a maioria dos alunos vem de escolas públicas, muitos nunca tiveram contato prévio com atividades musicais. Por isso, enfatizam-se princípios ativos em educação musical em que se vivenciam os elementos da música, tais como: ritmo, melodia, altura, duração, etc., para depois, então, estabelecer relações entre estes elementos e as etapas de aprendizagem da flauta doce. A esta concepção de musicalização integram-se, experiências de execução, composição/criação e apreciação musical.

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, aprende-la, recebendo o material sonoro/musical significativo – pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (...). (PENNA, 1990:22)

Os alunos sentem-se bem mais estimulados quando tocam algo conhecido, que já faz parte do seu cotidiano. Por isso busca-se, inicialmente, voltar o repertório para músicas folclóricas e populares de fácil digitação. Aos poucos, eles vão dominando a técnica e se pode aplicar um repertório mais específico. Mesmo dividindo-se as turmas em níveis, é comum encontrar alunos com diferentes habilidades. Então, os arranjos utilizados vêm ao encontro dessa necessidade distribuindo-se, entre eles, as partes que contém diferentes níveis de dificuldades. A idéia é fazer boa música desde o começo, com toda a simplicidade, buscando o melhor sopro e dando expressão às peças. Como afirma Beineke, é importante já nas primeiras aulas enfatizar a expressão musical de uma obra:

Em relação ao ensino instrumental na aula de música e, mais especificamente, da flauta doce, uma idéia que norteia o trabalho é a de que pode-se fazer música com expressividade em todos os níveis, desde a primeira aula. Assim, devem ser evitados os exercícios puramente técnicos que não sirvam ao objetivo central que é a própria expressão musical de uma obra, seja uma composição própria ou de outra pessoa (BEINEKE, 2003).

A metodologia adotada nas aulas da oficina de flauta doce enfoca a leitura e escrita dos códigos formais e informais da música. Além disso, parte do repertório é executado através de imitação e, também, por aprendizagem de ouvido. Neste sentido, McPherrson afirma:

As atividades auditivas e criativas, como tocar música de ouvido e improvisar, devem ser encorajadas desde os estágios iniciais do desenvolvimento musical e talvez os professores subestimem o valor dessas habilidades no desenvolvimento total de um músico (MCPHERSON, 1994, *apud* BEINEKE, 1998:05).

Ainda com relação às estratégias adotadas para a aprendizagem musical, estimula-se a criação (individual e em grupo) e a composição, partindo-se dos elementos que eles já possuem e ampliando-os mais tarde, quando adquirem uma vivência maior. Além da flauta doce, utilizam-se instrumentos como piano, violão, xilofones, metalofones, tambores, pandeiros, voz, percussão corporal, e demais materiais disponíveis no Laboratório de Ensino e Educação Musical. Estes instrumentos podem ser tocados tanto por alunos como pela professora.

As atividades de apreciação de músicas de diversos estilos e origens são sugeridas, pois oportunizam o contato com os mais variados tipos de música. Muitas vezes abre-se o

espaço para que o aluno traga uma música do seu gosto, permitindo que o grupo reflita sobre os aspectos musicais em conjunto. Neste sentido, a opção em se trabalhar em grupo, oferece vantagens no processo de musicalização com flauta doce, tendo em vista os resultados que esta produção colaborativa exerce sob o ponto de vista da formação do pensamento:

O diálogo e as trocas entre os membros do grupo é indispensável para estimular o pensamento e a ação em um nível de execução mais alto do que se mostraria se os elementos agissem individualmente: o diálogo e a intermediação estão baseados no respeito mútuo e no compromisso voluntário por parte de seus integrantes numa busca comum (FINCK, 2001:15).

Cabe lembrar que a oficina de Flauta Doce é integrante do Programa NEM (Núcleo de educação Musical) e, paralelamente a ela, ocorrem na instituição as oficinas de Canto Coral e Percussão, todas integrantes deste Programa. É comum a mesma criança participar de duas ou mais oficinas, o que enriquece muito o trabalho, já que se busca uma integração entre elas, sempre que possível, principalmente nas apresentações em público. Estas apresentações são, tradicionalmente, realizadas ao final de cada semestre, com a presença de pais e amigos dos integrantes. Além das apresentações, o repertório é gravado no estúdio experimental do Departamento de Música. Assim, o registro, a que chamamos de portfólio sonoro, vem se constituindo como uma forma de avaliar-se o trabalho realizado, já que alunos e professores têm a oportunidade de ouvirem a si mesmos e comentar sobre os resultados alcançados. Neste sentido, diferentemente da ênfase ao produto musical, enfatiza-se o processo, com a finalidade de proporcionar um fazer musical significativo aos alunos.

## **REFERÊNCIAS**

BEINEKE, Viviane; TORRES, Maria Cecília; SOUZA, Jusamara. *Tocando flauta doce de ouvido: análise de uma experiência*. Trabalho apresentado no VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, Recife, 1998.

BEINEKE, Viviane. *O ensino da flauta doce na escola fundamental*. In: HENTSCHKE, Liane e DEL BEN, Luciana. *Formação de professores*. São Paulo, Editora Moderna, 2003. [no prelo].

FINCK, Regina. *O fazer criativo em música: um estudo sobre o processo da construção do conhecimento a partir da criação musical*. Dissertação de Mestrado: Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2001.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

## **Música na Escola: curso para professores do NEM - Núcleo de Educação Musical da UDESC**

*Viviane Beineke<sup>1</sup>  
Gabriela Flor Visnadi e Silva<sup>2</sup>  
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC  
viviane@udesc.br*

**Resumo.** O curso “Música na Escola” consiste em uma das atividades promovidas pelo Núcleo de Educação Musical – NEM, programa de ensino, pesquisa e extensão em Educação Musical do Departamento de Música da UDESC. O projeto propõe a realização de cursos de formação pedagógico-musical para professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, visando o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre as práticas musicais escolares, ampliando suas possibilidades de ação ligadas à Educação Musical em sala de aula. O curso é oferecido desde 2002, estando atualmente em sua 3ª edição. Os trabalhos desenvolvidos são de natureza teórica e prática, visando a formação musical e a formação pedagógica para o ensino de música. Os resultados mostram a possibilidade dos professores participarem do fazer musical de forma significativa e criativa, ressignificando sua relação com a música e suas concepções de educação musical.

**Palavras-chave:** formação de professores; escola pública; ensino fundamental e educação infantil

### **Introdução**

O curso “Música na Escola” consiste em uma das atividades promovidas pelo Núcleo de Educação Musical – NEM, programa de ensino, pesquisa e extensão em Educação Musical do Departamento de Música da UDESC.

Tendo em vista que são poucas as escolas públicas que incluem a música na grade curricular, havendo carência de professores especialistas e que a maior parte dos professores unidocentes não recebeu formação musical, o NEM propões semestralmente este curso, destinado a professores não especialistas em música.

Este projeto propõe a realização de cursos de formação pedagógico-musical para professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, visando o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre as práticas musicais escolares, ampliando suas possibilidades de ação ligadas à Educação Musical em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Coordenadora do Projeto.

<sup>2</sup> Bolsista do projeto.

## **Fundamentos Teóricos**

O planejamento das atividades realizadas neste projeto foram elaboradas a partir do modelo (T)EC(L)A<sup>3</sup> de Swanwick (2003), segundo o qual a aquisição do conhecimento musical se dá essencialmente através da própria prática musical.

Os trabalhos desenvolvidos foram de natureza teórica e prática, visando a formação musical dos participantes e a formação pedagógica para o ensino de música. As aulas procuraram integrar as atividades de execução, composição e apreciação musicais, promovendo um ensino fundamentado na experiência musical direta. Dessa forma, o processo do aprendizado musical é valorizado, sendo sua compreensão o resultado de reflexões advindas de um fazer musical significativo e criativo. Nesse sentido, foi muito clara a possibilidade de desenvolvimento da criatividade como uma capacidade inerente a qualquer indivíduo, e não como dom ou privilégio de poucos; podendo então ser desenvolvida ao mesmo tempo em que o sujeito vivencia experiências e adquire conhecimento na área de música.

## **Metodologia**

As aulas são ministradas pela bolsista, sob orientação da coordenadora do projeto. O projeto iniciou em abril de 2002, sendo a 1.<sup>a</sup> edição desenvolvida no LEEM (Laboratório de Ensino em Educação Musical), no Centro de Artes da UDESC, com uma carga horária de 40h; e a 2.<sup>a</sup> edição, com 20h, na Escola Básica Simão José Hess; abrangendo um total de 22 professores. Atualmente o curso está sendo ministrado para 40 professores da rede pública, no LEEM / UDESC.

Em relação aos objetivos que focalizaram a formação musical dos professores, foi bastante significativo o processo de desenvolvimento musical do grupo. Entre os conteúdos e atividades desenvolvidas durante o curso, podemos citar:

- execução de peças musicais vocais e/ou instrumentais com diferentes sonoridades, intenções expressivas e estruturas formais variadas;

---

<sup>3</sup> Técnica; execução; composição; literatura e apreciação musical.

- execução de ritmos brasileiros como o baião, olodum e samba, utilizando instrumentos de percussão;
- vivência integrada e apreciação dos elementos materiais, expressivos e formais da música;
- composição de peças simples a partir de elementos musicais trabalhados;
- técnicas simples de arranjo para músicas folclóricas e infantis.

Todos os trabalhos musicais realizados no decorrer do curso foram gravados, e os participantes receberam um CD contendo essas gravações.

### **Resultados alcançados**

Analisando as análises e reflexões feitas pelo grupo ao final do curso acerca dos temas sobre Educação Musical que foram discutidos, pode-se concluir que os objetivos relacionados à pedagogia musical foram atingidos de forma satisfatória.

Além dos conteúdos musicais e pedagógicos focalizados no curso, é importante salientar que toda essa experiência com as práticas musicais levou os professores a relacionarem-se melhor com a música, no sentido de sentirem-se mais seguros e felizes, o que é indispensável para dar um sentido mais completo e verdadeiro ao próprio fazer musical e, conseqüentemente, ao fazer musical dos seus alunos.

### **Referências**

- BEINEKE, Viviane. Um olhar sobre as funções e significados das práticas musicais na escola. *Presença Pedagógica*, v. 7, nº 40, jul./ago. 2001, p. 57-65.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas Musicais na Escola Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre, ArtMed, 2001, p. 123- 134.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo, Moderna, 2003.

## **Núcleo de Educação Musical da UDESC: Integrando ações de ensino, pesquisa e extensão**

*Viviane Beineke  
Ana Paula Cardoso  
Silvana Kalf  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
vivibk@uol.com.br*

**Resumo.** O Programa “Núcleo de Educação Musical – NEM” tem o objetivo de criar espaços para o desenvolvimento de ações concretas de Educação Musical, construindo alternativas para a sua inserção no contexto escolar, através da execução de projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão, objetivando: (1) a implementação de propostas de ensino em escolas públicas de Florianópolis; (2) a formação continuada de docentes de 1º e 2º graus atuantes na área de Educação Artística/Música nas escolas; (3) a instrumentalização na área de música de docentes atuantes nas áreas de música, educação infantil e séries iniciais de escolas da rede pública e (4) a inserção dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música (CEART/UDESC) no processo de construção e implementação de propostas práticas de ensino nas escolas. Para tanto, o Programa propõe a implementação de experiências concretas de prática de ensino da música nas escolas, o preparo pedagógico dos alunos do curso de licenciatura em música e a formação continuada de profissionais atuantes na rede escolar, a produção de material didático para o ensino de música no contexto escolar e a oportunização de encontros para palestras e debates.

**Palavras-chave:** educação musical; escola pública; ensino fundamental.

Atualmente, o ensino da música encontra-se em uma fase de transição, em razão da aprovação, em dezembro de 1996, da nova LDB, que prevê o ensino das artes como área de conhecimento nas escolas, além de terem sido lançados, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), incluindo a área de artes em cada uma de suas especificidades: artes plásticas, música, dança e teatro. Nos PCNs, cada campo artístico é apresentado como uma área de conhecimento específica, provocando a necessidade de rediscutir propostas e políticas de ensino da música a nível nacional. Sendo esses fatos recentes, ainda não foram muito discutidos e, muito menos, implementados nas escolas, o que deverá acontecer gradativamente.

Com a nova LDB e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), onde o ensino da música é colocado como área de conhecimento específica,

pode-se iniciar um processo de reversão da situação atual. Como defende Hentschke, para modificar esta situação é necessário que “iniciar um processo de reversão do círculo vicioso, não importando que o mesmo seja a nível regional ou mesmo municipal, através da implantação gradual em séries iniciais ou mesmo através do treinamento de professores (...) de modo a garantir a todos o acesso a esta área de conhecimento tão negligenciada em nosso país” (Hentschke, 1993, p. 53). Para tanto, são necessárias diversas ações, de modo a alcançar os diferentes focos do problema, colocando-se como mais urgentes a formação de profissionais capacitados e a implementação de propostas concretas de Educação Musical nos espaços escolares.

Nessa perspectiva, o Nem – Núcleo de Educação Musical da UDESC é um programa do Departamento de Música da UDESC que tem o objetivo de criar espaços para o desenvolvimento de ações concretas de Educação Musical, construindo alternativas para a sua inserção no contexto escolar, através da execução de projetos articulados de ensino, pesquisa e extensão, objetivando a implementação de propostas de ensino em escolas públicas de Florianópolis, a formação continuada de docentes de 1º e 2º graus atuantes na área de Educação Artística/Música nas escolas, a instrumentalização na área de música de docentes atuantes nas áreas de música, educação infantil e séries iniciais de escolas da rede pública e a inserção dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música (CEART/UDESC) no processo de construção e implementação de propostas práticas de ensino nas escolas.

Como ação primeira, através dos Projetos 1, 2, 3, 4 e 5, o Núcleo de Educação Musical - NEM visa oferecer oportunidades de ensino e aprendizagem musical às comunidades escolares de Florianópolis. Para tanto, faz-se necessário que sejam oferecidas oficinas práticas em que o aluno relacione-se ativamente com a música, tanto a nível curricular (Projeto 1 – A aula de música no ensino fundamental), como extra-curricular (Projeto 2 - Oficina de Iniciação Musical, Projeto 3 - Oficina de Canto Coral, Projeto 4 - Oficina de Flauta Doce e Projeto 5 - Oficina de Percussão). A realização de oficinas e aulas de música, em suas diferentes modalidades, contribuem para a objetivação dessas metas, oportunizando aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música a prática de ensino orientada, necessária para sua formação do profissional e, para os alunos participantes, o desenvolvimento musical proporcionado pelas atividades de execução vocal e/ou

instrumental, apreciação, improvisação e composição musical. Através das oficinas instrumentais e vocais e das aulas de música inseridas na grade curricular poderemos, gradativamente, construir alternativas para a inclusão definitiva do ensino musical nos currículos escolares.

Além das propostas apresentadas acima, também está prevista a articulação das ações do programa com as disciplinas curriculares de Educação Musical (Educação Musical - Estágio I, II, III, IV e Didática e Prática do Ensino de Música) do Curso de Licenciatura em Música, de forma que as atividades dos estagiários possam ser desenvolvidas junto aos projetos previstos pelo Programa, integrando as ações de ensino e extensão. Nesse sentido, também estão previstas atividades de pesquisa educacional relacionadas às ações do programa, podendo os projetos desenvolvidos nas escolas gerar projetos de conclusão de curso (TCC) na área de Educação Musical. Dessa forma integram-se as atividades de ensino, pesquisa e extensão, inserindo-se a atividade de extensão como um campo para a pesquisa educacional, atividade necessária para a formação de educadores musicais críticos e produtores de conhecimento.

Da mesma forma como o Programa prevê a realização de atividades de ensino musical nas escolas por acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música, também acreditamos ser necessário que os professores da rede pública – tanto professores unidocentes que atuam na educação infantil e séries iniciais estudantes quanto professores que atuam especificamente com o ensino de música – sejam contemplados pelas ações dos projetos. Como uma segunda ação do programa, atividades dessa natureza estão previstas pelo Projeto 6 - Formação continuada de professores na área de música, o qual prevê a realização de cursos teórico-práticos direcionados para professores de música e professores unidocentes atuantes nas escolas. Quanto aos professores unidocentes, vale ressaltar que a carência de professores de música nas escolas, principalmente nos níveis iniciais, aumenta nosso compromisso em instrumentalizar os pedagogos para o desenvolvimento de atividades musicais em sala de aula.

A fim de ampliar o alcance das ações do Programa para professores que não estão participando diretamente dos projetos, é proposto o Projeto 7 - Produção de material

didático para o ensino de música na escola, ação que prevê a elaboração de materiais de apoio ao professor, a partir de referenciais teóricos contemporâneos da área. Entende-se que a criação e produção de material didático para o ensino de música nas escolas é uma das funções de um curso comprometido com a produção de conhecimentos na área de Educação Musical. Participando do projeto, os alunos do Curso de Licenciatura em Música poderão antecipar ações concretas de planejamento e ação em educação musical, contribuindo para uma preparação mais consciente e criativa para o estágio supervisionado no processo de formação inicial, bem como com suas futuras atuações profissionais.

Além disso, fechando o ciclo de ações previstas pelo Programa, é necessário que sejam realizados eventos para a divulgação e discussão de propostas na área de Educação Musical, atividade esta planejada no Projeto 8 - I Colóquio do Núcleo de Educação Musical, destinado a profissionais da área específica de Educação Musical, professores de Música atuantes nas escolas, estudantes do Curso de Licenciatura em Música e professores da educação infantil e ensino fundamental. Através deste evento, serão oportunizadas discussões e debates sobre o tema, a divulgação dos resultados do Programa, a partilha de experiências entre acadêmicos, professores de do ensino básico e superior, além de profissionais de outras instituições que desenvolvem estudos e pesquisas na área.

Uma decorrência das ações previstas pelo programa é a realização de publicações na área de Educação Musical, as quais deverão surgir como resultado do projeto de produção de material didático, na forma de cadernos didáticos para o professor, e também, na forma de anais do I Colóquio do Núcleo de Educação Musical.

Pelo que foi exposto, o presente Programa justifica-se na medida em que possibilita o resgate e fortalecimento da Educação Musical no ensino fundamental, através de ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a implementação de experiências concretas de prática de ensino da música nas escolas, o preparo pedagógico dos alunos do curso de licenciatura em música e a formação continuada de profissionais atuantes na rede escolar, a produção de material didático para o ensino de música no contexto escolar e a oportunidade de encontros para palestras e debates.

## **Referências**

**BRASIL, MEC. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: área de Arte.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997a.

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. **Anais do II Encontro Anual da ABEM.** Porto Alegre, 1993.

**SINAPEM - Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil.** João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 1987.

SOUZA, Jusamara. Repensando a Pesquisa em educação Musical. **Anais do 9º Encontro Anual da ANPPOM.** Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 1996.

## **Flauteando na escola: uma experiência coletiva de produção de material didático**

*Viviane Beineke  
Gabriela Flor Visnadi e Silva  
Andréia Veber  
Vanilda L. F. de Macedo  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
vivibk@uol.com.br*

**Resumo.** O presente trabalho relata uma experiência de produção de material didático no Curso de Licenciatura em Música da UDESC. Focalizando a elaboração de material de apoio ao professor que trabalha com a flauta doce nas séries iniciais do ensino fundamental, está sendo produzido um caderno didático organizado segundo temáticas específicas, tais como: jogos de eco, canções de animais, canções de ninar, brincadeiras cantadas, canções de poucas notas, histórias cantadas, quadros sonoros, etc. Em cada uma destas partes são propostas atividades que integram atividades de execução, composição e apreciação musical. A ênfase é na prática de conjunto, pensando-se no ensino musical para grupos numerosos, com mais de 15 alunos. Os arranjos são escritos para instrumentação variada, com ênfase no uso da flauta doce, voz e percussão. Trabalhando na produção de arranjos musicais que pudessem ser tocados e cantados na escola, os futuros professores antecipam ações concretas de planejamento e ação em educação musical, possibilitando uma formação mais consciente e criativa.

**Palavras-chave:** flauta doce; escola fundamental; material didático.

Atuando em Cursos de Licenciatura em Música, muitas vezes alguns alunos me perguntavam “e agora, o que eu faço na sala de aula?” ou, quando discutíamos algumas teorias da educação musical, questionavam “sim, mas como isso funciona na prática?”. Essas dúvidas revelam, em primeiro lugar, que ainda há um distanciamento entre teorias e práticas pedagógicas, sendo esta relação vista de forma linear, como se as teorias pudessem responder diretamente pela “aplicação” no contexto de ensino. Por outro lado, também podemos nos perguntar como a formação musical dos futuros professores está se relacionando com a sua formação pedagógica.

Focalizando mais especificamente a formação musical do professor poderíamos nos perguntar “que tipo de formação musical o professor necessita?”. Tradicionalmente, podemos observar que nos currículos das licenciaturas a formação pedagógica e a formação musical são dispostas aditivamente, sem a preocupação de articulação entre elas (Souza,

1997). Se pensarmos que os professores em formação irão para a escola ensinar música e, portanto, fazer música com seus alunos, podemos nos perguntar se a aquisição de habilidades musicais tão específicas como tocar um instrumento serão suficientes para dar conta das necessidades que o fazer musical em sala de aula abrange.

Plummeridge (1991) critica a ênfase dos cursos de formação de professores na aquisição de habilidades tradicionais, tais como o alto nível de *performance* instrumental, habilidades de regência e conhecimentos acadêmicos. Segundo o autor, os alunos têm tido poucas oportunidades para compor e arranjar música por si mesmos, sendo esse um conhecimento indispensável, porque a natureza da aula de música requer do professor soluções musicais como a organização de atividades para crianças com vários níveis de habilidade técnica, arranjar música para combinações não usuais de instrumentos ou preparação de materiais para diferentes tipos de projeto.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor de música tenha um tipo particular de formação musical que inclua a prática de conjunto e oportunidades para compor e arranjar suas próprias músicas. Desenvolvendo trabalhos dessa natureza, os professores em formação também poderão colaborar na elaboração de materiais didáticos de apoio ao professor de música que atua na escola fundamental, proposta esta que norteou o projeto relatado a seguir.

### **Flauteando na escola: resultados do projeto “Produção de material didático para o ensino de música na escola fundamental”**

O projeto “Produção de material didático para o ensino de música na escola fundamental”<sup>1</sup> foi iniciado no 2º semestre de 2001. O projeto visa a produção de material didático para o ensino de música na escola fundamental e a instrumentalização do educador musical, tendo em vista a carência desse tipo de material de apoio ao professor que atua na escola. No primeiro trabalho, intitulado “Flauteando pelos Cantos do Brasil”, o repertório foi focalizado na música brasileira. Agora trabalhando na produção do segundo trabalho, o foco está sendo o ensino da flauta doce nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para atingir os objetivos propostos, estão sendo realizados, sob minha coordenação,

encontros semanais com a equipe participante, nos quais são desenvolvidas as seguintes atividades: estudo e discussão do referencial teórico da proposta; análise e seleção de repertório musical; transcrição de partituras; elaboração e experimentação dos arranjos produzidos pelo grupo; execução, análise e discussão de abordagens metodológicas do material pedagógico-musical produzido; organização e revisão do material produzido até o momento.

O material elaborado no projeto, chamado de “Flauteando na Escola”, consiste em uma contribuição para o ensino de música na escola e, em especial, ao trabalho com a flauta doce nas séries iniciais do ensino fundamental. O caderno está sendo organizado a partir do foco em temáticas específicas, tais como: jogos de eco, canções de animais, canções de ninar, brincadeiras cantadas, canções de poucas notas, histórias cantadas, quadros sonoros, etc. Em cada uma destas partes são propostas atividades que integram atividades de execução, composição e apreciação musical. A ênfase é na prática de conjunto, pensando-se no ensino musical para grupos numerosos, com mais de 15 alunos. Os arranjos são escritos para instrumentação variada, com ênfase no uso da flauta doce, voz e percussão.

O que nos moveu para produzir este material foram as particularidades do ensino instrumental na escola, que difere de outros contextos por pelo menos dois motivos: (1) o espaço da sala de aula com grupos heterogêneos e numerosos e (2) os alunos não optaram pelo estudo da flauta doce, quando esta é uma proposta curricular da escola.

Outra questão que diferencia o trabalho com a flauta doce na escola é o de que a aula de música é o centro da proposta, um conceito mais amplo do que o de “aula de flauta”. Isto é, a flauta doce é um dos recursos a serem utilizados no fazer musical, não o único. No caso desta contribuição, em termos de recursos instrumentais, optamos pelo conjunto de flauta doce, percussão e voz pelo seu baixo custo, facilidade de transporte e por que se adapta muito bem às necessidades do trabalho coletivo.

Quando afirmamos que o objetivo central da aula de música na escola é o ensino de música e não o ensino de instrumentos, queremos dizer que a atividade de execução – tocar e cantar – precisa ser articulada com outras formas de interação com a música, que são as atividades de apreciar – ouvir e analisar música com crítica, e compor – elaborar suas próprias idéias musicais através da construção de peças próprias, arranjos ou trabalhos de

---

<sup>1</sup> Projeto apoiado pela Pró-Reitoria Comunitária/PROCOM – Coordenadoria de Extensão da Universidade de

improvisação. Assim, a aula de música procura promover um desenvolvimento musical amplo que abrange estas três atividades – composição, execução e apreciação musical<sup>2</sup>. É importante destacar que a realização destas atividades deve ser vista como um conjunto orgânico em que os alunos compõem suas próprias músicas, tocam estas músicas e as de outros autores e analisam tanto a sua própria produção em sala de aula como a de outros músicos.

## **Conclusão**

Participando do projeto, os alunos do Curso de Licenciatura em Música estão tendo a oportunidade de tocar e discutir as músicas trabalhadas, adaptando-as às necessidades e recursos instrumentais disponíveis, além de estarem sempre analisando-as do ponto de vista pedagógico, isto é, pensando em como o repertório poderia ser utilizado no contexto escolar. Trabalhando na produção de arranjos musicais que possam ser tocados e cantados na escola, os alunos antecipam ações concretas de planejamento e ação em educação musical, podendo articular seus conhecimentos musicais e pedagógicos. Ações como essas são relevantes e contribuem para a preparação mais consciente e criativa dos alunos de cursos de Licenciatura em Música para o estágio supervisionado no processo de formação inicial, bem como com suas futuras atuações profissionais.

A formação profissional competente do professor, educador musical, é uma necessidade sentida no cotidiano das atividades de um curso de formação de professores. Considera-se o processo vivido pelos alunos como uma importante etapa de construção instrumental que os auxiliará na mediação profissional. Entende-se que a criação e produção de material didático para o ensino de música nas escolas é uma das funções de um curso comprometido com a produção de conhecimentos na área de Educação Musical.

## **Referências**

PLUMMERIDGE, Charles. *Music Education in Theory and Practice*. London: The Falmer Press, 1991.

---

Estado de Santa Catarina (UDESC).

<sup>2</sup> Para conhecer uma pesquisa que investigou a possibilidade de a flauta doce ser trabalhada nessas bases no contexto escolar, ver Souza, Hentschke e Beineke (1996/1997).

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1.,1997, Salvador. *Anais...* Salvador, Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design – CEEARTES, 1997, p. 13-20.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; BEINEKE, Viviane. A flauta doce no ensino de música: análise e reflexões sobre uma experiência em construção. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 12-13, p. 63-78, 1996/1997.

SWANWICK, Keith e PAYNTER, John. Teacher Education and Music Education: an editorial view. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 10, n. 1, p. 3-8, 1993.

## **A produção de material didático para o ensino de flauta doce na escola fundamental**

*Viviane Beineke*  
*Universidade do Estado de Santa Catarina*  
*vivibk@uol.com.br*

**Resumo.** O presente trabalho relata uma experiência de produção de material didático desenvolvida no Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis/SC, Brasil. O projeto focalizou a elaboração de material de apoio ao professor que trabalha com a flauta doce na escola fundamental, sendo produzidos arranjos de canções brasileiras para flauta doce, voz e percussão. Ao final do projeto foi organizado o caderno intitulado “Flauteando pelos cantos do Brasil”, no qual os arranjos vêm acompanhados de explicações sobre os ritmos, folguedos e danças abordadas e de sugestões sobre a metodologia de ensino. Atualmente, o material está sendo utilizado em práticas de ensino na universidade e em escolas da rede pública. Trabalhando na produção e execução de arranjos que pudessem ser tocados e cantados na escola, os futuros professores anteciparam ações concretas de planejamento em educação musical, possibilitando uma formação mais consciente e criativa.

### **Introdução**

Analisando alguns currículos de Cursos de Licenciatura em Música no Brasil, pode-se perceber que ainda há um distanciamento entre teorias e práticas pedagógicas, entre a escola e o meio acadêmico. Um dos problemas que se apresenta é a relação entre a formação musical dos futuros professores e a sua formação pedagógica.

O professor precisa dominar ferramentas pedagógicas específicas, o que, para Swanwick e Paynter (1993) implica em prepará-lo para engajar-se em análises críticas dos materiais da sala de aula, na prática e na avaliação das abordagens de ensino. Assim, o futuro professor poderá perceber as dimensões sociais, psicológicas, políticas e organizacionais da educação, e acima de tudo, ampliar a sua compreensão da criança. Além disso, o conhecimento musical tem características intrínsecas que implicam em um conhecimento prático – fazer música. Nesse sentido, também na formação do professor é necessário que a música seja vivenciada diretamente para que se possa discuti-la, objetivá-la, compará-la com outros exemplos, pesquisar suas origens e delinear conclusões que possam servir como base para explorações futuras (ibid.).

Focalizando mais especificamente a formação musical do professor, poderíamos nos perguntar “que tipo de formação musical o professor necessita?”. No Brasil, tradicionalmente, podemos observar que nos currículos das licenciaturas a formação

pedagógica e a formação musical são dispostas aditivamente, sem a preocupação de articulação entre elas (Souza, 1997). Se pensarmos que os professores em formação irão para a escola ensinar música e, portanto, fazer música com seus alunos, podemos nos perguntar se a aquisição de habilidades musicais tão específicas como tocar um instrumento são suficientes para dar conta das necessidades que o fazer musical em sala de aula abrange. Segundo Souza (ibid., p. 13), “não se trata de reivindicar uma formação ‘menor’ para as licenciaturas, mas de estabelecer outros parâmetros”.

Plummeridge (1991) critica a ênfase dos cursos de formação de professores na aquisição de habilidades tradicionais, tais como o alto nível de *performance* instrumental, habilidades de regência e conhecimentos acadêmicos. Segundo o autor, os alunos têm tido poucas oportunidades para compor e arranjar música por si mesmos, sendo esse um conhecimento indispensável, porque a natureza da aula de música requer do professor soluções musicais como a organização de atividades para crianças com vários níveis de habilidade técnica, arranjar música para combinações não usuais de instrumentos ou preparação de materiais para diferentes tipos de projeto. Refletindo sobre a formação do licenciado em música no Brasil, Souza (1997) também destaca a necessidade de dar maior ênfase às vivências práticas, em atividades de improvisação e música instrumental em conjunto.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor de música tenha um tipo particular de formação musical que inclua oportunidades para compor, arranjar e tocar suas próprias músicas, incluindo a prática de conjunto. Desenvolvendo trabalhos dessa natureza, os professores em formação também podem registrar suas produções, colaborando na elaboração de materiais didáticos de apoio ao professor de música que atua na escola fundamental, proposta esta que norteou o projeto “Produção de material didático para o ensino de música na escola fundamental”.

### **O projeto “Produção de material didático para o ensino de música na escola fundamental”**

O projeto “Produção de material didático para o ensino de música na escola fundamental”<sup>1</sup> foi realizado no 2º semestre de 2001. Os principais objetivos do trabalho foram: desenvolver conhecimentos e habilidades que possibilitem a composição, arranjo

---

<sup>1</sup> Projeto apoiado pela Pró-Reitoria Comunitária/PROCOM – Coordenadoria de Extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

e/ou adaptação de repertório para atividades de ensino da flauta doce na escola fundamental; tocar e analisar arranjos/composições musicais direcionados para o ensino em diferentes contextos; analisar e discutir possibilidades metodológicas para o trabalho com práticas instrumentais na escola. Ampliando esses objetivos, o projeto visou a produção de material didático para o ensino musical e a instrumentalização músico-pedagógica do educador, tendo em vista a carência desse tipo de material de apoio ao professor que atua na escola.

Para atingir os objetivos propostos, foram realizados, sob minha coordenação, encontros semanais com a equipe participante<sup>2</sup>, nos quais foram desenvolvidas as seguintes atividades: estudo e discussão do referencial teórico da proposta; análise e seleção de músicas do folclore brasileiro; transcrição de partituras; elaboração e experimentação dos arranjos produzidos pelo grupo; execução, análise e discussão de abordagens metodológicas dos arranjos produzidos; pesquisas bibliográficas a respeito das temáticas e conteúdos musicais abordados. Na fase final do projeto foi organizado um livro contendo uma coletânea de canções brasileiras arranjadas para flauta doce e outros instrumentos.

### **Flauteando pelos cantos do Brasil: apresentando resultados**

Observando práticas de ensino musical em escolas públicas de Florianópolis, os alunos do Curso de Licenciatura em Música da UDESC perceberam que a flauta doce vem sendo muito utilizada no contexto da aula de música curricular. Por outro lado, analisando alguns métodos de flauta doce comumente utilizados no Brasil, percebemos que a maioria propõe, basicamente, uma coletânea de repertório com dificuldades técnicas progressivas, focalizando o desenvolvimento das habilidades de execução instrumental e leitura musical (Frank, 1980; Mascarenhas, 1978; Mönkemeyer, 1976; Rocha, 1986; Santa Rosa, 1993; Tirler, 1976). Sobre isso, Souza, Hentschke e Beineke (1996/1997) ponderam que no contexto da aula de música na escola encontramos alunos com interesses bastante diversos, devendo os procedimentos metodológicos ser diferenciados das práticas convencionais de ensino instrumental. Segundo as autoras apesar de diversos métodos de flauta doce valorizarem o ensino coletivo, são raras as

---

<sup>2</sup> Monitora: Áurea Demaria Silva. Alunos participantes: Alberto Valter Feuerharmel; Ana Paula Alves de Souza; Cláudia M. Passos Karam; Gisele Garcia Vianna; Glauber Aquiles Sezerino; Rodrigo Gudin Paiva; Silvana Kalf; Silvana Mariani Hueblin.

propostas direcionadas à introdução da flauta instrumento em aulas de música no contexto escolar.

O material elaborado nesta primeira edição do projeto<sup>3</sup>, chamado de “Flauteando pelos Cantos do Brasil”, consiste em uma contribuição para o ensino de música na escola e, em especial, ao trabalho com a flauta doce em sala de aula. Focalizando a música brasileira, é apresentada uma coletânea de arranjos para flauta doce, voz, percussão e, eventualmente, violão. Quanto à sua apresentação, a ênfase do material está nas próprias músicas e em seus arranjos, mas foram incluídas breves explicações sobre os ritmos, folguedos e danças brasileiras abordadas, bem como algumas sugestões quanto à abordagem metodológica de cada música em sala de aula<sup>4</sup>.

O que nos moveu para produzir este material foram as particularidades do ensino instrumental na escola<sup>5</sup>, que difere de outros contextos por pelo menos dois motivos: (1) o espaço da sala de aula com grupos heterogêneos e numerosos e (2) os alunos não optaram pelo estudo da flauta doce, quando esta é uma proposta curricular da escola. Outra questão que diferencia o trabalho com a flauta doce na escola é o de que a aula de música é o centro da proposta, um conceito mais amplo do que o de “aula de flauta”. Isto é, a flauta doce é um dos recursos a serem utilizados no fazer musical, não o único<sup>6</sup>. No caso desta contribuição, em termos de recursos instrumentais, optamos pelo conjunto de flauta doce, percussão e voz pelo seu baixo custo, facilidade de transporte e por que se adapta muito bem às necessidades do trabalho coletivo. Sobre isso, Videla e Akoschky (1967) afirmam que o ensino da flauta doce se adapta muito bem às necessidades de classes coletivas, pelas inúmeras possibilidades que a prática em conjunto oferece e por favorecer uma participação mais viva dos alunos na atividade musical. Já Swanwick explica que:

... fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto (Swanwick, 1994, p. 9).

---

<sup>3</sup> O projeto é de caráter permanente, permitindo que a cada edição sejam contempladas diferentes temáticas ou contextos de ensino da música.

<sup>4</sup> Os comentários pedagógicos foram elaborados conjuntamente pela professora Cláudia Ribeiro Bellochio (UFMS) e por mim no 1º semestre de 2002.

<sup>5</sup> Nessa parte do artigo utilizo a primeira pessoa do plural, tendo em vista que o material foi construído coletivamente.

<sup>6</sup> Para conhecer uma pesquisa que investigou a possibilidade de a flauta doce ser trabalhada nessas bases no contexto escolar, ver Souza, Hentschke e Beineke (1996/1997).

Na construção da proposta, partimos do pressuposto de que os alunos têm diferentes preferências, interesses, vivências, conhecimentos e habilidades musicais, e precisamos pensar em como valorizar esta diversidade na sala de aula. Ao invés de ser almejada uma homogeneidade das práticas musicais, acreditamos no potencial educativo da diversidade, do reconhecimento das diferenças pessoais e subjetivas das crianças (Zabala, 1996). Para tanto, consideramos fundamental que o repertório procurasse contemplar os interesses muitas vezes divergentes dos alunos, e a própria utilização de instrumentos musicais variados pode facilitar essa tarefa.

A execução do repertório precisa ser uma experiência musical rica e desafiadora para todos e essa motivação dos alunos é mais difícil de obter quando solicitamos, por exemplo, que todos os alunos toquem a mesma coisa, em uníssono. Por esse motivo, estamos propondo arranjos que valorizam a participação de cada aluno no fazer musical, com partes mais simples e mais complexas para diversos instrumentos. A idéia central é a de inclusão no fazer musical: todos os alunos poderão participar com aquilo que já são capazes de tocar ou cantar, tanto a partir da leitura de partitura como “de ouvido”.

Outra característica do trabalho é que a música brasileira frequentemente apresenta estruturas rítmicas bastante complexas quando vistas do ponto de vista da sua notação, mas que, por fazerem parte do cotidiano dos alunos, podem ser facilmente aprendidas e memorizadas. Nesses casos, o recurso didático do “tocar de ouvido” é fundamental para que o repertório possa ser ampliado (Beineke, Torres e Souza, 1997).

Na canção *Meu Canarinho*<sup>7</sup> (figura 1), por exemplo, recomenda-se que a melodia seja cantada pelos alunos, para depois ser tocada “decor” na flauta. Quando for trabalhado o arranjo instrumental, é importante reparar que neste a melodia está em outra tonalidade, podendo ser explorada com os alunos a idéia de transposição. O arranjo instrumental (figura 2) foi elaborado tomando-se como base o ritmo do baião, que poderia ser trabalhado utilizando-se instrumentos de percussão antes de introduzir as partes do arranjo apresentado<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Fonte da canção: PAZ (1989).

<sup>8</sup> Depois de memorizada a melodia na flauta e o padrão rítmico do baião, poderiam então ser introduzidas as outras partes, começando pela 4ª voz, que pode ser rapidamente decorada. Junto com o xilofone, os alunos poderiam tocá-la na flauta, ajudando-os a internalizar a “levada” do baião. A seguir, poderia ser acrescentada a parte da 2ª voz, que utiliza apenas as notas sol, lá e si, o que possibilita que ela seja executada por alunos mais iniciantes. Para auxiliar na memorização do ritmo, os alunos poderiam bater o ritmo dessa voz com palmas, enquanto os colegas tocam as outras vozes, para depois tocar a parte completa. A parte da 3ª voz pode ser tocada “decor” por um aluno que se sinta desafiado a tocar a flauta contralto, visto que são utilizadas apenas as notas dó#, ré, mi e fá. Caso haja alunos que já conseguem tocar a 3ª voz na soprano (uma oitava abaixo), a contralto poderia ser substituída.

Figura 1:

**Meu Canarinho**

Alagoas

Meu ca - ri - nho que tá pre - so na gai - o - la,  
to - da on - ze ho - ra - le co - me - ça a can - tar.

Em termos do nível técnico exigido para a execução na flauta doce, o repertório elaborado pode ser considerado de nível médio, sendo necessário introduzir o ensino do instrumento através de outros materiais antes de trabalhar com este que estamos apresentando. Por isso, também não nos propusemos a desenvolver uma parte específica com explicações sobre a técnica de execução da flauta doce, além do que, materiais dessa natureza já são bastante acessíveis aos professores de música.

Figura 2:

**Meu Canarinho**

Baixo

Alagoas  
Arranjo: Viviane Beineke

*Ritmo* ♩ = 56

Acreditando que apenas o professor conhece a sua realidade de trabalho, as demandas, interesses e capacidades dos seus alunos, pensamos que ele é potencialmente a pessoa mais qualificada para elaborar planejamentos condizentes com seu contexto de trabalho. Por isso, ressalto que este projeto não pretende cumprir as funções de um

método de flauta doce e/ou grupo instrumental, e sim, que sirva como material instrumental, recursos a serem contextualizados e desenvolvidos no seu planejamento.

Atualmente, o material didático elaborado no projeto está sendo utilizado em práticas de ensino na universidade e em escolas de ensino fundamental, tanto por estagiários como por professores da rede pública de ensino.

### **Conclusão**

A carência de materiais didáticos adequados à realidade educacional brasileira é mais uma necessidade percebida no cotidiano das atividades dos professores de música que atuam na escola fundamental. E este é um desafio que se apresenta também à Universidade.

Participando do projeto, os acadêmicos tiveram a oportunidade de tocar e discutir as músicas trabalhadas, adaptando-as às necessidades e recursos instrumentais disponíveis, além de estarem sempre analisando-as do ponto de vista pedagógico, isto é, pensando em como o repertório poderia ser utilizado no contexto escolar. Trabalhando na produção de arranjos musicais que pudessem ser tocados e cantados na escola, os alunos anteciparam ações concretas de planejamento em educação musical, articulando seus conhecimentos musicais e pedagógicos. Ações como essas são relevantes e contribuem para a preparação mais consciente e criativa dos alunos de cursos de Licenciatura em Música.

A formação profissional competente do educador musical é uma responsabilidade sentida no cotidiano das atividades de um curso de formação de professores. Considera-se o processo vivido pelos alunos como uma importante etapa de construção instrumental que os auxiliará na mediação profissional. Entende-se que a criação e produção de material didático para o ensino de música nas escolas é uma das funções de um curso comprometido com a produção de conhecimentos na área de Educação Musical.

### **Referências**

AKOSCHKY, Judith. *Flauta dulce y educacion musical: guía para la enseñanza colectiva*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1977.

BEINEKE, Viviane, TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues; SOUZA, Jusamara. *Tocando flauta doce de ouvido: análise de uma experiência*. Trabalho apresentado no

VII Encontro Anual da ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical, Recife, 1998.

FRANK, Isolde Mohr. *Pedrinho toca flauta*: volume 1. São Leopoldo, Ed. Sinodal, 1980.

MÖNKEMEYER, Helmut. *Método para flauta doce soprano*. São Paulo, Ricordi Brasileira, 1976.

PAZ, Ermelinda. *500 Canções Brasileiras*. Rio de Janeiro, Luís Bogo Editor, 1989.

PLUMMERIDGE, Charles. *Music Education in Theory and Practice*. London: The Falmer Press, 1991.

ROCHA, Carmem Maria Mettig. *Iniciando a Flauta Doce*. São Paulo, RICORDI, 1986.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. *Anais...* Salvador, Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design – CEEARTES, p. 13-20, 1997.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; BEINEKE, Viviane. A flauta doce no ensino de música: análise e reflexões sobre uma experiência em construção. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 12-13, p. 63-78, 1996/1997.

SWANWICK, Keith e PAYNTER, John. Teacher Education and Music Education: an editorial view. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 10, n. 1, p. 3-8, 1993.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, Atravez, n. 4/5, p. 7-14, 1994.

TIRLER, Helle. *Vamos tocar flauta doce*: volume 1. São Leopoldo, Ed. Sinodal, 1976.

VIDELA, Mario; AKOSCHKY, Judith. *Iniciación a la flauta dulce soprano en do*: tomo 1. Buenos Aires, Ricordi, 1967.

ZABALA, Antoni. Os Enfoques Didáticos. In: COLL, César; MARTÍN, Helena; MAURI, Teresa et al. *O Construtivismo na sala de aula*. São Paulo, Ática, 1996.

## **Apreciação musical: repensando práticas pedagógicas**

*Zuraida Abud Bastião  
Escola de Música da UFBA  
zuraida\_ab@uol.com.br*

*“Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções”. (Schafer: 1991)*

Por mais involuntário que seja o ato de ouvir, podemos ter diferentes níveis de audição como também diferentes tipos de respostas ou reações de ouvintes à música. Alguns têm uma apreensão bastante complexa do fenômeno sonoro e atentam para o aspecto estritamente musical das relações melódicas, harmônicas ou formais da música; outros entregam-se totalmente ao próprio prazer do som e usam a música para manter ou alterar o seu estado de humor; alguns associam a música a momentos felizes ou tristes de suas vidas; outros dançam, marcam a pulsação da música; e ainda muitos outros não conseguem verbalizar qualquer palavra que descreva a música, mas arrepiam-se, lacrimejam, demonstram fortes emoções ao ouvirem determinadas melodias. Da mesma forma, a apreciação musical é uma área do conhecimento, uma forma de se relacionar com a música que envolve muitas maneiras de ouvir e comportar-se perante o estímulo sonoro. Este trabalho tem o objetivo de levantar algumas questões referentes às formas de apreciar a música, bem como sugerir propostas para a prática da apreciação musical em escolas regulares.

O Dicionário de Música da Harvard<sup>1</sup>, por exemplo, assim define o termo Apreciação Musical:

---

<sup>1</sup> APEL, Willi. *Harvard Dictionary of Music*, 2 ed. rev. London: Heinemann Educational Books, 1983. p. 552.

Um tipo de treinamento musical planejado para desenvolver a habilidade para ouvir música inteligentemente. Esse tipo de educação musical é muito comum nos Estados Unidos e Inglaterra, mas praticamente desconhecido na Alemanha e França. Cursos em apreciação musical têm sido criticados como superficiais, mas como todos cursos acadêmicos, eles podem ser bem ou mal ministrados. O ouvinte amador tem muitas vezes demonstrado uma faculdade crítica e analítica bastante semelhante a muitos executantes profissionais. A arte de ouvir com “atividade de pensamento”, que é o objetivo dos cursos de apreciação, pode ser tão exigente e satisfatória quanto a performance. O treinamento em apreciação deveria começar na escola elementar, podendo continuar através de toda a vida.<sup>2</sup>

Vê-se portanto, que esta definição refere-se ao aspecto superficial dos cursos de apreciação musical. Freire (2001: 70) também menciona este aspecto ao argumentar que na maioria das situações a apreciação “(...) não é utilizada como efetiva atividade de construção de conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades de educação musical”. Ao mesmo tempo, a definição acima relaciona a apreciação ao ato de ouvir com “atividade de pensamento”. Outros autores também designam alguns termos para uma audição mais comprometida com uma verdadeira compreensão da música, como “ouvir música musicalmente” (Reimer, 1972: 50); “audição inteligente ou compreensiva” (Caldeira Filho, 1971); “ouvinte inteligente ou consciente” (Copland: 1974) e mais recentemente “audição musical ativa” (Wuytack: 1995). O último autor (1995: 23) salienta que “um dos objetivos da educação musical é ensinar os alunos a escutar uma obra analiticamente, de maneira que possam apreender e compreender os vários parâmetros musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma, etc...) no decurso da unidade temporal e das suas múltiplas divisões”.

Considerando o grande número de pesquisas nesta área enfocadas por Woody e Burns (2000: 58), podemos perceber novos direcionamentos para a aula de apreciação musical:

---

<sup>2</sup> A type of music training designed to develop the ability to listen intelligently to music. This type of music education is very common in the United States and Britain but practically unknown in Germany and France. Courses in music appreciation have been criticized as superficial, but like all academic courses they can be well or poorly devised. The amateur listener has often demonstrated an analytic and critical faculty quite the equal pf that of many professional performers. The art of listening with “activity of thought,” which is the aim

Um enfoque comum de ensino da apreciação musical envolve instrução acerca dos elementos básicos da música e revisão histórica da música ocidental. Neste enfoque, alunos são introduzidos a uma terminologia dos elementos básicos da música (e.g., ritmo, altura, timbre) e então aprendem a identificar os diferentes usos desses elementos enquanto escutam música clássica. Especialmente com relação ao nível universitário, este enfoque tem sido o centro de considerável debate (Mann, 1999), em parte porque poucas pesquisas atestam o seu valor. Por outro lado, Zalanowski (1986) descobriu que uma instrução “analítica concreta” não desenvolve a apreciação musical de alunos de graduação não músicos. De forma similar, a instrução executada por Price e Swanson (1990) resultou num aumento do conhecimento sobre peças clássicas, mas não em opiniões positivas sobre essas peças. Críticas deste enfoque tradicional afirmam que ele falha em oferecer uma experiência musical holística para ouvintes. Como resultado de suas pesquisas, Lewis e Schmidt (1990) sugeriram que “uma ênfase demasiada em tal intelectualização pode fazer da audição musical uma experiência mais clínica que estética” (pp. 318-319) e que, ao invés disto, os alunos poderiam ser encorajados a responderem ao conteúdo emocional da música. Isto implica numa alternativa de enfoque focalizada nas qualidades expressivas da música clássica e permite aos alunos se aproximarem da sua habilidade de responderem à música subjetivamente (Hargreaves & Colman, 1991). Igualmente, Mann (1999) recomendou que os professores de apreciação musical comecem com as respostas afetivas imediatas dos alunos, ou seja, “iniciem com aquilo que os alunos trazem para nós”. (p.104)<sup>3</sup>

---

of appreciation courses, can be as demanding and as satisfying as performing. Training in appreciation should begin in elementary school and can continue through a lifetime.

<sup>3</sup> A common approach to teaching music appreciation involves instruction about basic elements of music and historical review of Western music. In this approach, students are introduced to terminology for basic musical elements (e.g., rhythm, pitch, timbre) and then learn to identify the different uses of these elements while listening to classical music. Especially with regard to the college level, this approach has been the center of considerable debate (Mann, 1999), in part because little research attests to its value. On the contrary, Zalanowsky (1986) found that “concrete analytical” instruction did not improve classical music appreciation among nonmusic majors. Similarly, the instruction carried out by Price and Swanson (1990) resulted in increased knowledge of classical music pieces, but not in more positive opinions of the works. Critics of this traditional approach contend that it fails to offer a holistic music experiences to listeners. As the result of their research, Lewis and Schimidt (1991) suggested that “overemphasis on such intellectualization may make music listening a clinical rather than an aesthetic experience” and that students instead could be encouraged to respond to the music’s emotional content (pp. 318-319). This implies an alternative approach that focuses on the expressive qualities of classical music and allows students to draw upon their existing ability to respond subjectively to music (Hargreaves & Colman, 1991). Similarly, Mann (1999) recommended that teachers of music appreciation start with students’ immediate affective responses, “to begin with what our students bring us”! (p. 104)

Ao longo de oito semestres como professora da disciplina *Apreciação Musical* na Escola de Música da UFBA, registrei alguns dados e refleti sobre a metodologia das aulas ministradas. Vale ressaltar que os alunos matriculados nesta disciplina pertenciam tanto aos cursos de Música como a outros cursos universitários. Por exemplo, já tive alunos dos cursos de Biblioteconomia, Arquitetura e Física.

No início do 1º semestre que ministrei a citada disciplina, fiquei extremamente confusa acerca da melhor metodologia para, digamos, “agradar” aos músicos e não músicos, ou melhor, o que eu teria que fazer para que o processo de aprendizagem dos conteúdos acontecesse sem “molestar” os músicos ou “desesperar” os não músicos. Confesso que não foi uma tarefa fácil. Cheguei a colocar a questão nas reuniões de Departamento, solicitando a separação dos grupos mas, a cada semestre que passava, as turmas chegavam a mim com o mesmo perfil diversificado. Dessa forma, resolvi me adaptar a esta situação criando estratégias para dar uma mesma aula para aqueles que já tinham familiaridade com diversos estilos de música e com os termos musicais, e para outros que não tinham esse pré-conhecimento. Quanto ao repertório utilizado, sempre adotei uma postura aberta presumindo que “o ensino de música não deve tender para o exclusivismo de determinado repertório, seja reforçando o que se considera ‘música erudita’ ou o que se qualifica como ‘música popular’. Certamente devemos considerar a familiaridade e receptividade dos alunos perante as músicas mais ouvidas e praticadas na sua sociedade como é o caso da música popular, contudo, não podemos perder de vista uma das grandes metas da educação musical que é proporcionar novos interesses, novas experiências e novas visões aos alunos” (Bastião: 1995: 31). Nesse sentido, não estabeleci qualquer tipo de fronteira entre o popular e o erudito, propondo a utilização de um repertório variado, incluindo gêneros diversos da Música Popular Brasileira, músicas vernáculas, étnicas, eruditas de diferentes épocas, como também sons do ambiente. Desprover-se de preconceitos musicais conhecendo outros tipos de músicas era um dos objetivos principais do curso. Como enfatiza Schafer (1991: 23), “ninguém estará traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos”.

No decorrer das aulas, comecei a observar que a maioria dos alunos músicos pertencia ao curso de Licenciatura e tinha uma certa curiosidade em entender como os alunos de outros

cursos percebiam os elementos musicais nas músicas escutadas. Estes, por sua vez, demonstravam uma imensa satisfação em poderem conviver em sala de aula com músicos que apresentavam e tocavam seus instrumentos, falavam de música com um vocabulário mais específico e, sobretudo, tinham uma preocupação com o aspecto didático objetivando serem compreendidos pelos colegas de outros cursos. De certa forma, isto poderia ser considerado uma significativa experiência para ambos os grupos. Um dos alunos do curso de Física, por exemplo, expunha a natureza do som na visão da acústica musical. Outro aluno, músico, procurava exemplificar a relação entre os elementos da acústica e os elementos da música. Esta troca de experiências era bastante valiosa para ambos os grupos.

Acredito que é extremamente válida a intenção de trabalhar o aspecto dos elementos básicos da música no seu contexto histórico e a partir daí criar possibilidades para que o aluno construa o seu conhecimento musical. A audição de diversos estilos de músicas eruditas como também gêneros populares fazem com que os alunos aprendam da maneira mais fidedigna acerca da altura e duração dos sons, da riqueza dos timbres, da beleza do fraseado, da expressividade nas variações de dinâmica, andamento e caráter. O professor de música, por mais que cante ou toque bem, nem sempre consegue expressar adequadamente os parâmetros musicais colocando o aluno em contato com a enorme riqueza de elementos presentes nos diferentes estilos de músicas do mundo. No entanto, os vários domínios do conhecimento - cognitivo, afetivo e psicomotor<sup>4</sup> - devem ser explorados conjuntamente no ato da apreciação musical. Não podemos ensinar o conceito ritmo, por exemplo, sem vivenciá-lo de uma forma expressiva com movimentos corporais, sem entoar uma canção ou explorar um instrumento, sem ouvir uma melodia marcando a pulsação e padrões rítmicos, sem estabelecer relações entre diferentes durações, sem nos envolver com a música e expressar as nossas emoções, ou melhor, sem usar o conceito ritmo de uma forma musical ou artística. Para Brunner (1978: 28), “(...) o conhecimento adquirido por alguém sem suficiente estrutura a que se ligue, é um conhecimento fadado ao esquecimento. Um conjunto desconexo de fatos não tem senão uma vida extremamente curta em nossa memória”.

---

<sup>4</sup> Domínio cognitivo (conhecimento e habilidades intelectuais: conceituar, analisar, sintetizar, categorizar); afetivo (sentimentos, interesses, envolvimento, atitudes, preferências); psicomotor (habilidade para tocar, cantar, mover-se à música).

Por conseguinte, a colocação de determinada informação dentro de um referencial significativo estabelece conexões entre o conteúdo e as diversas dimensões de respostas ou reações do ouvinte em relação à música. Lewis e Schmidt (1990: 311-312) reconhecem que:

Um exame dos conteúdos instrucionais dos cursos de apreciação sugere que o enfoque tradicional pedagógico tem dado ênfase na análise da estrutura e estilo das músicas (atividades cognitivas) como um meio de aumentar as respostas dos alunos à música. Embora este tipo de atividade possa conduzir alguns alunos para uma maior apreciação da música, outros métodos alternativos, como a criação de imagens mentais e reações corporais durante a audição, podem promover em outros alunos uma maior resposta em termos estéticos. Então, alguém poderia ter como hipótese que encorajar os alunos a responderem à música na sua maneira preferida resultaria numa maior satisfação por parte deles. Por sua vez, isto poderia aumentar a motivação intrínseca dos alunos em relação à audição.<sup>5</sup>

Pude constatar, no decorrer das minhas aulas de apreciação musical com turmas heterogêneas, que um dos recursos utilizados para conviver com as diferenças nas percepções e respostas dos músicos e não músicos era justamente possibilitar que eles pudessem participar “ativamente” durante a apreciação da música, não só identificando os elementos musicais nas peças escutadas, como também refletindo sobre diferentes aspectos históricos através da leitura de textos; criando gestos para expressar a música; cantando e tocando instrumentos; dramatizando; verbalizando e escrevendo acerca das impressões que a música ouvida proporcionou e representando a música por meio de desenhos e

---

<sup>5</sup> Um exame dos conteúdos instrucionais dos cursos de apreciação sugere que o enfoque tradicional pedagógico tem dado ênfase na análise da estrutura e estilo das músicas (atividades cognitivas) como um meio de aumentar as respostas dos alunos à música. Embora este tipo de atividade possa conduzir alguns alunos para uma maior apreciação da música, outros métodos alternativos, como a criação de imagens mentais e reações corporais durante a audição, podem promover em outros alunos uma maior resposta em termos estéticos. Então, alguém poderia ter como hipótese que encorajar os alunos a responderem à música na sua maneira preferida resultaria numa maior satisfação por parte deles. Por sua vez, isto poderia aumentar a motivação intrínseca dos alunos em relação à audição. (pp. 311-312)

visualizações mentais. Com esta abordagem, não havia lugar para respostas adequadas ou inadequadas ou mesmo alguma constatação do tipo *ele estuda Biblioteconomia mas consegue identificar a forma da música*. Para Lehmann (1993: 19) “a vida está cheia de ambigüidades que os estudantes devem aprender a enfrentar. A música nos ensina muito bem. Existem ao menos várias soluções aceitáveis para um problema musical, ou várias diferentes interpretações de uma obra musical”.<sup>6</sup> Devemos, por isto, considerar o caráter subjetivo e emocional da linguagem musical, mesmo que os níveis de compreensão da música possam diferir entre músicos e não músicos.<sup>7</sup>

De acordo com a Escala de Respostas de Ouvintes à Música (MLRS – Music Listener Response Scale) criada por Hedden (1973) no seu experimento focado nas reações de alunos universitários não músicos à música orquestral, ela identificou alguns padrões de respostas classificados como respostas associativas (e.g., “Ao escutar música eu experimento imagens mentais”); cognitiva (e.g., “Ao escutar música eu focalizo as relações entre as notas”); física (e.g., “Eu quero marcar o tempo da música”); ou de prazer (e.g., “Ao escutar uma peça musical eu presto atenção se os sons são agradáveis ou não”). Portanto, temos diferentes dimensões de respostas e maneiras de compreender a música. Conforme Tourinho (1993: 107), “uma capacidade que os alunos trazem para a escola é a de ‘responder’ à música. As formas, níveis e qualidades dessas respostas variam enormemente”. Ainda a mesma autora acrescenta:

Sabe-se que a atividade musical não é unidimensional, unidirecional ou unimodal. Os motivos que nos levam a ouvir, produzir e criar música – entendendo essa palavra na abrangência experimental que ela hoje nos permite – têm razões variadas e mutantes. Da mesma maneira as formas de relacionamento com a música e os efeitos que se podem alcançar através das atividades musicais são múltiplos. (p. 91)

---

<sup>6</sup> La vida está llena de ambigüedades que los estudiantes deben aprender a enfrentar. La música nos lo enseña muy bien. Existen a menudo varias soluciones aceptables para un problema musical, o varias diferentes interpretaciones de una obra musical.

<sup>7</sup> Dentre as formas de se relacionar com a música (apreciando, executando ou compondo) podemos considerar a atividade de apreciação musical como aquela que envolve o maior grau de subjetividade, pois não se trata de um produto claramente observável, como é o caso da execução e da composição, mas sim, de impressões, sentimentos, imagens, memórias, etc... Eis porque devemos envolver o aluno em diversas maneiras de expressar-se perante a música.

Alguns estudos dedicam-se à investigação de respostas à música relacionando-as com efeitos do aprendizado de elementos históricos e analíticos (Halpern, 1992), efeitos do treinamento, do gênero, da classe sócio-econômica (Hodges, 1996), diferenças nos tipo de personalidade (Lewis e Schimidt, 1990) ou experiências emocionais no passado (Wood e Burns, 2000). No entanto, fica evidente a necessidade de se buscar um enfoque mais abrangente para as aulas de apreciação. Lewis e Schimidt (1990: 319) enfatizam que:

O formato usual numa aula de apreciação é frequentemente alguma combinação de palestra, discussão e audição realizadas enquanto os alunos sentam quietos. Alternativamente, seria possível, para alguns alunos, que o acompanhamento da música com uma resposta física ou o exercício da imaginação enquanto escutassem pudesse-se integrar à experiência. Respostas físicas à música poderiam incluir dança, movimento criativo, ou simplesmente o marcar do tempo com os pés. Atividades que permitem os alunos formar associações ou imagens mentais enquanto escutam poderiam incluir desenhos para descrever o estado de humor evocado pela música ou a dramatização de seu conteúdo programático.<sup>8</sup>

Com base nos resultados da minha dissertação de Mestrado, nas pesquisas até então relatados e na minha experiência docente com turmas heterogêneas, proponho repensar as práticas usualmente utilizadas nas aulas de Apreciação Musical, contribuindo com a criação de um material didático que oriente a atuação dos educadores musicais em sala de aula, principalmente no ensino fundamental, visto as limitações de materiais e qualificação de profissionais para atuarem neste contexto.

Penso que o atual momento de reformulação do ensino de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996), é extremamente propício para um redirecionamento do ensino de

---

<sup>8</sup> O formato usual numa aula de apreciação é frequentemente alguma combinação de palestra, discussão e audição realizadas enquanto os alunos sentam quietos. Alternativamente, seria possível, para alguns alunos, que o acompanhamento da música com uma resposta física ou o exercício da imaginação enquanto escutassem pudesse-se integrar à experiência. Respostas físicas à música poderiam incluir dança, movimento criativo, ou simplesmente o marcar do tempo com os pés. Atividades que permitem os alunos formar associações ou imagens mentais enquanto escutam poderiam incluir desenhos para descrever o estado de humor evocado pela música ou a dramatização de seu conteúdo programático.

música nas escolas regulares. A apreciação musical é um recurso viável e pode ser uma importante estratégia educacional na formação do educador já que o capacita a desenvolver maneiras de envolver o aluno esteticamente com estilos de músicas e manifestações culturais de diferentes povos, proporcionando-lhe uma compreensão crítica e reflexiva dos vários contextos sociais nos quais as músicas estão inseridas. Como aborda o PCN-Arte II, p. 37:

As manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o estudante pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. Ao mesmo tempo, seu corpo se movimenta, suas mãos e olhos adquirem habilidades, o ouvido e a palavra se aprimoram, quando desenvolve atividades em que relações interpessoais perpassam o convívio social o tempo todo. Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante.

A citada Lei, intitulada Lei Darcy Ribeiro, organiza e estrutura o funcionamento da educação básica em educação infantil, ensino médio, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Além da educação básica, são definidas diretrizes para as áreas de educação profissional, educação superior e educação especial. O artigo 26, parágrafo 2 desta Lei expõe que “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A partir deste momento assistimos a uma grande conquista no ensino da música nas escolas, pois o documento Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>9</sup> (PCN-Arte II, p. 29) para o ensino fundamental aborda que “é característica desse novo marco curricular a

---

<sup>9</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998).

reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”. Este mesmo documento explicita os diferentes objetivos e conteúdos para as áreas de artes visuais, dança, música e teatro, estruturando-os por intermédio de “ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (PCN-Arte II, p. 49). Portanto, a apreciação artística já é considerada uma ação ou eixo norteador do processo de ensino-aprendizagem nas escolas regulares.

Numa análise crítica das propostas dos PCN em Arte, alguns pesquisadores (Penna e Alves, 2001: 78) já apontam questões concernentes a uma visão romântica da arte, “... considerando todos os processos relativos à arte como dependentes dos sentimentos, de modo praticamente exclusivo”. Para eles, esta visão acaba fragilizando a proposta dos Parâmetros. Uma outra questão abordada é a falta de estrutura das escolas públicas em termos de recursos humanos e materiais para implementação das propostas dos Parâmetros (Penna, 2001). Entretanto, a última autora reconhece que:

Apesar de todos os questionamentos em torno dos PCN-Arte, apesar dos problemas que parecem comprometer as suas possibilidades de concretização, reconhecemos a importância destes documentos, que podem ajudar a dar mais legitimidade à presença da arte na escola, presença esta que nem sempre foi - e nem sempre é - consensual. Os Parâmetros podem, inclusive, tornar-se um instrumento de luta: ou seja, poderão ser utilizados para respaldar uma atuação mais aprofundada em determinada linguagem, ou como base para reivindicar as condições necessárias para uma prática pedagógica de qualidade – e para tal é preciso conhecê-los e discutí-los. Sem dúvida, os PCN-Arte sinalizam um redirecionamento do ensino de arte, respondendo às transformações requeridas pelo próprio percurso da área. Entretanto, acreditamos que, embora possam trazer importantes contribuições, instrumentos normativos não são capazes, por si só, de garantir tais transformações, que passam forçosamente pela prática concreta - com todos os seus conflitos - , na qual serão geradas as alternativas possíveis e necessárias. (pp. 55)

Vale salientar que a validação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte no contexto escolar só acontecerá com o desafio de pensarmos em ações significativas que viabilizem a prática do ensino de música nas escolas regulares. Os problemas já conhecidos, como a

desvalorização do professor de música, a falta de recursos materiais, o grande número de alunos em sala de aula, carga horária insuficiente e, sobretudo, o distanciamento entre o discurso normativo e a sua concretização nos diferentes contextos, também devem ser considerados, pois, de nada adianta uma proposta educacional inovadora, sem que haja as mínimas possibilidades da sua viabilização. No entanto, o educador musical deve ter em mente que as novas diretrizes educacionais apontam para mudanças no panorama do ensino de música em todos os seus níveis e abrem possibilidades para a apreciação artística, mas, não podem por si só, resolver as questões concretas do ensino de artes na rede escolar. Os Parâmetros são norteadores ou referenciais. Cabe aos educadores musicais viabilizá-los junto a órgãos influentes no âmbito educacional, apontando novas direções e políticas educacionais para nossa área. “Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado”. (PCN-Arte-II, p. 50). Na área de Música temos a referência “Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” (PCN-Arte II, p 84). Precisamos por em prática estas idéias que, escritas no papel, ainda soam românticas, poéticas, sonhadoras. Entretanto, evidenciam a questão levantada no presente trabalho no que tange às diferentes maneiras de apreciar a música.

Neste ponto, gostaria de abordar uma questão importante referente aos profissionais que atuam no contexto escolar. Supondo que houvesse uma procura por professores de música nas escolas regulares particulares e públicas, será que teríamos profissionais preparados para atender esta demanda? No caso da cidade de Salvador, sabemos que o número de alunos que concluem o curso de Licenciatura em Música na Escola de Música da UFBA ainda é extremamente insuficiente para atender ao mercado de trabalho. Além disso, o ingresso de alunos nos cursos de Licenciatura nem sempre é fruto de uma verdadeira vocação de ensinar música nas escolas. Muitas vezes esta opção nasce da busca de um curso mais “abrangente” ou “mais fácil” para ingressar na EMUS. Entretanto, no decorrer do curso alguns alunos percebem que não é tão fácil acompanhar as disciplinas e descobrem que eles não desejam ser “educadores musicais”. E, por este motivo, há uma diferença discrepante entre o número de alunos que ingressam no curso de Licenciatura e o número de alunos que conseguem concluir o curso. Um outro fator agravante é que nem

todos os alunos que se formam estão preparados para enfrentar a realidade das escolas regulares, pois, os estágios supervisionados continuam acontecendo, na sua grande maioria, no espaço restrito da própria Universidade, desarticulado das demais realidades educacionais. Para Bernardes (2001: 84) as escolas de música “nos moldes em que hoje existem, não cumprem um papel social relevante ou justo para com a sociedade que as sustenta”.

Daí a necessidade de pensarmos na formação do educador musical, pois, são inúmeros os contextos nos quais a música não só pode, como *deve* estar inserida, a exemplo de cursos universitários que não sejam apenas de Música (Educação, Psicologia, Teatro, Dança, Artes Plásticas), escolas regulares, creches, projetos sociais e assistenciais, templos religiosos, empresas, hospitais, entre outros. Falamos em educação musical infantil, educação musical para adolescentes e adultos, para a terceira idade e para portadores de necessidades especiais. Temos uma Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que completou dez anos de existência com uma produção bastante significativa na área. Temos cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado de boa qualidade em várias regiões brasileiras. Conseqüentemente, “deveríamos” ter um ensino de música mais significativo e de melhor qualidade nas nossas escolas, de forma a nos sentirmos mais preparados para atender as diferentes demandas da sociedade. E por que isto não acontece? Algumas questões podem ser levantadas no âmbito da conscientização dos órgãos educacionais (Secretarias de Educação do Estado e Município, Instituto Anísio Teixeira) em termos de uma mudança na visão da arte como apenas lazer e diversão, para arte como forma de conhecimento essencial ao desenvolvimento cultural dos alunos. Entretanto, deveríamos refletir, sobretudo, numa mudança no perfil do educador que estamos formando nos cursos de Licenciatura em Música.

A proposta de novas práticas em apreciação musical pretende facilitar o trabalho dos educadores musicais através da valorização de outras formas de responder à música, que não seja apenas pela via da análise e decodificação dos elementos musicais. Isto não quer dizer que seria negado aos estudantes o acesso ao conhecimento dos elementos estruturais da música, bem como informações históricas acerca do compositor e sua obra. A idéia é

que haja uma participação mais efetiva do aluno em meio a todo arcabouço de informações musicais. A apreciação musical, para ser verdadeiramente “ativa” como o próprio nome sugere, deve abranger os domínios teóricos e práticos do conhecimento. O nosso público alvo, que é os alunos das escolas regulares, não necessariamente tem que dominar a leitura e a escrita convencional. Além disso, este não é o objetivo de um curso de apreciação musical, mas sim, propiciar ao aluno a oportunidade de perceber e reagir à experiência musical esteticamente, na sua totalidade e subjetividade. Para Caldeira Filho (1971: 16), a disciplina Apreciação Musical não é apenas Iniciação Musical, nem exemplificação da História da Música, nem tampouco discernimento dos elementos da música. É muito mais que isto:

O ato de ouvir e apreciar consiste em receber estímulos, transformá-los em percepções e inserir estas em nosso contexto mental (psíquico, cultural, afetivo, etc...). Esta inserção se dá mediante a estruturação de novas configurações mentais. Todo um mundo novo – se não um homem novo – pode surgir no campo do psiquismo. A nossa reação à música é, portanto, criação, termo final da apreciação. (...)

Acreditar num homem novo e conseqüentemente num mundo novo, é o ideal que nos impulsiona a formar profissionais que levem o ensino de música para as escolas regulares. No entanto, este ensino só terá validade se contemplarmos o aluno nas suas diferenciadas formas de relacionar-se com a música. Sem isto não haverá ensino nem tampouco aprendizagem.

## Referências

- ABELES, H. F., & CHUNG, J. W. Responses to Music. In: *Handbook of Music Psychology*, ed. Hodges, D.A, 285-342. San Antonio: IMR Press.
- APEL, Willi. *Harvard Dictionary of Music*, 2 ed. rev. London: Heinemann Educational Books, 1983.
- BASTIÃO, Z. A. *Reações dos Alunos ao Ensino de Música: análise de comportamentos registrados em vídeo decorrentes da aplicação de um planejamento para 1ª Série do 1º grau*. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA, 1995.
- BESSOM, E., TATARUNIS, A, & FORCUCCI. *Teaching Music in Today's Secondary Schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

- BERNARDES, V. A Percepção Musical sob a Ótica da Linguagem. In: *Revista da ABEM*, 6, 73-85, set. 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUNER, J. *O Processo da Educação*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- CALDEIRA F. *Apreciação Musical*. S. Paulo: Fermata do Brasil, 1971.
- COPLAND, A. *Como Ouvir e Entender Música*. Tradução de Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- FREIRE, V. L. B. Currículos, Apreciação Musical e Culturas Brasileiras. In: *Revista da ABEM*, 6, 69-72, set. 2001.
- HALPERN, J. Effects of Historical and Analytical Teaching Approaches on Music Appreciation. In: *Journal of Research in Music Education*, 40, 39-46, 1992.
- LEHMANN, P. R. Panorama de la Educación Musical en el Mundo. In: GAINZA, V. H. de, (ed.), *La Educación Musical Frente al Futuro*, 13-23. Buenos Aires: Guadalupe, 1993.
- LEWIS, B.E., & SCHMIDT, C. P. Listeners' Response to Music as a Function of Personality Type. In: *Journal of Research in Music Education*, 39, 311-321, 1991.
- PENNA, M. (coord), PEREGRINO, Y. R, et al. *É este Ensino de Arte que Queremos? uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.
- SCHAFER, M. *O Ouvido Pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada. S. Paulo: Unesp, 1991.
- TOURINHO, I. Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau. In: *Fundamentos da Educação Musical*, 1, 91-133, maio 1993.
- WOOD, H. R., & BURNS, J. K. Predicting Music Appreciation with Past Emotional Responses to Music. In: *Journal of Research in Music Education*, 49, 57-70, 2001.
- WUYTACK, J. & PALHEIROS. G. *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

## **A introdução da notação em uma oficina de flauta doce – relato de uma experiência.**

*Andréia Veber*  
*UDESC*  
*andréia\_veber@hotmail.com*

### Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudos a introdução de notação musical com crianças de sete a dez anos que fazem parte de uma oficina de música extra-curricular, a qual o instrumento principal é a flauta doce.

Foi realizada em uma escola da rede estadual de Florianópolis e está inserida no Programa NEM (núcleo de educação musical) da Udesc.

Neste trabalho procurei refletir sobre algumas questões que permeiam a introdução da notação no processo de desenvolvimento musical da criança.

A principal preocupação foi de estabelecer relações das atividades de notação e construção de códigos de escrita musical com as atividades de composição, execução e apreciação musical. E com essas relações bem estabelecidas, possibilitar que as crianças chegassem ao final das aulas compreendendo os códigos existentes e tendo a possibilidade de criar outros códigos buscando assim um desenvolvimento musical mais completo e significativo.

Palavras-chave: Notação musical, Flauta Doce, Educação musical.

### **Para que notação musical?**

Quando falamos de notação musical percebemos uma espécie de tabu que acaba por fazer com que as pessoas não queiram aprender música por acharem que música é coisa para quem tem dom, talento, para pessoas especiais. Muitas vezes, em nosso dia a dia, encontramos pessoas que, quando indagadas sobre seu conhecimento musical, afirmam que tocam um instrumento mas não entendem de música pois não lêem partitura. Em muitos casos até, apresentam atitude de espanto quando se trata de notação musical. Nesse sentido, Souza afirma que “é preciso desconstruir essa representação de saber música que,

de uma forma negativa, tem contribuído para que muitos desistam de aprender música.” (Souza,1998,p.206)

A notação musical infelizmente ainda não está presente nos processos de desenvolvimento de escrita da criança. Na maioria dos casos a criança estabelece um contato com ela depois que códigos de escrita alfabética e numérica já estão compreendidos.

Nosso sistema de notação musical está pouco presente em nosso meio ambiente e somente é ensinado a um pequeno número de indivíduos. Sua importância cultural e escolar é mínima para a maioria das crianças, adolescentes ou adultos. (Bamberger,1990, p. 97)

A notação musical é um código de escrita que tem por objetivo registrar uma música, possibilitando que outras pessoas possam vir a executá-la sem a necessidade da presença de seu compositor. Além disso, como afirma Souza “a notação musical torna a música mais compreensível, ao apresentar o seu lado matemático, ajudando a perceber sua estrutura e organização.” (Souza,1998, p.210). Com essas afirmações a notação musical fica visivelmente presente nas atividades de execução e análise musical. A autora ainda conclui que “notação musical pode, além disso, ser um exercício de composição e audição” ( ibid)

É importante que a criança conheça formas de representar graficamente os sons. Mas, quando e como isso deve ser feito? Que tipo de grafia deve ser usada?

Beineke e Mafioletti, afirmam que “para aprender música é necessário fazer e ouvir música, manipular diretamente com idéias musicais, explorando e tomando decisões de ordem estética e musical” (Beineke e Mafioletti, não publicado) . As autoras descrevem princípios que podem nortear a ação pedagógica e determinar a ação do professor na sala de aula. São eles:

- A criança precisa ter acesso a muito material relativo a escrita musical para que esta se torne significativa.
- O contato com diferentes escritas musicais oportuniza o conhecimento das convenções próprias do sistema
- O fio condutor dos processos da criança é a sua própria produção – escrita e instrumental. A criança precisa ver suas coisas escritas para depois tentar escrevê-las por si mesma.

- Os processos de composição musical e de registro gráfico avançam juntos, um interagindo com o outro e enriquecendo a prática. (ibid)

Com a afirmação das autoras é possível constatar que o processo de notação musical é compreendido a medida em que a criança vai ampliando seu contato com as mais diversas formas de expressão musical.

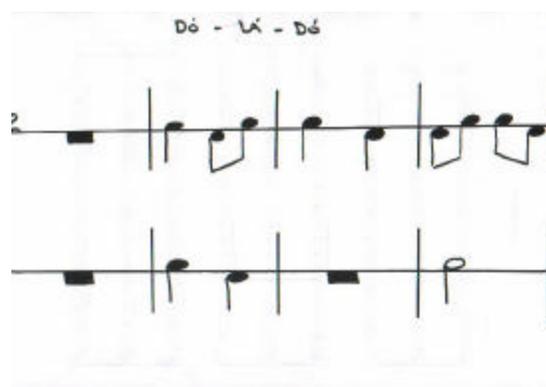
São inúmeras as formas de introduzir um sistema de códigos musicais comuns e cabe ao professor verificar a forma que melhor se identifica com seus objetivos de trabalho e com a atividade que pretende desenvolver estando atento às características e necessidades de seu grupo.

### **A notação musical e as atividades de composição, execução e apreciação musical na oficina de música.**

É importante salientar que, as atividades de composição, execução e de apreciação musical, juntas, formaram o princípio básico da elaboração de cada uma das aulas e que estão descritas isoladamente como forma de melhor pontuar o foco do presente estudo que é a introdução da notação musical.

#### **Na Execução**

Na execução musical optei por uma forma não muito convencional de introduzir a notação musical tradicional. Esta, consiste na introdução das linhas da pauta uma a uma, começando pela nota si, sendo que essa foi a primeira nota aprendida pelas crianças.



Na medida em que as crianças vão aprendendo novos sons, outras linhas vão sendo acrescentadas. Os símbolos musicais também vão sendo incluídos aos poucos. Figuras de valor, notas, pausas, sinais de repetição, etc.

O que interessa ressaltar aqui é que, por conta própria eles foram associando as duas formas de notação. Acredito que isso deve-se ao fato de estarem em contato constante com as partituras escritas na pauta de cinco linhas. Porém, cada um percebeu essa ligação entre os dois sistemas de notação em momentos diferentes, tendo uma relação com o interesse da criança e seu tempo de contato semanal com o instrumento.

### **Na composição**

É importante que a criança veja a notação musical como uma forma de representar graficamente os sons, seja esta a forma tradicional de escrita ou não.

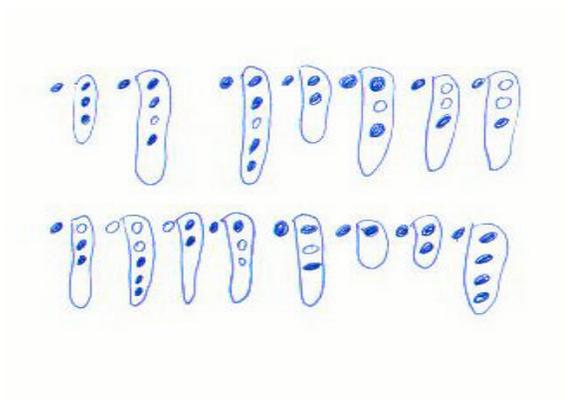
A ausência de ensino generalizado da notação musical e de exemplos dessa notação no meio ambiente nos abre possibilidades de experimentação com um grande número de sujeitos de todas as idades cuja apreensão da música não tenha sido influenciada pelas convenções de notação; esses sujeitos não podem responder a um pedido de “anotar” senão pela construção espontânea de meios gráficos destinados a representar uma melodia ou um ritmo que eles podem reproduzir sem problemas (BAMBERGER, 1990, p. 97)

A composição pode estar presente no processo de desenvolvimento musical da criança desde as primeiras aulas de música. Nessa atividade, a notação musical tem o papel fundamental de introduzir a ideia de formação de códigos para a escrita musical, sejam comuns ou não. Além, é claro, de servir para a representação gráfica das composições que poderão depois serem analisadas, ampliadas e também, executadas por outras pessoas.

Estão exemplificadas aqui duas atividades de composição e notação musical realizadas durante as aulas.

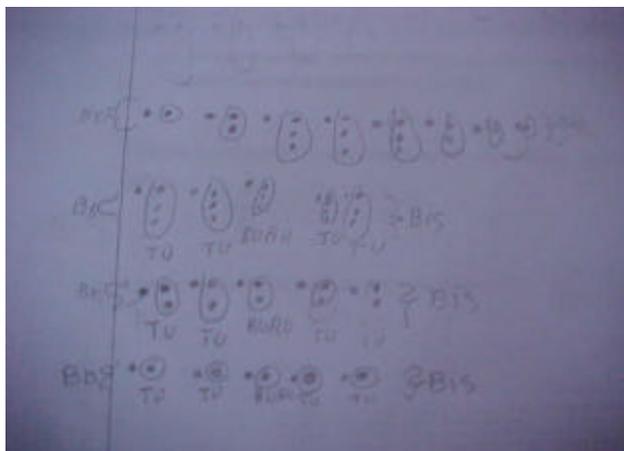
A atividade um, foi realizada no primeiro contato das crianças com a flauta doce. Pedi que eles criassem e escrevessem uma música usando as notas aprendidas, que foram sol, lá e si.

Exemplo 1



Executou: Sol lá sol lá si si si  
sol sol lá si si si lá sol

Exemplo 2



As notas executadas correspondem aos desenhos escritos.

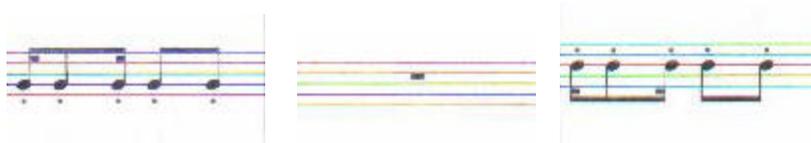
No exemplo 1 ficou evidenciado que a aluna preocupou-se em desenhar a flauta como representação de um código de escrita mas, sem estabelecer um código definido para cada som. O som nem sempre tinha uma relação com a escrita, as notas tocadas eram sempre sol, lá e si. No momento da execução a preocupação principal foi de estar conseguindo fechar os furos da flauta e fazer com que o som saísse, sem se preocupar em como iria soar. Isso se deve também ao fato de a criança ainda não ter o domínio suficiente do instrumento.

No exemplo dois (da mesma aluna), depois de passadas cinco aulas, pode-se perceber que existe uma relação das notas executadas com o código de escrita utilizado. Há uma preocupação com a forma: escreve em trechos, usa sinais de repetição através da palavra “bis” e também diferencia valores das notas, representada pelo que a princípio, seria considerado como articulação. Para as notas tocadas mais lentas ela escreveu “tu” em baixo da nota e para as notas mais rápidas “ru, ru”.

Pode-se perceber que ela escreveu sua música de forma que pudessem compreender naquele momento, utilizando elementos para representar um código de escrita comum em cada um dos sons, ou seja, cada som tem seu desenho específico.

A medida que as aulas vão passando percebe-se nas composições uma nítida influência das formas de notação que foram apresentadas em todas as atividades realizadas. E isso fica evidenciado no exemplo a seguir, onde eles tiveram que registrar um ritmo executado pelos metalofones e flauta contralto na música Dó lá dó (apresentada acima)

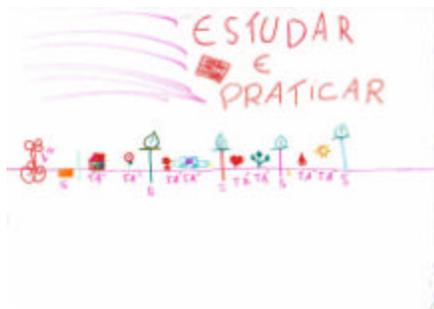
O ritmo que deveriam escrever foi o seguinte:



Como eles representaram graficamente:



Nessa atividade, observa-se uma nítida influência do sistema de notação apresentado para elas até então. Nessa fase, as crianças já receberam as partituras de todas as músicas que trabalhamos e vamos trabalhar. Porém, em alguns casos percebe-se que ainda não existe uma compreensão de código de escrita musical, pois para representar o mesmo som, com a mesma duração a criança utilizou elementos diferentes, como é o caso dos exemplos abaixo:



Nas atividades de composição o foco central de análise foi a forma de escrita musical usada pelas crianças e as influências que as experiências adquiridas tiveram durante o processo de desenvolvimento.

### **Apreciação**

As atividades de apreciação musical também contribuem com a introdução e desenvolvimento da notação musical nas crianças.

Durante as aulas ouvimos as próprias composições dos alunos as quais sentamos e analisamos as partituras em conjunto. Nesse momento, foi possível fazer com que eles percebessem a importância da criação de códigos de escrita musical e de conhecer e usar um código que possa ser compreendido por todos.

Atividades de ouvir outras peças para flauta acompanhando na partitura também foram realizadas, estimulando-os a perceber qual a linha que cada flauta executa, qual é mais grave ou mais aguda. Alguns deles começaram a deduzir a localização das notas na pauta através dessas atividades, acompanhando a melodia da flauta na partitura.

### **Conclusão**

Observando o processo de desenvolvimento da notação musical nas crianças, durante as aulas, pude perceber que as atividades de composição, execução e apreciação evoluem em conjunto, ou seja, o que é desenvolvido em cada atividade isoladamente tem um reflexo muito grande no que vai ser feito na outra. E, cada uma delas tem sua contribuição para com o desenvolvimento da escrita musical.

Quanto às formas de escritas encontradas por eles, percebe-se que cada elemento novo que é assimilado passa a fazer parte de seu “vocabulário musical”. Assim como na escrita alfabética, onde cada letra nova passa a ter sua importância e a ser usada na hora de escrever.

Com isso, ressalto a importância de incluir a notação musical no aprendizado desde os primeiros momentos, para não crescer com as crianças o mito de que notação musical é difícil e só pode ser aprendida quando se toca bem um instrumento. Pois, se ela passa a fazer parte do dia a dia das aulas, acaba por se tornar familiar para as crianças.

O importante é buscar formas de tornar atrativa a notação musical, para que a criança não acabe criando aversão a aula de músicas onde o professor ensina que “a bolinha se chama semibreve, se escreve numa pauta de cinco linhas e quatro espaços que se contam de baixo para cima chamada pentagrama e assim por diante”.

A utilização da notação aliada a composição, execução e apreciação musical formaram, nesse trabalho, um conjunto de atividades que garantiram o sucesso perante os objetivos programados. E posso afirmar, que tiveram uma grande influência sobre o processo de desenvolvimento musical das crianças que participaram da oficina.

### **Referências Bibliográficas**

BAMBERGER, Jeanne. As estruturas cognitivas de apreensão e da notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, Hermine (org). *A produção de notações nas crianças: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo. Cortez, 1990. p. 97 - 124,

BEINEKE, Viviane; MAFFIOLETTI, Leda de A. *A produção gráfica da criança em um processo educativo – musical: análise de uma experiência*, 1993. [Não publicado].

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música . In: NEVES, Iara./ SOUZA, Jusamara./ SCHÄFFER, Neiva./GUEDES, Paulo./ KLÜSENER,

Renita. *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre:editora UFRGS, 1998. p. 205-214.