

XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical
15º Simpósio Paranaense de Educação Musical
Londrina - 6 a 9 de outubro de 2009



**O ensino de música na escola:
compromissos e possibilidades**

**Comunicações
e Pôsteres**

ISBN 978-85-7745-428-0

Diretoria da ABEM (2007-2009)

Presidente

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo – UDESC, SC

Vice-presidente

Profa. Dra. Cristina Grossi – UNB, DF

Tesoureira

Profa. Dra. Regina Cajazeira – UFAL, AL

2ª Tesoureira – Profa. Ms. Flávia Maria Chiara Candusso de Santana – UFBA, BA

Secretário

Prof. Dr. José Nunes Fernandes – UNIRIO, RJ

2ª Secretária

Profa. Ms. Cristina Wolfenbuttel – UFRGS, RS

Presidente de honra

Profa. Dra. Jusamara Souza – UFRGS, RS

Conselho editorial

Presidente

Profa. Dra. Cecília Torres – UERGS, RS

Editora

Profa. Dra. Cláudia Bellochio – UFSM, RS

Membros

Profa. Dra. Maura Penna – UFPB, PB

Profa. Dra. Cássia Virginia Coelho de Souza – UFMT, MT

Profa. Dra. Lilia Neves – UFU, MG

Diretoria regional

Norte

Prof. Dr. Ruy Henderson Filho – UEPA, PA

Nordeste

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB, PB

Centro-oeste

Prof. Ms. Manoel Câmara Rasslan – UFMS, MS

Sudeste

Profa. Dra. Sonia Regina Albano de Lima – FMCG/IA-UNESP, SP

Sul

Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo – UFPR, PR

Conselho fiscal

Presidente

Prof. Ms. Vanildo Marinho – UFPB, PB

Membros

Profa. Dra. Ilza Zenker Joly - UFSCar, SP

Profa. Dra. Magali Kleber – UEL, PR

Profa. Dra. Ana Lúcia Louro – UFSM, RS

Suplentes

Profa. Dra. Leda Mafiolletti – UFRGS, RS

Profa. Ms. Flávia Cruvinel – UFG, GO

Profa. Ms. Brasilena Trindade – BA

Profa. Carolina Joly – UFSCAR, SP

Comissões

Coordenação Geral:

Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber – UEL

Profa.Ms. Vania Malagutti Fialho – UEM

Comissão Executiva:

Profa.Ms. Cleusa Erilene dos Santos Cacione – UEL

Profa.Ms. Juciane Araldi – UEM

Profa.Ms. Kiyomi Hiroes – UEM

Comissão de Logística:

Profa. Dra. Fátima Carneiro dos Santos – UEL

Profa.Ms. Helena Esther Munari Nicolau Loureiro

Joseane Finotti

Comitê Científico:

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB (Presidente)

Profa. Dra. Cássia Virgínia – UFMT

Profa. Dra. Lilia Neves – UFU

Profa. Dra. Luciana Del Ben – UFRGS

Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa – UFSM

Prof. Dr. José Nunes Fernandes – UNIRIO

Profa. Dra. Heloisa Feichas – UFMG

Profa. Dra. Magali Kleber – UEL

Professores Pareceristas:

Profa. Dra. Ana Lúcia Louro – UFSM

Profa. Dra. Alda Oliveira – UFBA

Profa. Dra. Beatriz Ilari – UFPR

Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza – UFMT

Prof. Dr. Carlos Sandroni – UFPE/UFPB

Profa. Dra. Cláudia Bellochio – UFSM

Profa. Dra. Cristina Grossi – UNB

Profa. Dra. Cristina Tourinho – UFBA

Prof. Dr. Celson Sousa Gomes – UFPA

Prof. Dr. Carlos Kater

Profa. Dra. Heloisa Feichas – UFMG

Prof. Dr. Hugo Leonardo Ribeiro – UFSE

Prof. Dr. José Alberto Salgado – UFRJ

Prof. Dr. José Nunes Fernandes – UNIRIO

Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho – UEPA

Prof. Dr. José Soares de Deus – UDESC

Profa. Dra. Jusamara Souza – UFRGS

Profa. Dra. Leda Maffioletti – UFRGS

Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves – UFU

Profa. Dra. Luciana Del Ben – UFRGS

Profa. Dra. Luciane Wilke Garbosa – UFSM

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB

Profa. Dra. Margarete Arroyo – UFU

Profa. Dra. Maria Cecília Cavaliere França – UFMG

Profa. Dra. Maria Cecília Torres – UERGS

Profa. Dra. Maria Cristina Cascelli – UnB

Comissões

Professores Pareceristas (continuação)

Profa. Dra. Maria Guiomar de Carvalho Ribas – UFPB

Profa. Dra. Maria Isabel Montandon – UNB

Profa. Dra. Marisa Fonterrada – UNESP

Profa. Dra. Maria José Subtil – UEPG

Profa Dra. Maura Penna – UFPB

Prof. Dr. Maurílio José Albino Rafael – UFPB

Profa. Dra. Mônica Leme Duarte – UNIRIO

Profa. Dra. Patrícia Furst Santiago – UFMG

Prof. Dr. Paulo Braga – UERN

Profa. Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos – UFRGS

Profa. Dra. Regina Márcia Simão Santos – UNIRIO

Profa. Dra. Rita de Cássia Fucci Amato – FMCG

Prof. Dr. Sérgio Figueiredo – UDESC

Profa. Dra. Sônia Regina Albano de Lima – FMCG / IA-UNESP

Profa. Dra. Sônia Ribeiro – UFU

Profa. Dra. Teresa Mateiro – UDESC

Profa. Dra. Valéria Carvalho – UFRN

Editoração Eletrônica e Programação Visual dos Anais

Prof. Jonathan de Oliveira – UFPB

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB

Pedro Henrique Simões de Medeiros – UFPB

Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho – UFPB

Assessoria Executiva

Solange Batigliana

Vanda Moraes

Apresentação

O XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical acontece em um momento político de grande importância para a educação musical no Brasil, tendo em vista a aprovação da Lei 11796/08 e os distintos desdobramentos, ações e discussões que vêm marcando a inserção da música nas escolas de educação básica do país. Contemplando essa realidade, mas também abrangendo as demais demandas de educação musical existentes, este Congresso retrata um panorama de consolidação e de fortalecimento da área, que conta na atualidade com professores, pesquisadores e estudantes de música engajados nas conquistas políticas, educativas e sociais que marcam o ensino e aprendizagem da música. Os trabalhos apresentados nestes Anais demonstram a diversidade que caracteriza a área de educação musical no Brasil e evidenciam a amplitude das pesquisas e das experiências de ensino que vêm sendo realizadas no país. Assim, as 186 comunicações e os 20 pôsteres apresentados trazem reflexões e debates acerca de múltiplas realidades de ensino musical de diversos estados brasileiros, evidenciando aspectos fundamentais que caracterizam esse campo de abordagem e atuação. Os textos aqui publicados são sem dúvidas importantes documentos da educação musical brasileira e poderão promover o debate e a troca de experiências entre profissionais e estudantes de diferentes contextos educacionais, fortalecendo, ainda mais, as dimensões práticas e reflexivas relacionadas à educação musical no cenário nacional na contemporaneidade.

Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

Presidente do Comitê Científico do XVIII Congresso Nacional da
Associação Brasileira de Educação Musical

Comunicações

A apreciação ativa no processo de ensino e aprendizagem musical

Larissa Rosa Antunes
UnB
larissinha.rosa@gmail.com

Camila de Oliveira Passos
UnB
passos.camila@gmail.com

Resumo: Na presente comunicação trazemos o relato de uma experiência docente vivenciada na disciplina de Estágio Supervisionado em Música II, no 2º semestre de 2008. A disciplina faz parte do currículo de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música da Universidade de Brasília e tem como objetivo a reflexão sobre a prática docente em diferentes espaços de ensino e aprendizagem do Distrito Federal. A prática foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental específica para atividades artísticas e esportivas: Escola Parque de Brasília. O projeto de estágio foi desenvolvido em uma turma de prática de conjunto com crianças de 10 anos. O foco do trabalho foi a prática musical na Fanfarra sob a perspectiva teórica do modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 2003). Neste relato faço uma reflexão sobre umas das situações pedagógicas vivenciadas em sala de aula, a audição ativa no processo de ensino e aprendizagem. Para isso questiono o que os alunos escutam em uma atividade de apreciação de uma nova música e a apreciação enquanto avaliação do que eles fizeram. Na minha reflexão dialogo com autores que discutem a apreciação e sua avaliação no processo de ensino e aprendizagem (DEL BEN, 1996/1997; FRANÇA; SWANWICK, 2002; GREEN, 1997; HARGREAVES, 2005; HUMMES, 2004; OLIVEIRA, 2001; SOUZA, 2000; SWANWICK, 1993).

Palavras chave: Fanfarra; Modelo C(L)A(S)P; apreciação musical

Contexto

Este artigo relata uma experiência vivenciada no Estágio Supervisionado em Música II, disciplina do curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, da Universidade de Brasília (UnB). A disciplina oferece projetos para a educação básica, visando a vivência de uma experiência musical real e concreta. Durante o semestre houve oportunidade do contato direto com o mercado de trabalho e situação de sala de aula em alunos formandos, favorecendo seu desenvolvimento docente e integrando a escola e a Universidade.

O projeto estava inserido no contexto da Escola Parque, escola específica para artes baseado nos ideais de Anísio Teixeira, como disciplinas relacionadas à música, artes cênicas, entre outras. O aluno frequenta a Escola Parque uma vez por semana, no mesmo turno ou em horário contrário ao da escola regular. A Escola Parque contempla alunos da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental das Escolas Classes da proximidade e oferece opções de atuação como a



musicalização e a prática de conjunto: teclado, flauta doce, violão e fanfarra. A escolha do projeto “Fanfarra” foi uma grande possibilidade de aprendizagem e crescimento profissional.

O projeto “Fanfarra” foi criado para utilizar os instrumentos, como tarol, prato bumbo, caixa, corneta, cornetão, tubinha, que a escola possuía, mas estavam sendo pouco utilizados. O objetivo do trabalho foi contemplar diferentes estilos e modalidades do fazer musical (França; Swanwick, 2002), ampliar e propiciar aos alunos a experiência musical, abordando a contextualização sócio-cultural. Especificamente: 1) interagir musicalmente em conjunto e como solistas; 2) adquirir conhecimentos técnicos básicos para executar os instrumentos (percussão: caixa, bumbo, prato, tarol; e sopros: cornetão, corneta, tubinha); 3) discutir os arranjos das músicas e 4) conhecerem os instrumentos explorando timbre, ritmo, dinâmica, agógica, entre outros.

A equipe de trabalho contava com três estagiários, com experiência em saxofone, teclado, canto erudito e flauta. Os instrumentistas de sopro ficavam à frente da parte melódica, enquanto o outro estagiário com a parte rítmica. A participação da professora regente da Escola Parque foi fundamental, porque os alunos possuem um contato maior com ela. A atuação foi em duas turmas, com 12 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, com média de 10 anos. Uma das turmas teve experiência musical fanfarrística no semestre anterior. Fora da sala de aula, os alunos não tinham nenhuma aula formal de música, exceto um.

Buscou-se conhecer o perfil e o interesse musical dos alunos, visando a escolha do repertório a ser trabalhado no semestre, baseado no cotidiano deles, facilitando o processo dialógico entre a música própria e interna do aluno e a música do ambiente formal da escola (HARGREAVES, 2005).

Para isso foram feitos questionamentos na primeira aula, como por exemplo: Que músicas vocês ouvem? Qual estilo musical que vocês preferem? Quais músicas gostariam que fossem feitas na fanfarra? E por meio dessas respostas, escolhemos o repertório e os estilos musicais, adaptando-os para a fanfarra.

Mills (1991, *apud* França; Swanwick, 2002) relata que, após um programa de composição, seus alunos demonstraram habilidades como performers e ouvintes:

Em uma abordagem integrada e coerente da educação musical na qual as crianças compõem, tocam e ouvem música, as fronteiras entre os processos musicais desaparecem. Quando elas compõem, por exemplo, não há como deixarem de aprender enquanto performers e ouvintes, tanto quanto como compositores. Isso é a interdependência. (MILLS, 1991, *apud* FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 16)

Uma aula musical completa deve ter esses três aspectos, um completando o outro e o aprendizado pode ser otimizado se for potencializada a integração entre eles.

Contudo, a qualidade no aprendizado envolve outros princípios: 1) professor como modelo, negativo ou positivo; 2) sentimento de realização; 3) abertura de espaço para discussões, gerando envolvimento no que está sendo feito; e 4) escuta ativa. Esses pressupostos visam a superação do sentimento de fracasso, fazendo despertar mais a curiosidade. (Swanwick, 1993)

Atuação

Esta experiência docente se propõe a refletir sobre a relevância da audição ativa nas aulas de música, a partir da questão principal: Como a atividade de apreciação pode ser explorada no processo de ensino e aprendizagem musical? O que os alunos percebem na apreciação de uma nova música? De que forma o professor avalia a apreciação dos alunos? Como a audição auxilia na performance dos conjuntos?

O conceito de apreciação na Educação Musical:

A apreciação é ato de apreciar, é a percepção dos sons pelo ouvido. Nas práticas musicais, a apreciação apresenta dificuldades de sistematização e avaliação. Esse tipo de experiência é subjetiva e vai ao encontro das vivências pessoais do ser humano, envolvendo comportamentos, valores e identidades sócio-culturais. (Del Ben 1996/1997)

Considerando que a música é “*um fenômeno sonoro, a forma mais fundamental de abordá-la é através do ouvir*” (Leonard; House, 1972, *apud* França; Swanwick, 2002, p.12), devemos promover a escuta ativa.

Nessa perspectiva, a apreciação pode ser caracterizada como uma apreensão contextualizada da teoria. Neste momento, os alunos podem observar aspectos histórico-culturais e teóricos, bem como os materiais da música (ritmo, timbre, dinâmica, entre outros). Para França e Swanwick, “*O ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical.*” (França; Swanwick, 2002, p.12). Por meio da apreciação podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão musical.

O projeto buscou dar oportunidades para os alunos conhecerem variadas formas de música, despertando a curiosidade para vivenciar outras culturas musicais. Para Swanwick, qualquer programa abrangente de educação musical e seus processos devem privilegiar a qualidade do encontro musical.



A escolha do repertório foi feita 30% pelos alunos e 70% pelos professores, como “Eu me remexo muito” - Tema de Madagascar, Tem Gato na Tuba, Missão Impossível, Tema da Família Addams, Sinfonia Surpresa de Haydn, Toques de alvorada, Querubim – Cecília Cavaleri França, duas composições dos alunos.

Oliveira (2001) destaca que:

A educação musical pode tornar-se mais significativa se acontece de dentro para fora, do próximo para o distante, do familiar para o estranho, das experiências de vida para a conceitualização teórica, das músicas da tradição oral da infância e das vilas para as músicas eruditas e mais sofisticadas do mundo. (OLIVEIRA, 2001, p.20)

Assim, a educação musical não deve excluir a bagagem cultural que a criança possui. Segundo Campbell (1998, *apud* Hummes, 2004), o estilo musical dos jovens no ambiente escolar possui uma heterogeneidade imensa. A autora enfatiza que é importante que os jovens conheçam outros tipos de música e a sensação que cada estilo irá remeter. Com base em Oliveira (2001) e Campbell (1998), fez-se uma pré-seleção musical, para que, com essa variedade de repertório, os alunos alcançassem maior discernimento intelectual, tanto nos aspectos musicais quanto nos extramusicais.

Na construção do projeto, analisou-se também os princípios pedagógicos destacados por Souza (2000): 1) o professor deve considerar o ensino e a aprendizagem de música fora da sala de aula, nos seus diferentes contextos sociais; 2) tem como objetivo promover experiências de expressão musical; e 3) introduzir conteúdos e funções da música na sociedade. Para a autora:

a aula deve possibilitar ao aluno sair da posição de simples consumidor passivo e se tornar um produtor e um transmissor. Só assim o aluno pode sair de um consumo alienante, podendo ter uma opinião própria sobre a música. (SOUZA, 2000, p.178).

Nesse sentido, a apreciação ativa mobiliza os alunos a saírem da passividade, tendo como foco a produção de uma consciência verdadeira com a participação de cada um deles. Mas até que ponto a audição ativa depende de um conhecimento prévio? Que elementos extra-musicais são familiares sem uma apreciação prévia da música?

A situação de apreciação na sala de aula

Para que a música seja significativa para o aluno é preciso que tenha pontos de contato com a sua realidade. A música é mais significativa quando utilizamos elementos familiares e do contexto dos alunos. (Oliveira, 2001; Souza, 2000)

Segundo Green, a música compreende significados inter-sônicos (inerentes) e delineados e a forma como respondemos a eles caracterizam nossas experiências musicais. Os significados inter-sônicos proporcionam a experimentação de materiais musicais e o estudo da música por suas características próprias (os materiais da música): “*Significados inerentes não são nem naturais, essenciais, nem não-históricos: pelo contrário eles são artificiais, históricos e aprendidos*” (Green, 1997, p.28). Já os significados delineados compreendem relações sócio-culturais e o estudo de elementos extrínsecos à música.

No projeto observou-se que a interação do aluno com a apreciação ativa ocorre principalmente de maneira lúdica. Em uma das aulas, propusemos a apreciação da música Família Addams, que é dividida em duas partes: na parte A, o destaque é para a precisão rítmica. Já a parte B, mais melódica, com letra e mais dançante. Observando esses fatores: Que elementos são necessários para construir uma nova apreciação? Será que uma nova apreciação poderia transformar esses valores?

Numa segunda apreciação, criou-se uma dimensão imaginativa, em que os alunos foram estimulados a visualizar as roupas e jeitos desta família. Foi feita uma relação com Frankenstein e seu mundo de mistérios e suspense. Em círculo, as crianças dançavam e criavam movimentos que relacionassem a música àquela imaginação. Elas se divertiam e ao mesmo tempo estavam concentradas e atentas às nuances da música. Nessa reapreciação, houve uma maior significação e eles transformaram seus valores com relação à música. A atividade aproximou a música à realidade dos alunos, considerando o significado inter-sônico e o delineado. (Green, 1997)

Considerações Finais

Com base nas reflexões sobre as aulas, percebeu-se que a apreciação ativa não está necessariamente focada nos elementos musicais. Podemos alcançar os objetivos a partir dos elementos extra-musicais. O extra musical aqui compreende-se como significados delineados. (Green, 1997) Na experiência com a música “Família Addams” considerou-se alguns conhecimentos prévios ligados ao subjetivo e, mesmo com a construção do imaginário,



a apreciação trouxe esses elementos subjetivos que, juntamente com os objetivos, resultou na construção do arranjo, envolvendo materiais sonoros.

O professor deve conhecer a criança e seu desenvolvimento musical, mas também a forma como as crianças ouvem. Seu objetivo é contribuir para esse desenvolvimento musical (fluência, pensamento e crítica musical) e a avaliação deve promover um diálogo entre alunos e professor, para que ele seja o melhor possível.



Referências

DEL BEN, Luciana M. A utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. Porto Alegre, UFRGS. Curso de Pós-Graduação em Música, 1996/1997.

FRANÇA, Cecília; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em: Em Pauta. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música/UFRGS. V.13, n. 21, dez 2002, p. 5-41.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Trad. Oscar Dourado. Em: Revista da ABEM. V. 4, Salvador, 1997., p. 25-35.

HARGREAVES, David. 'Within you without you': música, aprendizagem e identidade. Trad. Beatriz Ilari. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2005, Curitiba. Anais, Curitiba: Deartes-UFPR, 2005, p.27-37.

HUMMES, Júlia M. Porque é importante o ensino de música? Considerações sobre funções da música na sociedade e na escola. Revista da ABEM, nº 11. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 17-25.

OLIVEIRA, Alda. Prefácio. Música na escola Brasileira (Série Teses da ABEM). Salvador: UFBA, 2001. p. 15-30.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. Em: SOUZA, Jusamara (Org). Música, cotidiano e educação. Porto, UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000, p. 173-185.

SWANWICK, Keith. Permanecendo Fiel à Música na Educação Musical. Em: Anais do II Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre, 1993. p. 19-32

A aprendizagem de instrumentos musicais em um projeto social de Cuiabá: a música para todos

*Patricia de Sousa Andrade
Universidade Federal de Mato - Grosso
patviol@terra.com.br*

Resumo: Este artigo é um recorte da monografia “Reflexões sobre o ensino de violino em Cuiabá” realizada para o Curso de Educação Artística – Habilitação em Música da Universidade Federal de Mato Grosso em 2002. O texto aborda o ensino e aprendizagem de instrumentos musicais como o violino, voltados ao estudo de técnicas com objetivo de aquisição do virtuosismo, sendo, muitas vezes, essa habilidade, vista como sinônimo de talento musical/musicalidade. Essa concepção de ensino, contudo, acaba por frustrar as expectativas de muitas pessoas que acreditam não ter “dom” para a música. Trata também de abordagens teórico - práticas e metodológicas que contrapõem - se a esse ensino tradicional, e as quais, norteadas pelo ensino coletivo, tem sido aplicadas no ensino de instrumentos no Projeto Dunga Rodrigues – Música para todos realizado no bairro jardim Vitória em Cuiabá.

Palavras chave: ensino tradicional, formação musical, talento, virtuosismo, ensino em grupo.

A síndrome do virtuosismo na formação musical/ensino musical

Percebe-se que muito dos pensamentos que permeiam a formação musical e a concepção de ensino de música atual, surgem a partir do século XIX. A idéia mística em se ver o artista enquanto um ser superior aos homens normais, a leitura musical extremamente matemática, o ensino musical focado no desenvolvimento técnico e sistematizado em um programa curricular, são alguns reflexos desse tempo.

No período da Revolução Francesa, sob o ideal de igualdade (égalité,) o ensino musical foi uniformizado, passando a ser realizado pelo sistema de conservatório, que poderia ser qualificado de “educação político – musical” (HARNONCOURT, 1998, p. 29).

A formação musical que até final do século XVIII acontecia através da relação mestre-aprendiz, na qual se ensinava tanto a executar o instrumento, ou cantar, quanto interpretar a música, desse século em diante, é criado e consolidado um sistemático programa pedagógico essencialmente técnico, sob os quais ainda se apóiam currículos de escolas superiores, ou profissionalizantes em música, incidem na concepção do ensino musical em geral, que ali se petrificou.

Ainda conforme Harnoncourt (1998), mesmo ao executar uma obra musical, acaba-se preocupando somente com o que está escrito na sua partitura, sem considerar outros elementos intrínsecos na obra musical como o compositor, o estilo, a época em que esta foi escrita e suas características interpretativas. Entretanto, ainda que a partitura seja uma forma



de se chegar à música de outras épocas, deve-se considerar que a grafia musical é limitada, incompleta e, em alguns casos, imprecisa. As monodias no início da Idade Média que podiam ser executadas de acordo com o temperamento do executante, assim, em andamento tanto lento quanto mais rápido, é um exemplo dessa imprecisão, e, portanto, ater-se somente a escrita musical, mostra um pensamento reducionista, tanto da interpretação quanto do ensino musical à mera reprodução.

Tal petrificação do ensino ocorre, sobretudo, quando se trata do aprendizado de instrumentos musicais, trato aqui especificamente do violino, ao observar a tendência em restringir o ensino desse instrumento à simples transmissão e reprodução de conteúdos, que apoiada no estudo de métodos, objetivam, em grande parte, o desenvolvimento da habilidade técnica, preocupando-se em formar virtuosos. A aplicação de métodos para escalas, afinação da posição fixa, mudança de posição, técnicas de arco, cordas duplas, torna o aprendizado demasiadamente complexo e sistemático, por consequência, pode-se criar uma barreira, quase que intransponível, no alcance desse aprendizado.

Pode-se dizer que há um senso comum, mesmo na área musical ou principalmente nesta, em ver o virtuosismo como sinônimo de talento musical. Essa concepção é também remanescente da imagem do artista surgida no século XIX, e tal como o vemos hoje, naquele momento, se tornou uma espécie de “super-homem” ou “semideus” capaz de extrapolar, com a ajuda da intuição, os limites dos homens “normais” (HARNONCOURT, 1998, p. 28). E segundo Schoroeder (2004, p.109)

Essa visão um tanto estereotipada, contudo, não é exclusiva, como se poderia pensar, das pessoas que estão fora do campo musical (os chamados “leigos” em música). Ao contrário, é no próprio campo que as idéias mistificadoras do músico vêm sendo reforçadas a todo momento, seja através da crítica especializada, dos próprios músicos ou mesmo de muitos educadores (nesse caso, sobretudo pela adoção de procedimentos pedagógicos fundamentados em determinadas perspectivas de desenvolvimento musical. (SCHROEDER, 2004, p.109)

De certa forma, o ensino tradicional contribui para a manutenção dessa visão do artista (músico virtuoso) quando, por exemplo, se demonstra predileção por alunos que apresentam certa facilidade, considerados mais “talentosos”, portanto, sendo mais encorajados em seu aprendizado que outros. Ainda, o reforço dessa concepção, pode ser percebido no ensino do violino, por vezes, mistificado, talvez, pela repercussão da imagem de Paganini, que também data do século XIX.

Nesse sentido, depreende-se dessas visões que a aprendizagem musical em um instrumento, sinônimo de habilidade técnica, torna-se algo que não pode ser almejado ou possível para maioria das pessoas, pela crença de que não possuem o talento inato.

Contudo, essas concepções que permeiam o nosso tradicional ensino musical, não ficaram livres dos questionamentos de Educadores musicais, compositores e maestros. Schafer (1991, p.280) diz a respeito desse ensino que “o problema com a especialização da velocidade digital em um instrumento é que a mente tende a ficar fora do processo”. E Harnoncourt (1998, p. 31) afirma que

(...) Essa formação não deveria se restringir apenas onde colocar o dedo para produzir determinado som, ou de adquirir velocidade. Uma formação demasiado técnica não produz músicos, mas acrobatas insignificantes. Brahms dizia que para tornar-se um bom músico era preciso empregar tanto tempo lendo quanto estudando piano. Ainda hoje, isto é o essencial (HARNONCOURT, 1998, p. 31).

O violinista e professor Laércio Diniz da FAAM (Faculdade de Arte Alcântara Machado) de São Paulo, em entrevista concedida para a realização da monografia, afirma que os casos de extremo talento, como de Menuhin que aos sete anos tocou um concerto de Mendelsson, são raros e diz que “na maioria dos casos as pessoas apresentam talentos limitados específicos, isto é, uma facilidade com o arco ou em fazer uma quantidade x de movimento”. Em sua teoria própria, denominada “analogia dos movimentos naturais”, que vinha aplicando em suas aulas, o Professor Diniz compara os movimentos do violino com movimentos naturais do corpo. Ele afirma que através dessa teoria é possível desenvolver “talentos” de acordo com a natureza da cada pessoa. O importante é tornar o aluno “fantástico” para si, atingindo o seu máximo.

De forma significativa esses questionamentos, não apenas sinalizam a necessidade de reflexão sobre as concepções engessadas há dois séculos, mas, a possibilidade de flexibilização do ensino musical tradicional em Cuiabá.

O ensino coletivo e o aprendizado musical democratizado em Cuiabá

Baseando-me na experiência de ensinar violino para alunos de um bairro carente de Cuiabá ao qual o Projeto Dunga Rodrigues - Música para Todos atende, apresento aqui um breve relato de como as concepções filosóficas e metodológicas do ensino coletivo têm norteado o processo de ensino e aprendizagem realizado com os participantes desse projeto social.



Em princípio, aponto rapidamente alguns aspectos do ensino coletivo. O termo coletivo, no ensino de cordas e metais, refere-se a grupos heterogêneos de instrumentos e difere-se nos casos de instrumentos como o violão e o piano. Um das premissas dessa metodologia é que o aprendizado musical é acelerado pela interação com os outros.

O ensino coletivo desenvolve algumas características na personalidade do indivíduo. Na medida em que as experiências e dinâmicas de grupo vão amadurecendo, elas vão se tornando extremamente ricas para o indivíduo, devido às relações interpessoais desenvolvidas pelos sujeitos desse grupo. O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e, no caso específico de ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo. (CRUVINEL, 2005, p. 80).

Cruvinel (2005, p. 81) destaca, ainda, que nessa metodologia de ensino o conhecimento é assimilado de forma prazerosa, e na medida em que o aluno vai aprendendo tem a sua autoestima elevada, da mesma forma que sua produção e rendimento, e ele se sente realizado por fazer parte daquele grupo.

O ensino coletivo ou em grupo tem sido frequentemente adotado, sobretudo, em projetos de cunho social, nos quais a música é o meio de promoção da cidadania e a reintegração de crianças e adolescentes em “situação de risco” à sociedade. Explica Hikiji (2006, p. 76) que “nos projetos atuais, ao coletivo são associadas às ideias de sociabilidade, cidadania, consciência de direitos, crítica e protagonismo”.

Como muitos outros, o Projeto Dunga Rodrigues - música para todos, tem também como objetivo principal o de promover a inclusão social e o resgate da cidadania. Este foi implantado em Cuiabá há sete anos e vem sendo realizado no Bairro Jd. Vitória. No núcleo (sede) instalado nesse bairro, os alunos, com faixa etária entre 7 e 17 anos, podem optar por aprender violino, contrabaixo, violão, flauta doce, teclado, instrumentos que são disponibilizados pelo projeto.

Partindo de sua configuração e objetivos, e, ainda, compactuando com as idéias do ensino coletivo, o aprendizado instrumental nesse projeto tem se apoiado na prática musical em grupo, tanto específico de cada instrumento quanto formado por instrumentos variados, com a prática de conjunto.

Tal prática é realizada de forma que alunos iniciantes possam executar seus instrumentos junto a outros participantes - mais adiantados ou em mesmo nível em seus estudos. Entre os objetivos dessa atividade está o de possibilitar ao aluno principiante - ou não, a interação social com os demais colegas, já que desde o primeiro momento ele é



membro da orquestra*. E pode-se perceber que esse processo de socialização ocorre gradativamente, na medida em que os participantes do grupo vão perdendo a inibição perante os outros alunos.

Nessa atividade dá-se ênfase aos elementos musicais: afinação, percepção das melodias e cadências harmônicas executadas pelos demais instrumentos, incentivando a atenção ao naipe que está com o solo e aquele que é responsável pela harmonia da música no momento; dinâmicas, frases, sonoridades, tempo, etc. A aquisição dessa gama de conhecimento acontece ao mesmo tempo em que o repertório musical está sendo aprendido e ampliado. O repertório tem-se voltado, em grande, à Música Popular Brasileira, mas, também, é constituído por pequenas peças eruditas, e duas músicas de gêneros internacionais: Fix you e Let it Be, das bandas inglesas Coldplay e Beatles respectivamente, algumas sugestões de alunos que foram arranjadas e adaptadas de acordo com nível de seus executantes.

A partir dessa experiência de ensino, pude perceber que o aprendizado musical do violino, assim como dos outros instrumentos, tornou-se mais motivador e prazeroso para os alunos. À medida que o repertório foi sendo estudado e ampliado, também habilidades técnicas específicas desse instrumento, como arcos detaché e stacatto e, ligaduras, foram adquiridas, ainda que essas habilidades não tivessem constituído o foco do ensino.

Pode-se dizer que ao contrário da forma tradicional de ensinar, a qual, por vezes, distancia o aluno do fazer musical, na metodológica centrada no princípio coletivo e colaborativo, a aprendizagem musical do violino, aproximou mais os participantes do projeto do fazer musical. À medida que os alunos percebem suas próprias capacidades e dificuldades, as quais são compartilhadas também por outros, o aprendizado do violino despe-se aos poucos das concepções místicas que, como dito acima, vem rondando o campo musical.

Sem pretender julgar tais métodos como errados ou certos, desmerecê-los ou mistificá-los, concluo que a aprendizagem musical de instrumentos como violino, não é possível apenas a uns poucos privilegiados com a herança do talento. Tão pouco o papel do ensino musical seria o de formar super-homens, mas antes em propiciar um desenvolvimento mais amplo, envolvendo aspectos sensitivos, cognitivos, culturais e sociais, o qual a música certamente o faz com eficiência.

Por fim, penso que a música não existe para diferenciar as pessoas “comuns” das “superdotadas” ou “talentosas”. E uma vez que ela está presente em qualquer agrupamento humano, se fosse esse o caso, sua existência não seria relegada apenas às comunidades de

* Aqui a apresenta uma formação experimental sendo constituída por 1º e 2º violino, viola, violão e flauta doce soprano e contralto.

gênios? Schafer diz que “A música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante” (1991 p. 295). Acredito que essa máxima nos possibilita um norte para o pensarmos o ensino musical.



Referências

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro -Brasileiro de Cultura, 2005.

HARNONCOURT, N. Compreensão da Música e da Formação Musical. In: *O Discurso dos sons: para uma nova compreensão musical*. Tradução Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. cap.3 p.23-33.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. *A música e o Risco: etnografia da performance de crianças e jovens participantes de um projeto de ensino musical*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrana, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. – São Paulo: UNESP,1991.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. *O músico: desconstruindo mitos*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 109-118, mar 2004.



A aquisição da escrita musical na criança em fase de alfabetização

Maria Kyoko Arai Watanabe
Universidade Estadual de Londrina
mkyokoarai@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta a fundamentação teórico-metodológica de uma pesquisa qualitativa, na modalidade pesquisa-ação, em andamento. Esta pesquisa tem como base um estudo preliminar que analisou e descreveu as relações existentes entre a forma de aquisição da escrita alfabética, segundo os estudos de Emília Ferreiro, e as estratégias utilizadas por crianças pré-escolares na representação do fenômeno musical. O resultado deste estudo preliminar demonstrou que a criança que recebe estímulos nas duas linguagens apresenta estratégias de representação gráfica do fenômeno musical e as fases da aquisição da escrita alfabética com características construtivas semelhantes. Tais crianças, que estão sendo acompanhadas ao longo de 4 anos, desde a educação infantil e hoje nos anos iniciais do ensino fundamental, encontram-se em outros estágios cognitivos, e ao vivenciarem as atividades musicais são estimuladas também na leitura e escrita desta linguagem. Para verificar de que modo as regras ortográficas vão sendo incorporadas na escrita, bem como a forma que as regras da grafia musical vão sendo utilizadas para grafar os sons, a presente pesquisa propõe uma análise comparativa entre as estratégias utilizadas por crianças entre 6 e 7 anos, tanto para grafar os sons como a escrita alfabética. Propõe também, a mesma análise entre os registros gráficos de crianças de mesma faixa etária e classe social, sendo que umas são sistematicamente estimuladas na leitura e escrita musical, e outras que não têm o trabalho de educação musical sistematizado em escola regular.

Palavras chave: representação; alfabetização; alfabetização musical; notação musical.

I – Considerações Iniciais

Todos os seres vivos organizam-se em sociedades hierárquicas, constroem moradias e abrigos que demonstram um profundo entendimento de sua relação com o ambiente em que vivem; expressam sentimentos diversos, como a curiosidade e, também, apresentam alterações comportamentais quando submetidos a situações de confinamento.

Para o ser vivo denominado Humano não basta que o ambiente seja funcional. O meio deve estar impregnado de significados e valores. O Ser Humano tem uma exigência em relação a este ambiente no que se refere à “qualidade de vida cotidiana”, que permeia suas relações com outros seres e com o ambiente. A sua relação com a realidade tem uma exigência vital, que é a vivência estética (FORQUIM, 1982, p.25). Nessa relação, o Ser Humano lança mão de várias formas de linguagem, inclusive a Música, para estabelecer uma conexão vital com o ambiente.

A Música, enquanto linguagem, tem um sistema de códigos de grafia. O processo de codificação e decodificação desta linguagem torna necessária a sua alfabetização, cujo início se dá nos primeiros contatos que a criança tem com a linguagem musical através das cantigas de ninar ou escutas descompromissadas de obras mais complexas e seus sistemas de codificação. O mesmo ocorre com a alfabetização na língua materna, adquirida inicialmente na modalidade falada num ambiente em que a



criança visualiza constantemente os códigos de escrita desta linguagem.

O termo alfabetização tem saído das dimensões da língua para ser incorporada a outras áreas do conhecimento como “alfabetização estética” (FORQUIM, 1982), “alfabetização musical” (MÁRSICO, 1987) ou mais recentemente como “alfabetização ecológica” (CAPRA, 2006). Também nessas áreas, a alfabetização é concebida como um processo de apropriação de instrumentos de interpretação de significantes por meio da “utilização de métodos pedagógicos específicos e progressivos” (FORQUIM, 1982, p.25), para possibilitar a interação mais aprofundada e consciente com a realidade.

Segundo Sinclair (1990), o interesse da criança pelos registros que os movimentos eventualmente deixam, começa muito cedo: “no mundo todo, as crianças garatujam, desde a idade de dois anos, interessando-se tanto pelo ato de garatujar como pelos rabiscos resultantes” (p.14). As crianças tentam produzir formas semelhantes às aquelas percebidas no ambiente que são formas “do domínio da escrita” (SINCLAIR, 1990, p.14). Desse modo, as crianças vão aos poucos construindo estratégias para registrar os fenômenos que vivenciam, aproximando-se das formas convencionais de escrita. Ao estudar essas estratégias, a pesquisadora Emília Ferreiro (2001) identificou a existência de estágios evolutivos independentes da idade cronológica, mas relacionados ao ritmo, diferenças individuais e condições sócio-culturais de cada criança.

Tais estágios são similares em diferentes línguas, pois a representação inicia-se por desenhos, passando por imitação de signos conhecidos, culminando em formação de hipóteses e apropriação do código convencionado socialmente para a representação gráfica de suas expressões lingüísticas. Ao estudar os processos de alfabetização, Emília Ferreiro desloca o foco dessa dinâmica, centrado no processo de ensino, para as estratégias utilizadas pelo aluno enquanto sujeito, que constrói o sistema de representação. Nesse contexto, a escrita da criança não é resultante da cópia de um modelo, mas de um processo de construção pessoal.

Também a Música, enquanto expressão artística é uma rica forma de discurso, é um meio de expressão, dotado de um complexo sistema de signos, com o objetivo de representar, dar forma a uma vivência humana e de compartilhar esta experiência pessoal de modo que possa alcançar e também ser compreendido por outras pessoas (SWANWICK, 2003).

Estudos realizados por pesquisadores da área, como o de Abrahão (2005), concluem que o desenvolvimento da linguagem musical e da sua notação, é muito semelhante ao da língua falada. Em termos gerais, passam pelas mesmas etapas até a gradual aquisição dos códigos convencionais de notação tanto alfabética como musical.

Para que o som, tanto da palavra quanto musical, ficasse registrado, elaboraram-se sistemas de significações que permitissem a sua perpetuação [...]. Com a invenção da escrita gráfica e musical os signos vieram substituir os desenhos e assim, iniciou-se toda a teorização para a sua aprendizagem. [...] A gênese da grafia sonora é comparativamente semelhante à gênese dos vocábulos, das funções classificatórias e da imitação (ABRAHÃO, 2005, p.91).

Assim, antes de saber ler ou escrever, um bebê que escuta a leitura de uma história vendo as gravuras e os signos que codificam esses sons da fala, já iniciou o seu processo de alfabetização. Da mesma forma, uma criança que tem suas canções ilustradas por imagens, que estimulam a representação gráfica e que estejam enriquecidas com os signos musicais, já está iniciando o seu processo de alfabetização na linguagem musical.

A importância da notação musical se faz presente, não somente diante da necessidade de registrar os eventos sonoros, mas porque a capacidade de codificar e decodificar tais eventos possibilita uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos mesmos. A interação plena com a música perpassa pela possibilidade do ouvinte atribuir significado ao signo musical, seja ele sonoro ou gráfico, pois

[...] ler música é antes de tudo ouvir música. [...] Ao interpretarmos os signos musicais, evocamos as imagens sonoras mentais – sons do ouvido interno, aqueles com as quais já tivemos contato e para os quais atribuímos um significado, exercitamos a nossa abstração e o pensamento formal. Mais que codificação e decodificação, passa a ser uma escrita de comunicação (SOUZA, 2006, p. 121-122).

Portanto, a notação musical é também um recurso pedagógico que possibilita a antecipação dos eventos sonoros através da coordenação das imagens mentais evocadas. Ao mesmo tempo, é um elemento que enriquece a tomada de consciência dos diferentes elementos musicais após um momento de apreciação. Relacionar a informação gráfica aos movimentos sonoros apreciados, proporciona uma nova escuta através da coordenação de informações auditivas e visuais.

Ao estudar as relações entre a alfabetização musical e a alfabetização na língua materna, à luz das pesquisas da alfabetizadora Emília Ferreiro, concluímos que crianças pré-escolares (de 2 a 6 anos), inseridas num ambiente em que são dinamicamente trabalhadas as informações sonoras e visuais de diferentes linguagens (fig.1), apresentam níveis evolutivos semelhantes entre a aquisição da escrita alfabética e as estratégias utilizadas para grafar os fenômenos musicais, transferindo o mecanismo de apreensão das letras para os signos da notação tradicional da Música.



Figura 1 – ‘Cantinho de leitura’ do Jardim III da educação infantil

Segundo as pesquisas de Ferreiro (2001), podem ser distinguidos três períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões precedidas pelo período das garatujas:

Garatuja 1: Neste período as grafias são resultantes da exploração do espaço, do gesto motor e da experimentação do espaço e do lápis, tanto para escrever o nome dos instrumentos (fig. 2)¹ como para escrever o som dos instrumentos. (fig. 3)



Figura 2 – Escrita de ANT (3:7), para o nome dos instrumentos.



Figura 3 – Representação musical de ANT.

Garatuja 2: Garatujas com intenção de escrita, respeito ao espaço da escrita (fig.4). O mesmo elemento (círculos) aparece na representação musical (setas na fig. 5).

¹ Entre parênteses é indicado a idade da criança (ano:meses).

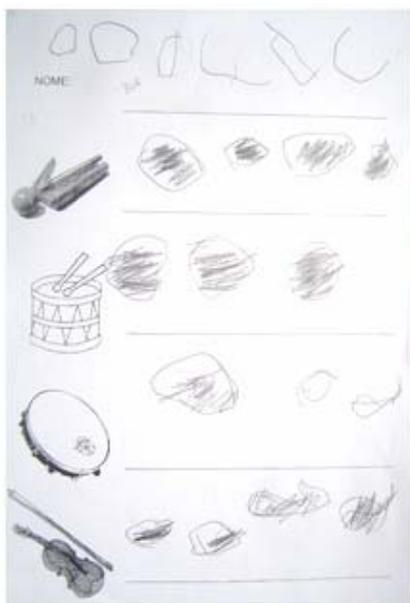


Figura 4 – Escrita de CAE (3:6), para o nome dos instrumentos



Figura 5 – Representação musical de CAE

Pré-silábico 1: Diferencia o que é desenho e o que é escrita (fig.6). Diferencia o icônico do não-icônico (fig.7).

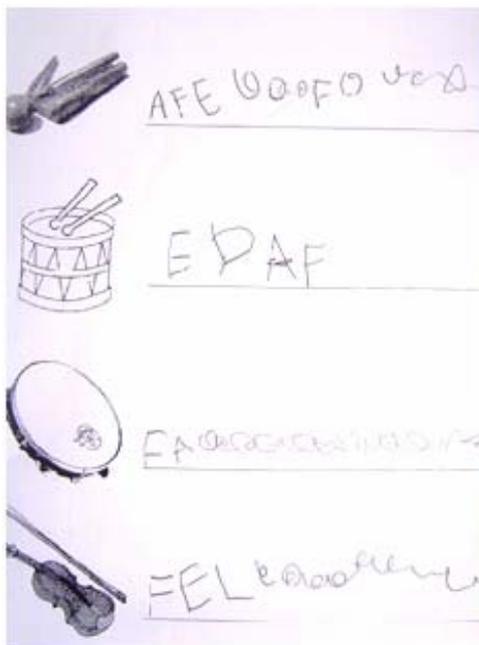


Figura 6 – Escrita de DAN (5:7), para o nome dos instrumentos.

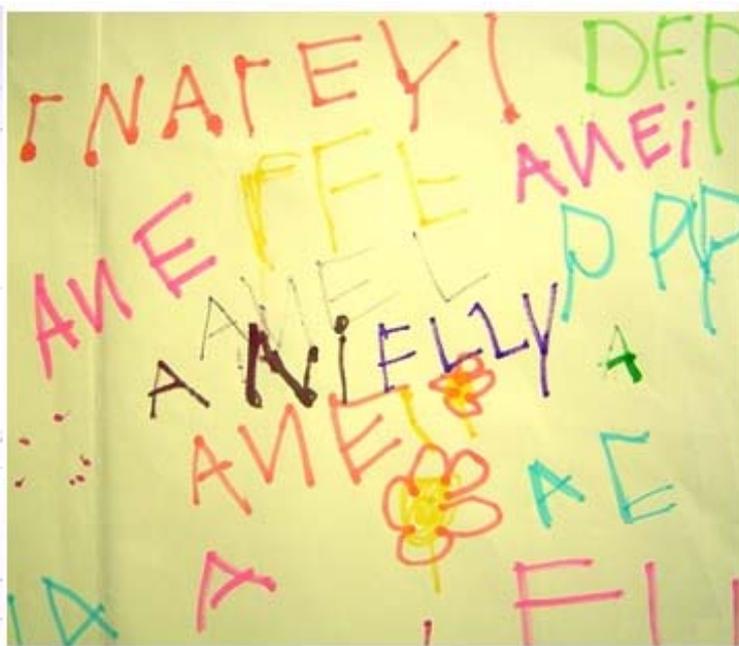


Figura 7 – Representação musical de DAN dos instrumentos.

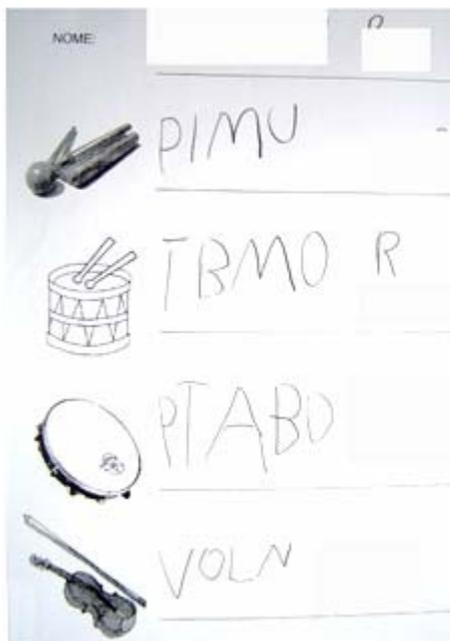


Figura 8 – Escrita de DRO (5:6),
para o nome dos instrumentos



Figura 9 – Representação musical de DRO.

Pré-silábico 2: Atribui valor sonoro nas letras mais conhecidas pela criança (fig.8). Na escrita musical utiliza signos observados especificamente para 'sons', usando letras e números para o texto da música (fig9).

Silábico 1: A quantidade de letras corresponde à quantidade de sílabas (fig. 10) e começa a compreender que as grafias correspondem aos sons (fig.11)



Figura 10 – Escrita de LUC (6:4), para o nome dos instrumentos.



Figura 11 – Representação musical de LUC.

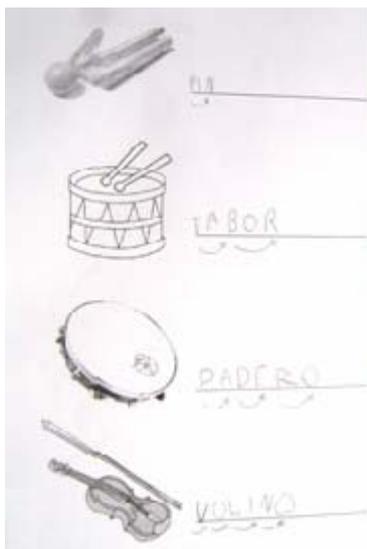


Figura 12 – Escrita de CIS (6:0), para o nome dos instrumentos



Figura 13 – Representação musical de CIS.

Silábico 2: Começa a estabilidade do valor sonoro (fig. 12). As letras correspondem ao som da sílaba que representam. Na grafia musical (fig. 13), observamos a preocupação com a pauta e a tentativa de grafar uma clave.

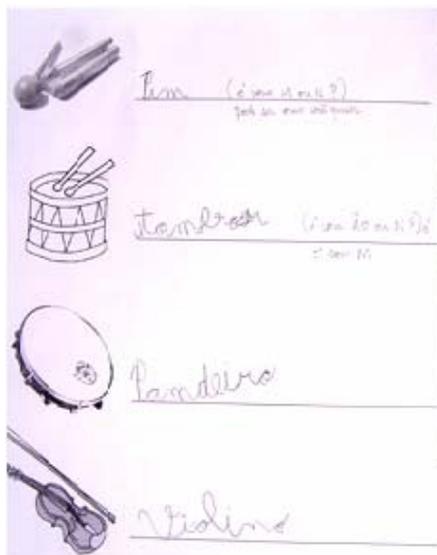


Figura 14 – Escrita de AME (7:3), para o nome dos instrumentos.

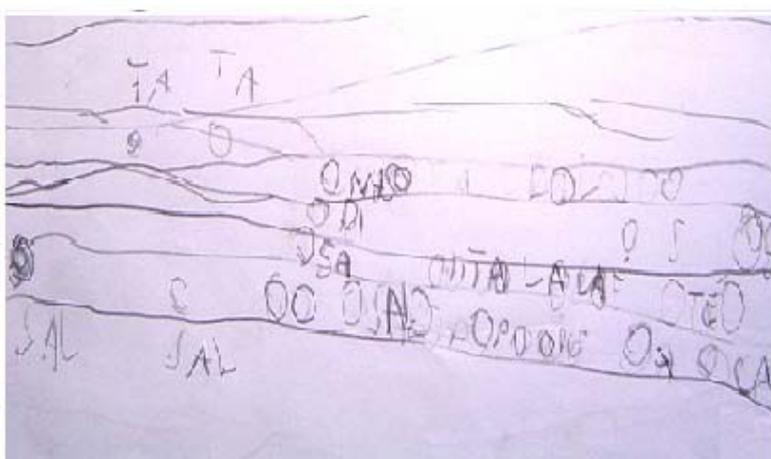


Figura 15 – Representação musical de AME.

Nível Alfabético: A criança entende que a sílaba pode ser separada em unidades sonoras menores (fig.14). Nessa fase, inicia-se a compreensão da existência de regras e convenções para construir o sistema de signos utilizado para a representação gráfica de diferentes sílabas e palavras que possibilitará a expressão escrita das idéias e conceitos para ser compreendido por outras pessoas (FERREIRO, 2001). Na grafia musical observa-se a preocupação com as alturas que ainda, não tem definição (fig.15).

Na análise comparativa, observamos que: da mesma forma que a criança se apropria das

letras mais significativas para 'escrever' o nome dos objetos, ela também utiliza os signos musicais, com os quais tem contato, para 'escrever' os sons que vivencia. Observamos também que o tempo de inserção, num ambiente rico em informações musicais, é diretamente proporcional à qualidade e detalhamento das representações musicais, independentemente da idade ou da fase de aquisição da escrita em que se encontra a criança.

II - O Ensino de Música na Educação Básica

A partir da **Lei nº 11769 (BRASIL, 2008)**, que prevê o ensino de Música na educação básica é notório o reconhecimento da Música como área específica do conhecimento humano e uma das formas mais complexas de linguagem que somadas às outras formas de comunicação, proporciona ao indivíduo uma relação mais genuína com o ambiente que o rodeia. Como linguagem, a Música tem um sistema de signos com organização própria, e para ser acessível pressupõe-se a necessidade da alfabetização musical para que o indivíduo seja portador de instrumentos de decodificação e codificação desta forma de linguagem. A aquisição da escrita musical, paralela e concomitante à escrita alfabética, proporcionará às crianças uma nova relação com a cultura musical a qual terá acesso. Acesso esse que promoverá uma forma muito mais consciente de ler e compreender os fenômenos sociocultural a que elas têm direito de usufruir.

Dada a complexidade do assunto tratado, acreditamos na necessidade de acompanhar essas crianças no período em que as regras são compreendidas como um sistema de organização social, para identificar como se dará o paralelismo da efetiva aquisição do registro gráfico dessas duas formas de linguagem. Na linguagem musical, especificamente, reconhecemos a necessidade de investigar quais serão as estratégias a serem criadas por essas crianças, que tiveram esse precedente, para ler as partituras e grafar suas composições e criações, conhecendo outras formas de grafia musical que atendam às especificidades dos diferentes tipos de música (étnica ou contemporânea, por exemplo).

III - Objetivos da Pesquisa

- Identificar e categorizar as estratégias utilizadas pelas crianças alfabetizadas ao grafar e registrar os eventos sonoros;
- Estabelecer o paralelismo entre a aquisição da escrita alfabética e a escrita musical pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Identificar a efetiva relação entre o tempo de inserção num ambiente que dá acesso a diferentes formas de linguagem e seus códigos de registro.

IV - Metodologia e Procedimentos

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, na modalidade pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador, enquanto observador participante compartilha com o grupo observado a tomada de decisões em diferentes momentos (BODGAN; BIKLEN, 1994; THIOLENT, 1996).

Os dados serão coletados no Instituto de Educação Infantil e Juvenil, escola particular de educação infantil e ensino fundamental, onde a Música é disciplina curricular a todos os seus alunos. Será realizado um recorte no plano de unidade das aulas de Música, que são realizadas duas vezes na semana, para crianças entre 6 e 8 anos. Essas aulas consistem em atividades de exercícios de escuta, exploração de objetos e instrumentos sonoros, vivência e manipulação dos elementos da linguagem musical, representação gráfica das atividades, dos objetos e dos sons, grafia do nome dos instrumentos e das letras das canções. Essas aulas serão registradas em fotos e vídeos. As representações escritas das atividades serão coletadas para posterior análise comparativa.

Com os registros das diferentes linguagens realizadas pelas crianças, será feita a análise comparativa das duas formas de representação, considerando as estratégias da escrita alfabética segundo FERREIRO (2001) e as da escrita musical de acordo com MARSICO (1987) e SALLES (1998).

V - Resultados Esperados

Ao efetuar a análise comparativa, pretendemos ter os paralelos entre a forma como a criança, que já está de posse da função semiótica, vai aos poucos inserindo as regras ortográficas nas suas escritas e, ao mesmo tempo, compreendendo a dinâmica da grafia musical e suas regras de escrita, utilizando-se gradativamente de signos cada vez mais complexos para grafar os eventos sonoros que vivencia. A análise servirá também para verificar a relação entre o tempo de vivência dessas diferentes linguagens e o nível de complexidade expresso nos registros dos eventos musicais.

Diante da riqueza de informações visuais a que estamos expostos, observamos que contrariamente à escrita alfabética, os signos do sistema de notação musical são quase inexistentes. Por outro lado, todo indivíduo relaciona-se com o evento sonoro de forma espontânea: cantarola, bate palmas ou marcha ao som de uma música familiar, apropriando-se

desta forma de linguagem e dando-lhe o valor vital para a sua relação com o ambiente onde está inserido.



Referências

- ABRAHÃO, A.M.C. Estudo sobre os registros gráficos do som de crianças de 3 a 6 anos: o som significativo. In PONTES, Aldo. *Construindo saberes em educação*. Porto Alegre: Zouk, 2005. p.83-96.
- BOGDAN R.; BIKLEN S. *Investigação cualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 11769, de 18 de agosto de 2008. Estabelece o ensino de música na educação básica. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, 19 ago. 2008.
- CAPRA, F. et al. *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FORQUIM, J.C. A educação artística - para quê? In: PORCHER, L. (org). *Educação artística .Luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982. p.25 - 48.
- MÁRCISO, L.O. *Introdução à leitura e à grafia musical*. Porto Alegre: Escola superior de teologia e espiritualidade franciscana, 1987.
- NEVES, I. (org). *Ler e escrever:compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- SALLES, P. P. Ensaio sobre a gênese da notação musical na criança. *Revista Plural*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 21-45, dez.1998.
- SINCLAIR, H. (org). *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmo e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SOUZA, J. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I. (org). *Ler e escrever:compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre:Editora da UFRGS, 2006. p. 207-216.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo:Moderna, 2003.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

**A avaliação da individualidade e do pertencimento sociocultural dos
candidatos às vagas dos cursos do Conservatório Estadual de Música
Lorenzo Fernández - CELF**

Fábio Henrique Ribeiro
UFPB
fabiomusica_fe@yahoo.com.br

Mário André Wanderley Oliveira
UFPB
mawoliveira@yahoo.com.br

Tiago de Quadros Maia Carvalho
UFBA
tiago.carvalho@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir questões de ordem metodológica presentes em procedimentos avaliativos. Aqui, especificamente, discorreremos sobre uma das faces do Processo de Levantamento de Aptidão Artístico Musical (PLAAM) do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF), da cidade de Montes Claros – MG. À luz de produções científicas contemporâneas em educação/avaliação musical e através de uma pesquisa documental, entrevistas semi-estruturadas e questionários realizados junto a avaliados e avaliadores do PLAAM, buscamos compreender a individualidade do candidato, bem como o contexto sociocultural que lhe é originário, como fatores a serem contemplados nesse complexo procedimento. A discussão aqui apresentada faz parte dos resultados de um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação *lato-sensu* (especialização) em Educação Musical.

Palavras chave: Avaliação; individualidade; pertencimento sociocultural; Processo de Levantamento de Aptidão-Artístico Musical do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández.

Introdução:

O conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF) é uma instituição pública de ensino situada na cidade de Montes Claros e é vista como uma das grandes iniciativas em educação musical na região do norte de Minas Gerais. Através da sua atuação, pessoas de diversas faixas etárias e classes sociais têm a oportunidade de estudar música, em cursos de formação básica e de nível técnico em instrumento e canto. Devido à notável desproporção entre o número de vagas oferecidas pela escola e a vasta quantidade de interessados em ingressar nos cursos, observamos a configuração de algo delicado: para que haja um procedimento visto como “o mais justo possível”, a instituição realiza todos os anos o “Processo de Levantamento de Aptidão Artístico-Musical” (PLAAM) que tem como objetivo selecionar os candidatos mais bem “preparados” para o ingresso no CELF.



A forma com que o PLAAM é realizado fomenta algumas discussões concernentes à sua coerência e, neste trabalho, discorreremos sobre uma das importantes dimensões dessa avaliação: a individualidade do candidato bem como o seu contexto sociocultural como fatores a serem contemplados. A discussão aqui apresentada faz parte dos resultados de um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação *lato-sensu* (especialização) em Educação Musical ministrado nas Faculdades Santo Agostinho de Montes Claros – MG.

Fundamentação Teórica

As práticas avaliativas geralmente carecem de mecanismos que diagnostiquem a eficácia do planejamento pedagógico. Avaliações que empreguem ferramentas adequadas são essenciais, já que subsidiam a identificação de problemas e, subseqüentemente – a depender das circunstâncias – intervenções pontuais no processo de ensino e aprendizagem. Swanwick (2003) refere-se à prática avaliativa como uma atividade comum ao ser humano e que ocorre em várias instâncias. Avaliamos em todos os momentos da vida, desde situações ordinárias até circunstâncias em que nos é exigido um maior grau de formalidade. A natureza do fenômeno abordado e a função/utilidade da avaliação no contexto em que se aplica devem definir os parâmetros a serem considerados. A efetividade da avaliação, portanto, deve estar profundamente ligada ao plano pedagógico ou ao programa que a fundamente (LUKESI, 2003).

Se a avaliação se propõe a analisar um processo de ensino/aprendizagem, ou mesmo o levantamento de aptidões, as estratégias que cada indivíduo utiliza e manifesta – implícita ou explicitamente – também necessitam de consideração analítica. Mendéz (2002) argumenta que a avaliação é um processo no qual devemos reconhecer a forma como as pessoas constroem o seu próprio conhecimento. Assim, sabendo que a prática avaliativa deve levar em consideração características mais amplas dos avaliados, como proceder em situações em que aspectos musicais estão em foco?

Ainda que seja o alvo da avaliação, o fazer musical é um processo complexo e uma análise pontual deste ato é verdadeiramente complicada. Comumente, processos avaliativos relacionados à performance apresentam resultados insatisfatórios, principalmente no que concerne à percepção de elementos subjacentes – porém intrínsecos – à atividade musical: as características subjetivas e socioculturais do avaliado. Segundo Blacking (1995), o fazer musical está ligado às bases cognitivas da concepção musical e os valores e percepções inerentes a ele são oriundos de concepções socialmente definidas. Nessa perspectiva, o músico é visto como um indivíduo que reflete em sua prática musical valorações peculiares



no tocante à sua expressão. Tais reflexões de cunho cognitivo e social expressos em sua prática musical não podem ser deixadas de lado, uma vez que tais processos são os verdadeiros condicionadores do produto musical.

Marques (2009) acredita que “somente os dados provenientes de testes e mensurações não asseguram por si informações completas quanto às decisões a serem tomadas”. Para Hoffman (1995), citado por Rabelo (1998), a quantificação de resultados não é absolutamente indispensável e muito menos essencial à avaliação. Portanto, mais do que atribuir notas a elementos estritamente musicais, são necessárias ferramentas que busquem diagnosticar facetas múltiplas dos atos de fazer e perceber música: devem ser contemplados aspectos extra-musicais como a manifestação de subjetividades e características socioculturais do avaliado. A partir da junção dessas distintas dimensões configura-se o indivíduo que faz música e que merece de fato ser avaliado como um ser único, como um indivíduo.

A Investigação acerca do PLAAM do CELF

Em 2008, como trabalho conclusivo de um curso de pós-graduação, realizamos uma pesquisa buscando compreender os principais problemas recorrentes no PLAAM do CELF. À luz de produções científicas contemporâneas em educação/avaliação musical e através de pesquisa documental, entrevistas semi-estruturadas e questionários realizados junto a avaliados e avaliadores, buscamos, dentre outras questões, compreender a individualidade do candidato bem como o seu contexto sociocultural como aspectos a serem apreciados nesse complexo processo.

A organização dos dados baseou-se essencialmente no cruzamento de informações referentes à relação entre os respondentes, o edital e a maneira pela qual a avaliação foi realizada. Para a interpretação dos dados, buscamos analisar o edital que continha as normas e os norteamtos estabelecidos pela instituição; verificamos se os professores/avaliadores e os candidatos/avaliados tinham ciência dos critérios utilizados pela escola e se os seguiram; analisamos ainda a inteligibilidade e a coerência do edital em relação ao perfil apresentado pelos candidatos.

Pudemos então perceber que os critérios utilizados para a avaliação nas provas de execução vocal/instrumental são na maioria das vezes focados em elementos estritamente técnico-musicais. A boa execução de peças previstas no edital, ou mesmo um bom desempenho nos testes de percepção já dizem muito aos avaliadores. Entretanto, o entendimento acerca das reações diversas do candidato, expressões extra-musicais ou qualquer outra subjetividade empregada na performance – elementos que sem dúvida a

enriquecem – não eram levados em conta como deveriam. Essa desconsideração talvez se dê pela pontualidade apresentada no modelo de avaliação empregado. Toda a performance é reduzida a notas (variando de 0 a 100) e as poucas observações obtidas durante os testes são omitidas dada a “objetividade” da avaliação.

Constatamos também uma falta de consenso entre os professores/avaliadores. Esse problema atinge a própria avaliação de elementos técnico-musicais: não há uma clara concepção a respeito do que seria boa execução musical ou do que seria “aptidão artístico-musical”. Assim, a ausência de definições prévias impede que o PLAAM se organize a ponto de diagnosticar estruturas subjacentes à performance musical. Dessa forma, o máximo de subjetividade previsível nos testes é o nervosismo do candidato. Os elementos mais complexos não vêm a ser contemplados, pelo menos de forma consensual.

Em análises perante a matrícula de alunos aprovados em processos anteriores, pudemos observar uma grande taxa de trancamentos e desistências. Isso acontecia na maioria das vezes porque o aluno se dava conta de que o conservatório não atendia às suas expectativas. Tais atitudes são sem dúvida o reflexo do desconhecimento da individualidade dos candidatos pela escola. Durante o processo de seleção não há qualquer tipo de entrevista ou levantamento que busque entender a realidade sociocultural do candidato, nem mesmo seus objetivos em relação à formação musical. Grande parte dos espaços dos quais os candidatos são oriundos são negligenciados. Saber apenas a disponibilidade de horários não é o suficiente. Pouco se busca saber a respeito dos gostos musicais, em que se baseiam suas práticas em música, as realidades nas quais eles estão inseridos, etc. Portanto, pouco se sabe acerca de quem é esse candidato, de onde ele vem, o que ele faz, o que ele pretende fazer. A escola só se torna ciente dos perfis dos aprovados quando eles já se encontram matriculados, o que não impede todo um movimento de desistências posteriores.

Conclusão

O processo de levantamento de aptidão artístico-musical do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández apresenta um processo avaliativo razoável, uma vez que se verificam em meio aos alunos bons músicos, pessoas com bom desempenho musical. Isto seria indicador de que o levantamento seria capaz de selecionar bons alunos, em certo nível. Entretanto, pouco se busca saber acerca de quem é esse candidato, e de que formas ele condiciona sua performance musical. A falta deste conhecimento é um fato que pode desencadear desistências escolares que muito custam às atividades do conservatório.



A avaliação baseada em uma quantificação rígida dos resultados também é um fator que impede que as subjetividades presentes nas execuções dos candidatos sejam levadas em conta. A própria aplicação deste processo impede que os professores busquem observar tais aspectos. Uma avaliação que, ainda que calcada na quantificação dos resultados, buscase levar em conta e avaliar as aptidões extra-musicais dos candidatos poderia selecionar indivíduos mais aptos para os cursos oferecidos.

Enfim, há falta de observação de subjetividades musicais frente às performances dos candidatos e ausência de definição de critérios e consensos que busquem entender que a performance musical está além do “musical sonoro”. Também os problemas relacionados à escassez de conhecimento de suas realidades impedem que estes candidatos sejam avaliados como indivíduos. Ele deve ser visto como único e suas potencialidades musicais devem contribuir de maneira idiossincrática para o andamento dos cursos oferecidos pelo conservatório, gerando assim uma situação de diálogo entre o aluno e a escola. Sem saber a realidade na qual os candidatos se inserem e quais as preferências e subjetividades que formam suas concepções, estaríamos de fato generalizando os resultados em um princípio equivocado de que a música seria uma linguagem universal.



Referências

BLACKING, John. *Music, Culture & Experience*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. *Avaliação em Música: considerações para as práticas interpretativas*. Em: <<http://www.manuka.com.br/artigos/luedy/luedy1.htm>>. Acessado em 13 de fevereiro de 2009.

MENDÉZ, Juan Manuel Alvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação, nos tempos, novas práticas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

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



A construção da música como uma disciplina escolar: um estudo a partir dos livros didáticos

Jusamara Souza
UFRGS
jusa.ez@terra.com.br

Maria Cecília Torres
UERGS/FUNDARTE
mariaceciliaartorres@yahoo.com.br

Lilia Neves Gonçalves
UFU
lilianeves@demac.ufu.br

Fernanda de Assis Oliveira
UFRGS
feasol2006@yahoo.com.br

Resumo: Trata-se de um projeto que envolve a participação de professores e pesquisadores de 3 instituições de ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS/ FUNDARTE). O objetivo central é discutir as bases que fundamentam a disciplina música analisadas a partir das concepções de música e de seu ensino veiculadas em livros didáticos publicados no Brasil. Como corpus documental serão utilizadas coleções de livros didáticos de música abrigados em arquivos da UFU e da UFRGS. Adotando como método de pesquisa a análise de conteúdo numa abordagem da história cultural (Chartier) combinada com a teoria do campo (Bourdieu) os dados serão obtidos a partir de um corpus documental de mais de 400 obras. A realização desta pesquisa apresenta um duplo desafio: o tema em si contribui para a realização de uma análise mais aprofundada da epistemologia da música como uma disciplina presente nas escolas. Um outro é a possibilidade de utilizar os seus resultados para a implantação de um Centro de Documentação específico de materiais didáticos de música.

Palavras chave: música; livros didáticos; epistemologia; saberes escolares

1. Introdução

Nos últimos anos, estudos sobre impressos e seus usos na educação vêm se constituindo como um importante campo de investigação para a cultura escolar (BENCOSTTA, 2007). Vários objetos como a imprensa periódica, bibliotecas escolares, livros didáticos, revistas especializadas têm contribuído para uma historiografia da educação. Como suportes materiais que permitem a produção, circulação e apropriação de saberes pedagógicos, esses objetos têm sido também interpretados como dispositivos que produzem sentidos, permitindo uma análise das epistemologias de ensino e aprendizagem dos conteúdos que veiculam.



Desde 1995 vimos realizando investigações sobre o livro didático e o ensino de música. A publicação da obra *Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada* (SOUZA, 1997) foi resultado de um projeto realizado com estudantes do Curso de Licenciatura em Música da UFRGS quando catalogamos e analisamos 223 títulos de livros de música destinados a escolas.

Tal proposta motivou o Grupo de Pesquisa do Departamento de Música e Artes Cênicas da UFU a desenvolver um projeto semelhante, intitulado *Os conteúdos de música nos livros didáticos: uma análise de conteúdo* (1997) com a catalogação e classificação do acervo das bibliotecas de 101 escolas estaduais e municipais da cidade de Uberlândia-MG. Além da organização do acervo, resultaram do projeto seis monografias de conclusão de curso: Dias (1998); Souza (1999); Franco (1999); Oliveira (2000); Alves (2001) e Nascimento (2002).

O presente projeto pretende analisar as bases que fundamentam a música como uma disciplina escolar a partir das concepções de música e de seu ensino veiculadas em livros didáticos publicados no Brasil. Algumas questões que estão subjacentes: De que maneira os acervos de livros ou manuais didáticos abordam conteúdos de música? Como desvelam contextos institucionais e pedagógico-musicais que estariam constituindo a disciplina música? Quais conteúdos musicais (assuntos em geral, repertório, procedimentos de ensino) circulavam nos livros encontrados nos referidos acervos? De que forma os conteúdos são selecionados, seqüenciados e organizados? Quais são as concepções de música e de ensino de música implícitas e/ou explícitas no seu conteúdo? Quais as características das ilustrações no material encontrado? Que práticas de ensino de música podem ser desveladas na apropriação desses materiais? Quais as estratégias de adequação dos livros às políticas educacionais federais e estaduais de cada época?

2. Objetivos e justificativa

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a construção da música como uma disciplina escolar a partir de livros didáticos produzidos no Brasil no século XX. Como objetivos específicos o estudo pretende; a) Identificar representações de ensino de música em livros didáticos escolares de música; b) Compreender o papel dessas representações na constituição da música como disciplina escolar; c) Analisar, a partir das representações de ensino de música explícitas e implícitas no livro escolar, as concepções de música e as epistemologias de aprendizagem musical; d) Identificar saberes da educação musical escolar no Brasil no século XX.; e e) Desvelar práticas de ensino de música na apropriação desses materiais.



Uma característica, geralmente, atribuída aos livros das várias disciplinas que pode conferir alguma dificuldade para o estudo dos livros de música, consiste no aspecto da "continuidade" de produção, já que não é comum publicações seriadas ou "aperfeiçoadas" nessa área a partir de mudanças nos contextos educacionais.

Se pensarmos o livro como um documento histórico abordado não só a partir do seu conteúdo, o livro didático de música adquire outra dimensão. Justamente o não uso dos acervos desses livros nas escolas dará um novo contexto ao seu "discurso" e a si próprio enquanto fonte de pesquisa. Sob esta concepção, o livro didático de música pode tornar-se um material que deve potencializar discussões bastante fecundas na área da educação musical no Brasil.

3. Referenciais teóricos

Este trabalho situa-se no campo da **D**idática e **E**pistemologia da **E**ducação **M**usical, sendo que o acervo de livros será tratado tomando como referência os estudos de Roger Chartier e de Pierre Bourdieu.

3.1 A concepção de Roger Chartier

O desenvolvimento teórico/metodológico no campo da produção de livros didáticos ganhou fôlego com os estudos de Chartier (1999) sobre os objetos impressos, incluindo os manuais escolares. Para o autor, toda cultura escrita, possui três dimensões: o texto, o objeto (o que suporta o texto, sua materialidade) e a leitura. Essas três dimensões devem ser tratadas de forma relacional e não separadas. Assim, o estudo e produção de materiais educativos passaram a considerar as condições da produção (de que forma), circulação (público alvo) e apropriação (usos do material).

A análise construída por Chartier (1999; 2002) inclui o estudo crítico de textos, decifrados em suas estruturas, motivos e objetos; a história dos livros, dos objetos impressos, sua distribuição, fabricação e de suas formas; a análise das práticas que, ao tomar contato com o escrito, concedem uma significação particular aos textos e imagens que estes carregam. Nesses estudos, o autor procura analisar os processos que surgem do encontro do leitor com o texto, isto é, que idéias e pensamentos são construídos a partir da relação entre esses dois universos.

A obra de Chartier é localizada no campo da **H**istória **C**ultural que tem como objetivo principal "identificar o modo como em diferentes lugares e momentos de uma



determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler" (CHARTIER, 1990, p. 16-17) e deve ser entendida como "o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido" (CHARTIER, 1990, p. 27).

Observa-se que a ênfase de estudo e análise de Chartier se situa sobre o tripé texto, livro e leitura, sendo que são examinados não só em seu significado textual e material, mas também em sua prática social. Nesta perspectiva, Chartier (1990) concebe as representações, as práticas e as apropriações culturais como formas simbólicas diferenciadas de interpretação que os diferentes grupos sociais elaboram deles mesmos. A representação, enquanto eixo de abordagem da história cultural constrói-se a partir de práticas sociais concretas e diferenciadas e são suscetíveis de leituras plurais.

Nesta concepção as representações não são neutras, expressam relações de força em uma dada estrutura social, não são reflexos do real, nem uma antítese dele, mas, os modos como os diferentes sujeitos sociais percebem a si próprios, a sua época e ao mundo em que vivem, construindo a partir dessa percepção sistemas de identidade, de crenças e de conhecimento, sendo consideradas em sua essência "como as matrizes de discursos e de práticas" (CHARTIER, 1990, p. 2). Sendo entendidas, portanto, como discursos que apreendem e estruturam o mundo. Sob esta concepção, conforme adverte Chartier, as representações supõem um campo de concorrências e competições, pois as "lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio" (CHARTIER, 1990, p. 2).

Diante dessas considerações, este referencial poderá ser bastante útil para a compreensão do acervo de livros que abordam conteúdos de música em seus múltiplos aspectos, inclusive, enquanto configuração de um campo pedagógico musical.

3.2 O campo de conhecimento

Pensar sobre o campo de conhecimento da Educação Musical é uma iniciativa bastante recente. No Brasil os primeiros trabalhos abordando este tema são os de Souza (1996a, 1996b, 2001a, 2001b) e Del Ben (2001; 2003). Esta temática também tem sido objeto de reflexão em outros países, como por exemplo: Capelli (1987), Albarea (1994), Piatti (1994), Kramer (2000).

Além de tomar como base essas discussões que já vem sendo realizadas na área de educação musical para entender a construção de uma disciplina escolar toma-se o conceito de campo de Pierre Bourdieu. Depois de estudar empiricamente, ao longo de sua vida, os



campos escolar, científico, artístico, da moda, acadêmico e universitário na França, Bourdieu "desenvolveu o que ele chama de 'teoria geral' dos campos" (GARCIA, 1996, p. 65).

Para Bourdieu (1983) um campo se define entre outras coisas: "através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos" (p. 89). Nesta perspectiva para que um campo funcione é preciso que haja "objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc" (BOURDIEU, 1983, p. 89).

O *habitus* dos agentes que constituem os campos consiste de um "capital de técnicas, de referências, um conjunto de 'crenças', como a propensão a dar tanta importância às notas quanto ao texto, propriedades que se devem à história (nacional e internacional da disciplina), sua posição (intermediária) na hierarquia das disciplinas, e que são ao mesmo tempo a condição de funcionamento do campo e o produto deste funcionamento" (BOURDIEU, 1983, p. 89-90).

Todos estes aspectos são considerados formas de percepção, de pensamento e de ação coletivas, que fazem parte de um campo nas suas mais variadas formas de interação social. Esses princípios e conceitos que Bourdieu desenvolve em suas análises fornecem elementos significativos para uma análise sociológica do movimento e desenvolvimento de determinados campos ou disciplinas do saber científico, bem como das obras aí produzidas.

4. Metodologia

O livro tal como é concebido neste trabalho é uma fonte de pesquisa que supõe ser interrogado a partir, e do interior de si mesmo, com inteligibilidade própria. Nesse sentido, a questão é compreender esses acervos de livros como uma estratégia de produção do campo e dos contextos pedagógico-musicais. Sob essa perspectiva, para Faria Filho (1997, p. 113) é necessário questionar a particularidade de cada *corpus* documental para que possa ser utilizado de maneira mais profícua possível.

Serão utilizados os acervos catalogados por Souza (1997) e Gonçalves e Costa (1998; 2002). O primeiro acervo consta de 223 títulos para o ensino de música encontrados em Porto Alegre-RS, e o segundo com 209 títulos de livros encontrados nas bibliotecas de 101 escolas estaduais e municipais da cidade de Uberlândia- MG. Os acervos incluem livros publicados no início do século XX (década de 10 e 20) até finais da década de 90, com o total de 432 títulos. Estes acervos constituem-se, portanto, por sua quantidade de material e pela

sua amplitude nas possibilidades do seu tratamento, em um importante corpus documental a ser decodificado e desvelado.

Vários autores como Oliveira, Guimarães e Bomény (1984), Molina (1988), Lopes (1987), Libâneo (1994), Stray (1994), Becker (1996), Correa (2000), Piedrahita (1998; 1999), Reis (2000), Batista (2002), Choppin (1992, 2002) têm tentado discutir o que é um livro didático, livro escolar, manual escolar, compêndio escolar, livro texto, paradidático dentre outros nomes atribuídos a esse objeto utilizado nas escolas do mundo inteiro.

As discussões vão desde a tentativa de categorização dos livros até definições mais amplas que chegam a considerar qualquer "texto" e impresso como didático, "desde que sejam gerados tendo em vista finalidades escolares" (BATISTA, GALVÃO E KLINKE, 2002, p. 542) como, por exemplo: revistas científicas ou não, jornais, o hipertexto, dentre outros.

No entanto, quando se trata de políticas públicas para a aquisição do livro a ser utilizado nas escolas públicas brasileiras o Ministério da Educação e Cultura (MEC) considera como sendo livro didático apenas "aquele sobre uma determinada matéria, que traz uma explanação do conteúdo e exercícios para alunos" (ROSSETI, 1997, p. 3) o que seria uma visão bastante simplista e redutora do que seja livro didático.

Ao tomar o acervo de livros de música como objeto de estudo e como fonte documental ao mesmo tempo, geralmente, outras fontes de pesquisa têm sido usadas, quando possível, "para diversificá-lo, ampliá-lo e cotejá-lo" (BATISTA, GALVÃO E KLINKE, 2002, p. 29) como, por exemplo: programas e relatórios de instrução pública, legislação educacional, revistas que circulavam entre os professores, dados censitários, jornais, almanaques, autobiografias, romances, entrevistas, além de outras.

5. Metas

Além da produção bibliográfica, o projeto tem como meta disponibilizar um *Web-Catálogo* com os acervos de livros que constituem a base documental e organizar um Centro de Documentação de referência para a área de educação musical.

A primeira etapa, já em andamento, trata da organização documental do material didático disponível. As informações são cadastradas em banco de dados com as informações registradas no acervo. Esse banco de dado servirá para a divulgação da bibliografia e documentação disponível sobre materiais didáticos em música. Servirá também de consulta para as mais diversas instâncias administrativas e pedagógicas visando à formação de professores de música e futuras elaborações de material de apoio.

O Centro de Documentação deverá proporcionar ao público o acesso a dados que possibilitam o entendimento da música na constituição de um saber escolar importante. Espera-se que esse Centro possa estar conectado com outros semelhantes e que possa servir de modelo para a constituição de outras unidades.



Referências

ALBAREA, R. Pedagogia della musica: individuazione del campo, problemi e prospettive. In: PIATTI, Mario (org). *Pedagogia della musica: un panorama*. Bologna: CLUEB, 1994. p. 37-60.

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.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; KLINKE, Karina. Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956). *Revista brasileira de educação*, Revista da Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, Campinas: Editores Associados, n. 20, p. 27-47, maio-jul. 2002.

BECKER, Magda Soares. Um olhar sobre o livro didático. In: *Presença Pedagógica* (Livro: objeto do desejo), Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 12, p. 53-63, nov-dez. 1996.

BENCOSTTA, Marcus Levy. *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CAPELLI, Fiorela. Osservazion sulla natura epistemologica dell'educazione musicale. *Quaderni di musica applicate*, n. 10, nov. 1987. p. 55-72.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. *El mundo como representación - História cultural: entre prática y representacion*. Barcelona: Gedisa, 1999.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CHOPPIN, Alain. *Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette, 1992.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da educação*, Pelotas, ASPHE/FaE/UFPel, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300002&...> Acesso em: 20 maio. 2009.

DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de ensino fundamental. *Em Pauta*,



Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 12, n. 18/19, abr-nov, p. 65-93. 2001.

DEL BEN, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Revista de performance musical*, Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, v. 7. 2003.

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.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A história da educação e os desafios das novas fontes: reflexões sobre uma trajetória de pesquisa. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 111-125, set. 1997.

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.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 64-72, mai. 1996.

GONÇALVES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina Lemes S. A música nos livros didáticos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, Recife. *Anais...* Recife: ABEM, 1998.

GONÇALVES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina Lemes S. O projeto Conteúdos de música em livros didáticos: resultados parciais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, abr-nov, p. 50-73. 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. Os conteúdos e o livro didático. In: *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Ademil. Livro didático: uma tentativa de inversão do sinal. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 101-102, nov. 1987.

MOLINA, Olga. *Quem engana quem?: professor x livro didático*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

NASCIMENTO, Marilda das Dores Vieira. *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.

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.



OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.

PIATTI, Mario. Pedagogia della musica: quali basi? In: PIATTI, Mario (org). *Pedagogia della musica: un panorama*. Bologna: CLUEB, 1994. p. 37-60.

PIEDRAHITA, María Victoria Alzate. Los manuales escolares y los libros de iniciación a la lectura: campo de investigación. *Revista de Ciências Humanas, Universidad Tecnológica de Pereira*, n. 17. 1998. Disponível em: <www.andromeda.utp.edu.co/~chumanas> Acesso em: 22 jun. 2003.

PIEDRAHITA, María Victoria Alzate. El texto escolar como instrumento pedagógico: partidarios y detractores. *Revista de Ciências Humanas, Universidad Tecnológica de Pereira*, n. 21. 1999. Disponível em: <www.andromeda.utp.edu.co/~chumanas> Acesso em: 22 jun. 2003.

REIS, Márcia Santos A. *Livros paradidáticos de ciências: o ambiente como tema investigado*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

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. Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996. Londrina. *Anais...* Londrina: 1996a, p. 11-39.

SOUZA, Jusamara. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 9., 1996. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 1996b. p. 80-96.

SOUZA, Jusamara (Org.) *Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada*. Porto Alegre: PPG Música - UFRGS, 1997. (Série Estudos, 3).

SOUZA, Jusamara. Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPPOM, 2001a. p. 16-18.

SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001. Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001b. p. 85-92.

STRAY, Chris. Paradigms regained: towards a historical sociology of the textbook. *Journal of curriculum studies*, v. 26, n. 1, p. 1-29, jan-fev. 1994.



A construção de partituras de escuta no exercício da escuta de paisagens sonoras: uma experiência com crianças

Fátima Carneiro dos Santos
UEL
fsantos@uel.br

Resumo: Este trabalho refere-se à utilização de partituras de escuta como uma das possíveis ferramentas para a verificação de tipos de escuta da criança frente à paisagem sonora urbana. Os resultados e considerações aqui apresentados advêm de atividades de escuta da rua desenvolvidas durante os estudos de doutorado (2006), e realizadas junto a um grupo de 10 crianças, cujo objetivo era o exercício da escuta do centro da cidade, como uma das etapas para o exercício da composição intitulada *Vozes do Calçadão*. Tal proposta abrangeu ações como: passeio auditivo, gravação de sons do Calçadão, gravação de depoimentos das crianças, escuta de repertório de composições de paisagens sonoras e a confecção de partituras de escuta. A idéia de partitura de escuta utilizada teve como referência a escrita na música eletroacústica. A criança foi uma ouvinte das ruas e desenvolveu suas partituras de escuta como um modo de apropriação dos sons da rua. A proposta de construção das partituras de escuta buscou tanto aproximar a criança das paisagens sonoras das ruas, possibilitando-lhe uma expressão visual do sonoro, quanto testar uma ferramenta que pudesse auxiliar na verificação de condutas de escuta da criança frente a esse universo sonoro.

Palavras chave: música eletroacústica, partitura de escuta, educação musical, escuta, paisagem sonora.

A idéia de partitura de escuta no contexto da música eletroacústica

Devido à imensa ampliação que a música eletroacústica sofreu nas últimas décadas, nos deparamos, hoje, com gêneros musicais eletroacústicos (*computer music, tape music, música acusmática, música concreta, soundscape* etc), cada qual tentando ou resgatar uma certa originalidade da “velha” música concreta, ou garantir, através de uma denominação específica, características que consideram exclusivas ao seu fazer musical. Se, por um lado, o aparato tecnológico une todas essas músicas, por outro, conforme Caesar (1999), uma outra “forma de sensibilidade” envolve todas as modalidades da música eletroacústica. Contudo, um aspecto fundamental a essa música, e que tomamos como essencial a este estudo, refere-se ao fato, observado por Delalande (1996), que demonstra a evidente ruptura que a música eletroacústica trouxe à realidade musical, ao deixar de se compor sobre o papel para compor diretamente sobre o suporte.

Ou seja, a música eletroacústica, diferentemente da música instrumental, é escrita diretamente sobre suporte, e não em partitura. Mas isso não quer dizer que ela abandone a escrita. Pelo contrário, o que ela faz é criar formas diferentes de escrita, expandindo suas possibilidades. Em relação a isso, Garcia afirma que “não é verdade que nessa música da



escuta’ – realizada em estúdio e onde o compositor trabalha diretamente com o som inscrito no suporte – a intermediação de codificações visuais tenha sido abolida”. Apesar de o compositor inscrever sua idéia musical diretamente no suporte, a autora afirma ser essa operação “intermediada por uma série de etapas que implicam na utilização de diferentes tipos e fases de codificações visuais, cada uma correspondendo a funções específicas” (GARCIA, 1998, p. 122). Dentre essas funções, relaciona as seguintes: uma primeira, para o trabalho de concepção da obra (o compositor desenvolve esquemas, gráficos); uma segunda (que pode ser muitas), para as diferentes fases de produção do trabalho em estúdio (o compositor faz anotações e codificações das operações utilizadas); uma terceira, para o trabalho de difusão sonora (o intérprete realiza gráficos de indicação de distribuição sonora); e uma quarta que corresponde a um tipo final de notação: os gráficos ou “partituras de transcrição da obra”, realizadas a partir da escuta, tanto pelo compositor quanto pelo musicólogo, com o fim de “aumentar a compreensibilidade de leitura e recepção da obra, para a realização de estudo e análise” (GARCIA, 1998, p. 124-125).

Este último tipo de notação, os “gráficos ou partituras de transcrição da obra”, realizadas a partir da escuta, é o que mais se aproxima da idéia de uma de “partitura de escuta”. Um tipo de notação que, segundo Furlanete, “utiliza símbolos gráficos, muitas vezes coloridos, distribuídos sobre um plano cartesiano cujos eixos representam tempo e altura”. Conforme o autor, a “escrita de escuta”¹ visa suprir uma outra necessidade criada pela ausência da escrita tradicional: “a de um referencial visual que facilitasse tanto a escuta quanto a análise” (FURLANETE, 2000, p. 21).

A criança e a escuta dos sons da rua: a construção de partituras de escuta

É importante lembrar que neste estudo a idéia utilizada de partitura de escuta não é aquela que recai diretamente nem sobre o ponto de vista do compositor, nem do intérprete, nem do musicólogo ou do analista, tal qual acima apresentado, mas no da criança que escuta as ruas. Não temos a pretensão de afirmar que as construções gráficas desenvolvidas pelas crianças têm o mesmo peso ou significado que tem para aquelas pessoas, mas acreditamos que suas partituras cumprem funções muitas vezes semelhantes àquelas descritas anteriormente. Contudo, vale esclarecer que ao optarmos por denominar os desenhos das crianças de partituras de escuta, o fizemos por entender que os mesmos são uma forma de

¹ Furlanete apresenta dois tipos de escrita na música eletroacústica: escritas de procedimentos e de escuta, por ele consideradas, respectivamente, como “ações necessárias para alcançar um determinado resultado” e “resultado perceptual de uma obra musical” (FURLANETE, 2000, p. 7-13).

expressão gráfica de sua escuta. E, assim, uma outra ferramenta para a verificação das condutas de escuta reveladas frente à paisagem sonora urbana.

A proposta de escutar o centro da cidade contou com a participação de 10 crianças, com faixa etária entre 7 e 10 anos, divididas em dois grupos. Desenvolveu-se em 5 encontros, com duração de 2 horas cada, e abrangeu as seguintes atividades: passeio auditivo, gravação de sons do Calçadão, gravação de depoimentos das crianças, confecção de partituras de escuta e escuta de repertório de composições de paisagem sonora, sendo que a atividade de construção de partituras de escuta (foco desta pesquisa) ocorreu nos quatro primeiros encontros.

No primeiro encontro, as crianças foram convidadas a desenhar os sons que lembravam escutar no Calçadão em passeios já realizados (figura 1). Ao analisar os desenhos, pode-se observar que não apenas desenharam as fontes produtoras dos sons, mas representaram esses sons através de onomatopéias. Em alguns desenhos, além das fontes sonoras (carros, pessoas etc), o som também era representado por algum tipo de grafismo (linhas, pontos etc).

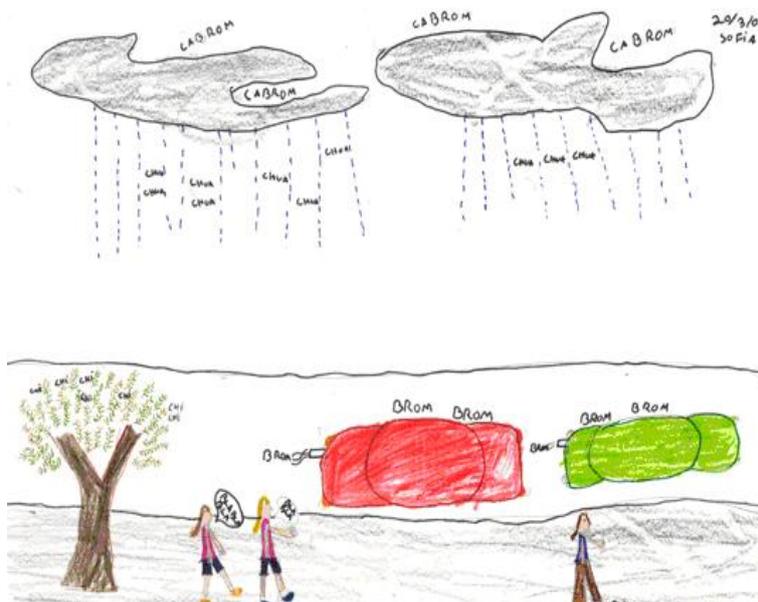


FIGURA 1 – Sofia (1º encontro)

Desenhos de borboletas, flores, nuvens, sol também compõem tais partituras, realizados, provavelmente, muito mais num sentido decorativo do que sonoro, revelando um tipo de escuta que não apenas se lembra de alguns sons, mas que também imagina uma situação sonora muitas vezes diferente do que é na realidade; uma “escuta imaginativa”² ou “idealizadora”.

² Os tipos de escuta verificados nessa pesquisa já foram apresentados e publicados em Congresso da ABEM. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical *Ensino de música na escola: compromisso e possibilidades* Londrina, 06 a 09 de outubro de 2009

O segundo encontro foi caracterizado como um passeio auditivo, quando as crianças percorreram um determinado trecho do Calçadão. Uma grande variedade de sons é revelado pela escuta das crianças (verificadas em seus depoimentos orais), confirmadas pelas partituras referentes a esse encontro (figura 2). Nota-se tanto a predominância de desenhos de carros, motos, pessoas conversando, passos (comuns às partituras da etapa anterior), quanto uma variedade de fontes sonoras: sons de engraxar sapatos, vassouras, teclado de telefone, rodinhas de carrinho e bicicleta. Em uma análise mais atenta, percebe-se fontes sonoras desenhadas com mais detalhes e uma maior riqueza de onomatopéias, que continua sendo a forma de representar os sons produzidos pelas fontes sonoras. Diante da proposição de escutar deixando-se levar pelos sons, o tipo de escuta que parece se estabelecer com mais ênfase, nesse momento, é o de uma “escuta mais atenta e curiosa” que, de repente, “percebe” que as ruas têm muito mais sons do que aqueles que habitualmente estamos acostumados a escutar.

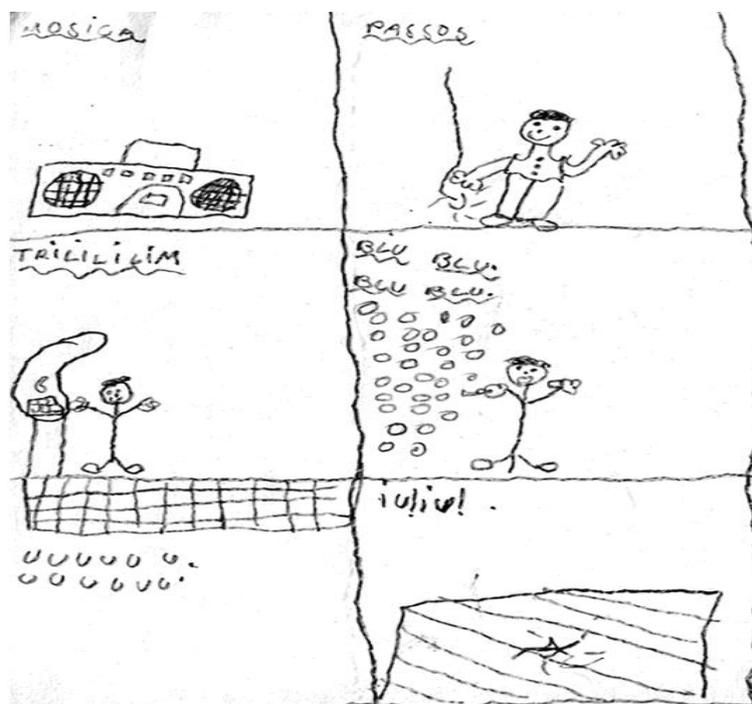


FIGURA 2 – Izabella (2º encontro)

O passeio auditivo realizado no terceiro encontro teve um elemento diferente: a gravação em áudio (MD) e o uso do microfone. É interessante observar a grande diversidade do repertório sonoro descrito pelas crianças logo após o passeio, e a grande transformação dos desenhos das partituras nessa fase. Do mesmo modo que nos depoimentos disseram ter ouvido tudo mais alto, além de uma maior variedade de sons, as partituras também mostram uma maior variedade de fontes, assim como uma representação mais evidente dos sons que essas fontes produzem (figura 3). Uma profusão de onomatopéias denota o quanto alguns sons foram mais escutados que outros. Além disso, uma escuta que valoriza alguns sons em

detrimento de outros, pode ser notada também no tamanho dos desenhos, pois algumas crianças diminuíram significativamente o tamanho das motos e dos carros, desenhando as vassouras e os martelos bem maiores que a realidade e bem maiores que as motos e os carros, que agora foram desenhados bem menores do que nos primeiros desenhos. Se a escuta que se revela é um tipo de “escuta amplificada” e mais “acurada”, pode-se dizer que ela apresenta-se também como uma “escuta caçadora de sons”, semelhante à “escuta curiosa” (percebida no segundo encontro), mas, agora, revestida de uma maior curiosidade e vivacidade na procura de sons.

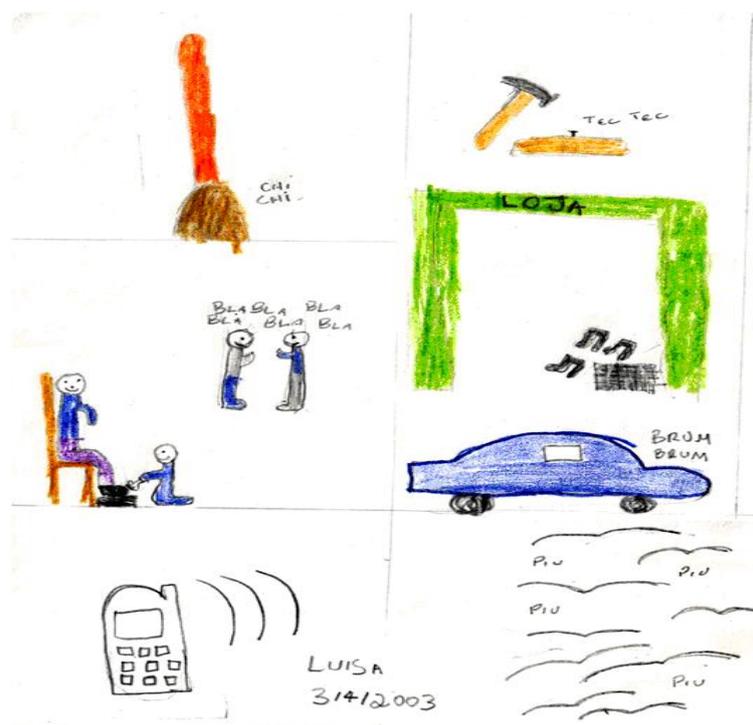


FIGURA 3 – Luisa (3º encontro)

O quarto encontro foi reservado à escuta das edições de paisagens sonoras³, realizadas a partir de material gravado e selecionado pelas crianças, ao final do encontro anterior, e para a confecção das partituras de escuta das edições. As partituras resultantes dessa proposta apresentam-se como aquelas que mais adequadamente poderíamos chamar de “partituras de escuta”, pois, além de terem sido construídas no eixo tempo x sons (alturas), também se aproximam da questão funcional vinculada “tradicionalmente” a uma partitura de escuta: um referencial visual que facilite tanto a escuta, quanto a análise da obra.

Essas partituras (figura 4) foram construídas pelas crianças a partir de uma escuta atenta das gravações de paisagens sonoras. Primeiramente as crianças escutaram e

³ As edições das paisagens foram realizadas pela autora do projeto e por Renata Andrade, colaboradora desta etapa da pesquisa, a partir de material sonoro previamente gravado e selecionado pelas crianças. Para tal trabalho foi utilizado o editor *Soundforge*.

relacionaram todos os sons percebidos, que foram escritos em uma folha de papel (ex: passarinho, vassoura etc). Em seguida, distribuíram esses sons (ou representando-os com desenhos de suas fontes ou apenas escrevendo os seus nomes) na linha vertical do eixo tempo x sons, procurando respeitar uma hierarquia quanto ao parâmetro altura, na direção grave - agudo (de baixo para cima). Quanto à linha do tempo, esta foi esquadrinhada de 10 em 10 segundos. Isto posto, caminhamos para a próxima etapa, a da grafia propriamente dita. Foi então que surgiu uma dúvida: Como escrever (ou desenhar) os sons? Com letras? Com os desenhos (das fontes)? Aí, interferimos, sugerindo que “desenhassem os sons”. Após um pequeno desconforto, uma criança perguntou se poderia ser com riscos ou pontos (essa pergunta surgiu nos dois grupos). A partir daí criaram um grafismo para cada som e, coletiva e pacientemente, foram escutando e grafando. Cada grupo de crianças fez a partitura da edição referente aos seus sons.

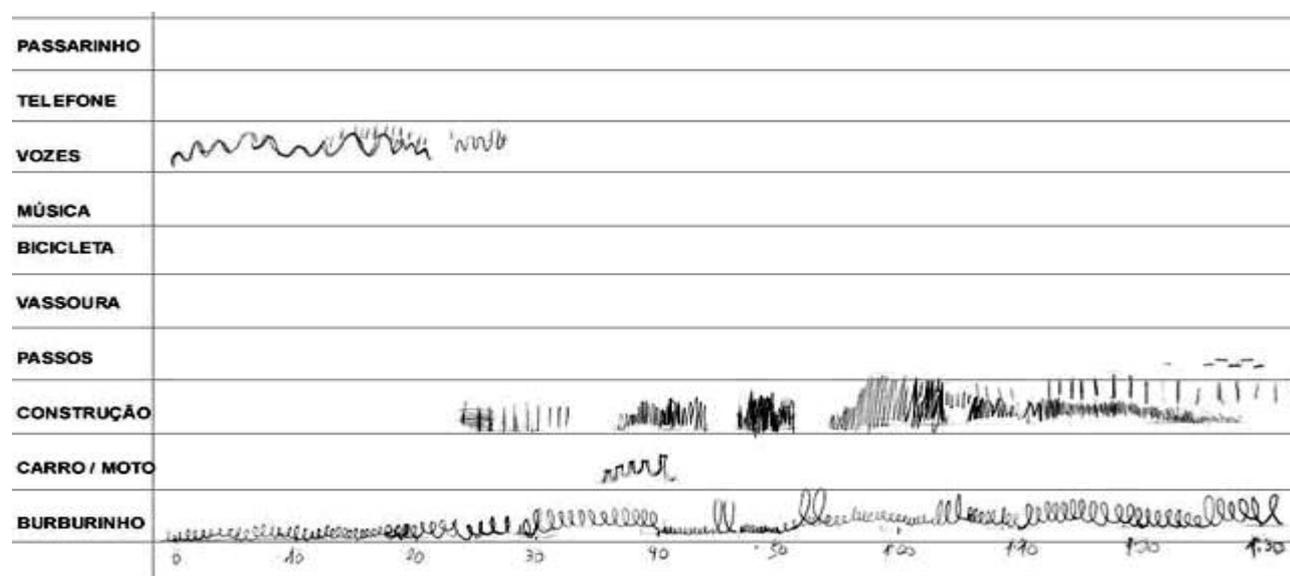


FIGURA 4 – Fragmento da partitura da edição de paisagem sonora (grupo 2)

A experiência de construção desta partitura evidenciou alguns tipos de escuta, dentre eles um que proporcionou maior aproximação da criança com o som, enquanto ‘som em si mesmo’. O fato de desenhar o som, e não mais a fonte (mesmo tendo que reconhecer a fonte para desenhar um determinado som), aliado ao ato de ouvir várias vezes um mesmo trecho, colaborou para que houvesse um maior distanciamento da fonte. Parecia que as crianças não estavam mais escutando carros ou sons de construção, mas sons que se moviam, fato que uma delas chegou a verbalizar, demonstrando, de certa forma, uma espécie de apropriação do som e de suas qualidades. Uma “escuta sem ver”, ou “acusmática”, que escuta o som (e não vê a fonte).

Algumas considerações

A criança, uma ouvinte das ruas, desenvolveu suas partituras de escuta como um modo de apropriação dos sons. Desde as primeiras (que não correspondem exatamente a uma partitura de escuta), até a última (que já se aproxima mais de uma partitura de escuta “tradicional”), o que se buscou foi uma aproximação da criança com as paisagens sonoras das ruas, possibilitando-lhes uma expressão visual do sonoro. Para nós, esses desenhos foram de extrema importância, pois permitiram a verificação de várias situações, como, por exemplo, o fato de determinados sons terem para a criança, num determinado momento, uma significação, e, em outro momento, outra. Tal constatação é decorrência da observação dos diferentes tratamentos dados aos sons-fontes desenhados (cor, tamanho, onomatopéias utilizadas etc).

De modo semelhante ao compositor, que cria suas partituras de escuta na tentativa de garantir algum “domínio do processo composicional” (GARCIA, 1998, p. 123), ao criar as suas, a criança também garante um maior domínio sobre sons escutados na rua. Mesmo que no momento da confecção das primeiras partituras ela não estivesse pensando ou elaborando uma concepção de obra, mas “apenas” desenhando sons que lembravam ouvir no Calçadão ou desenhando os sons escutados durante os passeios, pode-se dizer que no mínimo está agindo de forma a vivenciar uma relação mais íntima com os sons. Além disso, essas partituras poderão auxiliá-las na criação, em estúdio, de composições de paisagem sonora.

E, por último, além da aproximação de funções da partitura de escuta da criança e a do compositor, tomamos a liberdade de estabelecer uma outra relação: entre a partitura da criança e a do analista (ou musicólogo). Como foi colocado anteriormente, este tipo de notação procura ser um referencial facilitador tanto da escuta quanto da análise da obra. Mas a construção da partitura, do modo como foi realizada no 4º encontro, significou não apenas uma tentativa de possibilitar maior compreensão e apreensão das paisagens sonoras urbanas, resultantes das edições das paisagens, como também um modo de as crianças aproximarem-se das ruas como um espaço de idéias de música, e da própria música eletroacústica, em sua mais ampla concepção.

Referências

CAESAR, Rodolfo. *Música eletroacústica*. Rio de Janeiro: 1999. Disponível em: <<http://acd.ufrj.br/lamutpgs/mel.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2003.

DELALANDE, François. *La musique électroacoustique, coupure et continuité*. Misurgia, Paris: v. 3, n. 3, 1996.

FURLANETE, Fabio P. *Escritura sismográfica: interação entre compositor e suporte digital*. 2000. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GARCIA, Denise. *Modelos perceptivos na música eletroacústica*. 1998. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.



A criação musical como ferramenta pedagógica: um estudo sobre práticas musicais aplicadas à formação de pedagogos.

Janaina Sabino de Oliveira
UniRio
janapiano@yahoo.com.br

Resumo: Este relato de experiência fora construído a partir da pesquisa de mestrado em Educação Musical, que visa verificar como se dão criações musicais dos alunos de pedagogia da disciplina Artes e Educação; se há aprendizado musical criativo; se tais atividades promovem aprendizado de outros conceitos além dos musicais; se os desdobramentos desta ferramenta alcançam as diversas áreas de atuação do pedagogo. Uma das hipóteses centrais da pesquisa é considerar que a utilização da criação musical pode funcionar como ferramenta pedagógica para pedagogos em seus diversos contextos profissionais. A proposta pedagógico-musical utilizada na pesquisa se alicerça sobre os três princípios da Educação Musical apontados por SWANWICK (2003): considerar a música como discurso; respeitar o discurso do aluno; fluência como fator determinante para o acontecimento musical. Os produtos sonoros desenvolvidos e realizados em sala são analisados e discutidos entre os colegas de turma. Procura-se discutir os elementos retóricos presentes no discurso literal e musical e como estes elementos influenciaram e determinaram a construção do discurso sonoro. O referencial teórico apóia-se nos eixos do desenvolvimento humano sociointeracionista de VIGOTSKI; na idéia de desenvolvimento musical de SWANWICK (2003); nas teorias das representações sociais de MOSCOVICI (1994) e JOVCHELOVICH (1998), na teoria Música como Cognição de SERAFINE (1988) e na concepção de música como linguagem de acordo com SLOBODA (1987). Pretende-se colaborar com a discussão da Educação Musical no Ensino Fundamental com sugestões metodológicas que utilizam a criação musical como caminho para o ensino e aprendizagem musical.

Palavras chave: Criação musical; práticas musicais; ferramenta pedagógica.

Este relato de experiência fora construído a partir da pesquisa de mestrado em Educação Musical, que visa verificar como se dão criações musicais dos alunos de pedagogia da disciplina Artes e Educação; se há aprendizado musical criativo; se tais atividades promovem aprendizado de outros conceitos além dos musicais; se os desdobramentos da ferramenta da criação musical alcançam as diversas áreas de atuação do pedagogo. As perspectivas para este público alvo giram em torno da apropriação e naturalização do uso da música como ferramenta pedagógica, meio que proporciona maior aproximação na relação sujeito/ auditório ou *ethos/ pathos*. Conseqüentemente o pedagogo participará ativamente do processo de construção das fundamentações práticas e teóricas do ensino de música oferecido pelas escolas de Ensino Fundamental de todo o Brasil principalmente no quesito “como” se ensinar música, aspecto mais enfatizado nesta pesquisa.

Escolheu-se para a pesquisa uma amostra de pessoas não musicalizadas, tratando-se de um público que não possui conhecimentos teóricos nem práticos específicos de música e



muito menos de composição musical. A primeira hipótese central desta pesquisa é não haver necessidade de conhecimentos prévios em música para desenvolver criações musicais quando se parte da premissa de considerar a música como linguagem (SERAFINE, 1988; SLOBODA, 1997; SWANWICK, 2003). Se os alunos são capazes de construir discurso literal, também não seriam capazes de construir discurso sonoro? Esta associação metafórica oferece suporte para a criação musical como discurso sonoro cujos elementos retóricos envolvidos são os mesmos em ambos discursos e direcionam a construção do discurso musical bem como do discurso literal para atender a diversos objetivos. O fator determinante para a escolha deste público, alunos da graduação de pedagogia, foi averiguar a necessidade de disciplinas práticas didáticas na formação deste profissional, já que a maior parte das disciplinas são teóricas.

A segunda hipótese central da pesquisa é considerar que a utilização da criação musical pode funcionar como ferramenta pedagógica para pedagogos em seus diversos contextos profissionais. Se a criação musical promove aprendizado musical e de outros conceitos extrínsecos à música, há nesta atividade, o papel de ferramenta, algo que catalisa, otimiza o processo de aprendizagem, ganha valor e significância principalmente através da criatividade utilizada pelo aluno. Ferramenta, esta, que também pode ser lida como o instrumento que VIGOTSKI (2007) retrata em seu trabalho *O Instrumento e o Símbolo no Desenvolvimento da Criança* e que OLIVEIRA (1997) tão bem define o que venha a ser o instrumento tratado nesta pesquisa como ferramenta pedagógica.

“O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. (...) O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre indivíduo e o mundo”(OLIVEIRA, 1997:29).

Faço analogamente a relação do “trabalhador” como sujeito e “objeto de seu trabalho” o conhecimento, o aprendizado em questão. O “instrumento” assim como a ferramenta pedagógica se interpõe entre sujeito e o conhecimento em si e possibilita transformação do sujeito e de seu meio quando o aprendizado ocorre. A ferramenta pedagógica tratada sob a perspectiva de objeto social, mediador da relação indivíduo e mundo aponta a importância sócio-histórica para construção e concepção das ferramentas necessárias para os diversos e distintos fins pedagógicos.

A proposta pedagógico-musical utilizada na pesquisa se alicerça sobre os três princípios da Educação Musical apontados por SWANWICK (2003): 1) considerar a música

como discurso (premissa deste trabalho); 2) respeitar os discursos dos alunos; 3) fluência como aspecto determinante para todo o fazer musical.

As práticas musicais desenvolvidas em sala de aula contam com suporte textual (textos, fragmentos literários, poesias, poemas, letras de música) e os alunos são orientados a construir abordagens musicais (criações livres ou como paródias, arranjos, versão, etc..) que possibilitem aos colegas de turma, ouvintes da apresentação, compartilhar da mesma interpretação dada ao texto adotada pelo grupo que construiu a sua proposta sonora. Misturar discurso literal com o discurso sonoro, entidades diferentes trabalhadas conjuntamente, é um exemplo de metáfora definida por SWANWICK (2003:27) “é um processo capaz de produzir *insights*, nos permite ver uma coisa em termos de outra, pensar e sentir de novas formas. Esse é o segredo do trabalho criativo nas ciências e nas artes”. A pesquisa trabalha com as possibilidades do discurso musical similar ao significado do texto; contrário ao texto e finalmente a criação de um discurso sonoro que substitua totalmente o texto.

No início do semestre é aplicado um questionário que atende ao objetivo maior de se conhecer o aluno e a possibilidade de se traçar um perfil da turma. Procura-se conhecer seus gostos musicais, suas vivências musicais, suas perspectivas profissionais, suas representações a respeito da música e possibilidades pedagógicas. Aplicou-se outro questionário ao final do semestre com perguntas repetidas do primeiro questionário acrescentando outras pertinentes à avaliação do aluno, do professor e da proposta do curso.

As respostas coletadas contribuem para se construir uma proposta pedagógica que atenda as especificidades deste público, além de constituir o perfil dos alunos com suas representações a respeito da música, do que pensam da música como linguagem, da criação musical como ferramenta pedagógica, etc. A definição aceita e trabalhada a respeito de representações sociais (RS) nesta pesquisa é a definição de RS como forma de mediação residente “entre” sujeito/ objeto/ outro. A perspectiva intersubjetiva permite não só resgatar a unidade do sujeito, mas construir uma unidade da pluralidade, em que a maior contribuição é libertar-se da abordagem dualista predominante em nossa cultura (JOVCHELOVITCH, 1998).

Os produtos sonoros desenvolvidos e realizados em sala estão em análise e foram discutidos entre os colegas de turma. Procura-se discutir com o grupo, autor da abordagem musical os elementos retóricos envolvidos e como estes determinaram e influenciaram escolhas e estratégias do discurso sonoro produzido: a) o que falar (*loghos*, mensagem do discurso musical), se está claro para os ouvintes a mensagem musical; b) para quem falar (*pathos*, auditório em questão), se o grupo respondeu às expectativas do(s) sujeito(s); c) como

falar (definido pela relação *ethos/ pathos*, escolha das estratégias de produção aliados à intenção dos sujeitos); d) funcionalidade das escolhas (avaliação do discurso musical, síntese). Procuo agregar e integrar valores sobre música construídos pelos grupos sociais de referência dos alunos e promover ampliação do leque de referências dos alunos.

No começo da pesquisa, foi utilizado o termo prática composicional para referir às atividades de criação musical. Ao longo dos dois semestres, verificou-se significados distintos atribuídos pelos alunos sobre o termo *prática composicional* e *criação musical*. Verificou-se que o termo composição e seus derivados, segundo os alunos, exigem técnicas, requer forma, estilo, saberes e competências específicos da composição musical. Já a criação musical refere-se, de acordo com os alunos, a uma livre construção musical, no qual qualquer pessoa socialmente contextualizada pode desenvolver esta prática. Optou-se por utilizar o termo criação musical juntamente a práticas musicais por acreditar que o processo de criação musical envolve todos os fazeres musicais, são práticas que se completam. Os alunos pesquisados são direcionados a desenvolver todas estas práticas musicais em suas criações de discurso sonoro. Cada um dos fazeres musicais exige grande participação por parte de quem o realiza.

Constata-se, até o presente momento da pesquisa, que a aprendizagem musical adquirida pelos alunos é reconstruída de acordo com o contexto específico a cada um deles. Os alunos interagem conhecimentos apreendidos em situações formais e não formais e assimilam práticas musicais que estão de acordo aos modelos referenciais deste grupo. OLIVEIRA (1997) explica este processo de internalização cultural, às vezes chamado de “aprendizado passivo”, mas como bem lembra se constitui ativamente no indivíduo:

“(...) é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. (...) O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria prima fornecida pela cultura não é pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese” (OLIVEIRA, 1997:38).

A mediação do professor na qualidade de agente estimulador, orientando as atividades, dosando o grau de dificuldade das tarefas, também é influência decisiva para o desenvolvimento das atividades de criação musical. Essa interferência do professor pode possibilitar respostas de maior significação quanto ao conteúdo abordado do que sem participação dele. A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreria espontaneamente e desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas (OLIVEIRA, 1992: 33).

Desde as primeiras atividades desenvolvidas em turma visa-se enfatizar a execução, a percepção e a criação coletiva. A partir daí, verifica-se como a percepção do coletivo encoraja alunos a executar, reinventar práticas musicais. Poderiam sentir-se intimidados a executar tais práticas individualmente em um primeiro momento, por isso é importante partir do coletivo para o individual. Tomou-se a turma como um grande grupo e são sugeridos práticas que se coadunam aos interesses e necessidades musicais desses alunos. Trabalhou-se a princípio com respostas musicais coletivas para depois se desenvolver respostas musicais de pequenos grupos e individuais. De acordo com Vigotski (2008), o aprendizado da criança se dá do social interpsicológico para o individual também denominado intrapsicológico. Mesmos em jovens e adultos, é possível perceber as contribuições de atividades coletivas para o aprimoramento de habilidades individuais e encorajamento para a performance.

Em todos os encontros são desenvolvidos atividades de criação musical e duas apresentações são gravadas, a primeira no começo do semestre e a segunda ao final, com intenção de estabelecer diferenças, semelhanças entre estes dois produtos. Os grupos de alunos foram levados para o estúdio da UniRio e tiveram suas abordagens musicais gravadas em CD. Para a pesquisa é essencial a avaliação destes materiais produzidos pelos alunos, pois assim, espera-se corroborar com a hipótese de que a criação musical funciona como ferramenta didática para o aprendizado musical e para o processo de ensino e aprendizagem.

A partir da utilização da criação musical juntamente a práticas musicais espera-se como possíveis resultados: promover um aprendizado mais significativo; desenvolver capacidade criativa através das elaborações dos produtos sonoros; oferecer experiências musicais que ampliem a percepção musical dos alunos; oferecer a música como ferramenta pedagógica para o aprendizado, além de poder funcionar como meio para fixação e assimilação de conteúdo.

Além dos objetivos esperados ao final desta pesquisa, pretende-se colaborar com a discussão da Educação Musical no Ensino Fundamental com sugestões metodológicas que utilizam a criação musical como caminho para o ensino e aprendizagem musical. Esta ferramenta criativa além de motivar o aluno, funciona como estratégia pedagógica de envolvimento do aluno na experiência musical, visto que está sendo atualmente discutido o quê e como se ensinar música nas escolas públicas de todo Brasil.

Referências Bibliográficas

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Redescobrir o Outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais*. In: ARRUDA, Ângela (org.). *Psicologia Social. Representando a Alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Marta K. de. *Pensar a Educação. Contribuições de Vygotsky*. In: CASTORINA, José A. et al. *Piaget-Vygotsky. Novas Contribuições para o Debate*. Trad. Claudia Schilling. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. *Vygotsky. Aprendizagem e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4ª. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. *Vygotski e o Processo de Formação de Conceitos*. In: La TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

SERAFINE, Mary L. *Music as Cognition. The Development of Thought in Sound*. Nova Iorque: Columbia University Press, 1988.

SLOBODA, John A. *Música como uma Linguagem*. Trad. Maria Cecília França Cavaliere. In: WILSON, Frank e ROERMANN, Franz L. *Music and Child Development*. St. Louis, EUA: MMB Music, 1997.

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

VYGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

A disciplina Percepção Musical e projetos pedagógicos como apoio à aprendizagem: tarefas e benefícios ampliados para professor e aluno

Cristiane Hatsue Vital Otutumi
UFRN
cristianeotutumi@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo principal apresentar, em síntese, as atividades em parceria realizadas entre a disciplina Percepção Musical e dois projetos da área desenvolvidos na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: o projeto de monitoria 'Percepção Musical: estudo teórico e prática de elementos musicais', uma segunda edição autorizada pela pró-reitoria de graduação da universidade, com atuação de três monitores, e o projeto 'Encontros de Percepção', realizado desde 2004 e atualmente em sua sétima edição. Embora o foco esteja especialmente na graduação, também o Curso Técnico da unidade é atendido, interagindo diferentes cursos e suas respectivas modalidades. Tais iniciativas se originaram a partir do desejo de promover maior qualidade de assimilação e estimular a dedicação dos estudantes aos elementos desenvolvidos na matéria; porém, observo que as tarefas cotidianas tiveram aumento pelo fato de necessitarem cuidados específicos, extra sala de aula, para professor e aluno. Dos benefícios principais esses projetos aliados às aulas oferecem maior consciência aos alunos e os tornam mais participantes de seu aprendizado, trazendo também mais dinâmica a uma disciplina geralmente conhecida por sua intensa preocupação teórica. Autores como Gramani (1999), Otutumi (2006, 2008), Goldemberg (2000), Freire (2002), Bhering (2003), Perrenoud (2000) entre outros contribuem para que os resultados dessa parceria sejam sentidos positivamente.

Palavras chave: percepção musical; projetos pedagógicos; monitoria.

Introdução

Autores da área muito têm dito sobre a tendência da disciplina Percepção Musical ter seus conteúdos direcionados através de metodologias tradicionais, que, muitas vezes, não contemplam as diferentes habilidades e potenciais dos alunos de forma que contribuam significativamente em sua formação; é o caso de Grossi (2003), Bernardes (2000), Bhering (2003), Campolina e Bernardes (2001) que levantam e trazem essas preocupações em seus trabalhos de destaque no campo.

A partir dessas observações e ampliando o foco de aspectos e localidades, verifiquei em meu trabalho de mestrado¹ - um panorama da disciplina Percepção Musical no Brasil - que muito do ensino da matéria está mesmo sob os moldes tradicionais (o que tem seus prós e contras); entretanto, há ascensão do interesse dos docentes em modificar esse perfil, por exemplo, através de projetos e iniciativas que integrem mais os itens desenvolvidos com os diferentes fazeres musicais.

¹ Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. Dissertação (mestrado em música) defendida na Unicamp sob orientação do prof. Dr. Ricardo Goldemberg, em março 2008.



Assim, as disciplinas de Percepção Musical sob meus cuidados na Escola de Música da UFRN têm acompanhado essas discussões e com isso demonstrado integrar-se a essa nova perspectiva, por meio de atividades em nosso cotidiano que tragam mais participação dos alunos no estudo da matéria, bem como na conscientização de que o trabalho de formação deva ser construído em parceria com todos os agentes desse contexto – sejam alunos, docentes e instituição.

Embora não seja fácil realizar contínuas avaliações e ajustes no sentido de acompanhar novas possibilidades metodológicas – também pelo do fato da intensa carga horária devido à grande demanda de turmas e alunos - há muitos benefícios. Tanto que reiniciei em 2008 um novo projeto de monitoria que, nessa segunda edição², intitulada 'Percepção musical: estudo teórico e prática de elementos musicais', conta com três³ monitores autorizados pela Pró-reitoria de Graduação PROGRAD, com dedicação a turmas do curso de bacharelado, licenciatura e também auxiliando alunos do curso técnico em música - que também têm a disciplina em seu currículo.

Nessa nova etapa os principais objetivos são reforçar conteúdos aplicados em sala de aula; incentivar estudo e conexão dos elementos trabalhados (em sala e na monitoria) à prática performática; servir de suporte para as dúvidas; contribuir na elaboração e aprimoramento de materiais utilizados para a disciplina; auxiliar na organização de atividades e/ou eventos no campo da Percepção Musical.

Outra iniciativa, parceira das aulas e também vinculada à monitoria, é o projeto dos 'Encontros de Percepção', oficialmente iniciado em 2004 com a realização do 'I Encontro de Percepção da Escola de Música', registrado como extensão universitária, que, estimulado pela solicitação dos próprios alunos, resultou, até o momento, em sete edições (até o primeiro semestre de 2009). Nesse evento, são reunidas peças trabalhadas nas classes de Percepção durante o ano ou semestre, em caráter de performance, agregando alunos de diferentes níveis, modalidades e cursos, incentivando a dedicação e participação deles na disciplina, a interação entre turmas e seus respectivos conteúdos e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (OTUTUMI, 2006).

Tais projetos requerem do professor pelo menos duas vertentes principais de ações:

1. de gerenciamento de equipe, num trabalho refinado com os monitores, acompanhando de perto a construção do processo ensino-aprendizagem (dos mesmos e das turmas); e 2. de

² Em 2006-2007 aconteceu o primeiro projeto de percepção, com apenas dois monitores autorizados (também aprovados em exame de seleção) atendendo especialmente bacharelados e alguns estudantes do curso técnico/licenciatura.

³ Atualmente contamos com Ezequiel Silva, Laerte Ribeiro e Francisco Bethoven que substitui Paulo Roberto Silva (monitor em 2008)



produção artística, desde a escolha de repertório adequado, composição de peças, arranjos, ensaios, organização de programa e convidados; além do cuidado didático-pedagógico atento ao programa curricular das disciplinas.

É fato que há a amplitude do universo e da quantidade de tarefas, já que a sala de aula se expande para momentos extraclasse e para o palco. Porém, posso dizer que, na ótica docente, há um ganho grande em termos interação na comunidade universitária, com docentes da unidade, com movimentação de novas ideias; e para os alunos, surge a sensação de integração das habilidades e trocas importantes no período de formação.

As práticas em sala de aula em parceria com a monitoria e com os *Encontros de Percepção*

Nos últimos anos o aumento de número de alunos em nossa unidade aliado ao trabalho de conscientização acerca da importância em se estudar elementos da percepção musical, proporcionou quantidade maior de classes⁴ por semestre. Até 2006 havia disciplinas apenas nos turnos matutino e vespertino, e em 2008, ela começou a ser oferecida também no período noturno; em geral, para alunos do curso de licenciatura.

Essa nova situação somada às articulações e atividades do projeto de monitoria trouxe um movimento diferente para as turmas, ou seja, além do refinamento das habilidades e reflexão sobre a disciplina, há também o repensar de itens didático-pedagógicos, com comentários para otimizar estruturas e estratégias de ensino na iniciação à leitura e teoria para público de crianças, jovens e/ou adultos.

Dessa forma, nas salas de aula trabalho com auxílio dos monitores presentes em algumas turmas (as mais numerosas), utilizando e desenvolvendo, por exemplo, peças rítmicas (de percussão corporal) de compositores brasileiros e estrangeiros, e mesmo composições elaboradas durante a própria disciplina. Outros recursos são as peças corais, que dinamizam o solfejo e, sendo de estilos variados, podem oferecer aos estudantes experimentar outras maneiras de fazer música.

Desenvolvo, sob a ótica do solfejo, atividades com dó fixo e com dó móvel, buscando refinar a habilidade do ouvido relativo, mas também observando a entoação de alturas exatas quando necessário; sobre isso autores como Goldemberg (2000) e Freire (2002) oferecem os benefícios desses modos de leitura. A prática de leitura à primeira vista é realizada, mas sempre trazendo à consciência aspectos básicos, pontos de observação que evitam o 'lançar-se' automático, movido pelo primeiro impulso.

4 Na graduação alunos podem optar por fazer percepção III e IV bem como no curso técnico. A vinda do curso de Licenciatura em música (2005) também foi um diferencial sentido na disciplina em relação ao perfil da classe e número de turmas oferecidas.



As provas tentam dar vez a diferentes habilidades (também pelos seus formatos: grupo, individual, prática e escrita), para que potenciais sejam reconhecidos e dificuldades detectadas – evitando o usual 'determinar fraquezas', que permanentemente fazem com que alunos menos preparados desistam do curso. Atividades de leitura de textos, prefácio de livros utilizados, com posterior discussão - como Gramani (1999) - contam como parte desse processo, trazendo uma visão pedagógica sobre os materiais de base.

O incentivo ao estudo individual vem por meio de criação de composições (rítmicas, melódicas e/ou instrumentais), envio de trechos melódicos por meio eletrônico (para apreciação, transcrição), indicação de *sites* na internet e programas para estudo junto ao computador. Além disso, são oferecidos atendimentos para pequenos grupos ou agendadas aulas em duplas e/ou individuais diretamente com os monitores.

Anterior à realização dessas aulas extras (em duplas e individuais) são identificados, durante as reuniões com monitores, os principais conteúdos a serem trabalhados. A partir daí encaminho alunos para um monitor que preferencialmente tenha mais domínio do assunto: ou seja, ao monitor graduado em Educação Artística e aluno de canto – indico aqueles que queiram se aprimorar no solfejo, nas questões melódicas e de afinação; para o monitor aluno de trombone, com grande facilidade rítmica e em *softwares* vão aqueles que precisam de colaboração em questões rítmicas, ajuda nos trabalhos via internet e revisão teórica; para o monitor aluno de sax com larga experiência em grupos – estão aqueles que queiram aprimorar o senso harmônico, rítmico e ensaios/peças em grupos. Dessa forma, consigo destacar as habilidades de cada um promovendo rendimentos positivos e incentivando outros alunos ao estudo em grupo.

Durante os atendimentos foi observado que a procura se dá por estudantes matriculados, mas também por alunos não matriculados em percepção com intuito de manter habilidades ou revisar itens de acordo com seu repertório no instrumento. Foi notado também que geralmente as dificuldades em solfejo e afinação têm em sua maior parte relação direta com a falta de técnica vocal ou problemas de colocação da voz, e, nesses casos, estamos auxiliando com exercícios simples para melhor colocar o som no aparelho fonador.

Destaco que uma das maiores dificuldades nesse trabalho é vencer a timidez e a grande auto cobrança dos próprios alunos sobre seu desempenho. Isso vem sendo discutido nas reuniões pedagógicas de equipe e considerado ponto de especial atenção e cuidado, para que os alunos possam transpor essas barreiras. Então, os monitores antes de tudo fazem papel de motivadores, evidenciando habilidades, descobrindo preferências musicais desses alunos, construindo uma relação de confiança, como lembram grandes educadores como Perrenoud

(2000) sobre a importância das relações humanas na criação de referenciais significativos na sua própria educação.

É importante frisar que um dos focos centrais da PROGRAD é oportunizar ao aluno-monitor uma experiência inicial no âmbito da docência, e isso tem sido bastante revelador, já que verifico um notável crescimento de cada um deles - especialmente durante as reuniões realizadas, nas quais há discussões quanto ao andamento das turmas, situações de sala de aula, casos de dificuldades, estudo de estratégias específicas de acordo com o histórico musical do aluno atendido. Tais ações têm contribuído diretamente no seu pensar pedagógico, na construção de exercícios, no acompanhamento dos estágios de aprendizagem e no lidar com diferentes níveis de conhecimentos (a heterogeneidade presente nas classes de percepção), além de ampliar sua visão de músico-instrumentista.

Todas essas ações conjuntas têm ápice nos 'Encontros de Percepção', em que composições rítmicas, instrumentais, corais, improvisações elaboradas nas turmas são cuidadas, arranjadas e apresentadas ao público. Participam alunos de todas as turmas: bacharelado, técnico e licenciatura - sem obrigatoriedade de presença e sem vínculo com avaliação (notas) - integrando conhecimentos de diferentes níveis.

O trabalho tem cerne em sala de aula com a elaboração, leitura e análise das peças. Posteriormente, há organização de ensaios extras em grupos menores (como por ex. ensaios de naipe em peças corais e de percussão rítmica corporal) preferencialmente ocorrendo com os monitores. O fato de haver um objetivo forte na execução para a performance traz proximidade com o 'dar o melhor de si' e também promove momentos descontraídos de estudo. Muitas vezes, os alunos não estão no palco para tocar seu instrumento principal, mas sim para fazer algo diferenciado (cantar, bater palmas, pés, improvisar etc.) então, é o momento de experimentar, ousar e também de descobrir novas possibilidades.

Após a realização do evento procuro assisti-lo com as turmas no intuito de promover uma auto-avaliação, observando pontos da performance do grupo para que itens possam ser melhorados. Em geral, verificamos juntos desde aspectos técnicos da partitura à postura de palco. Tenho notado, nesse percurso desde 2004, uma crescente qualidade da performance das turmas (mesmo com sua contínua renovação) na execução técnica, participação criativa em idéias, composições e arranjos; e exponho cenas dos últimos semestres e respectivas edições 'VI e VII Encontro de Percepção da Escola de Música', realizadas em dezembro/2008 e junho/2009.





FIGURA 1 – Peça percussão corporal. Turma Percepção Manhã (2008)



FIGURA 2 – Monitor regendo (Laerte Adler)



FIGURA 3 – Audição de peça brasileira. Turma Percepção Noite (2008)



Considerações finais

Ampliar os horizontes da sala de aula, embora alarguem as atribuições em número, trazem ao professor e seus alunos um maior compartilhamento de saberes, maior proximidade de interação e grande estímulo às atividades acadêmicas no universo musical.

Em se tratando do desenvolvimento de projetos conjuntos com as atividades de ensino, nota-se, especialmente no campo da percepção musical, uma transformação visível e muito positiva em relação ao desenvolvimento de potenciais. Aprender com compromisso e com auxílio de colegas, com propostas que destaquem pontos positivos e que permitam o desenvolvimento de diferentes aspectos num trabalho lúdico, criativo e integrativo só traz benefícios aos componentes participantes.

Assim, além das finalidades específicas da matéria, promove-se uma mudança de consciência, tornando educandos agentes importantes de sua própria formação - sem perder a musicalidade, a espontaneidade, a parceria – de maneira que façam música de qualidade no ensino superior.

Referências

BERNARDES, Virgínia. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. 2000. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BHERING, Maria Cristina Vieira. *Repensando a Percepção Musical: uma proposta através da música popular brasileira*. 2003. 105p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. *Ouvir para entender ou compreender para criar? Uma outra concepção de percepção musical*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GROSSI, Cristina de Souza. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Ricardo Dourado. Reconstruindo o saber: o aprendizado do sistema de solfejo móvel no contexto universitário. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XI, 2002, Natal. *Anais do XI Encontro Nacional da ABEM*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p. 150-189. v. 1, n.11, 1 CD-ROM.

GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista da ABEM*, Porto Alegre /RS, ano V, n. 5, p.7-12, 2000.

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica*. Campinas: Perspectiva, 1999.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. Encontros de Percepção: ferramenta de interação e práxis pedagógica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. *Anais do XV Encontro Anual da ABEM*. João Pessoa: UFPB, 2006. p.767-771. 1 CD-ROM.

_____. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação de mestrado em música. 240p. Instituto de Artes, Unicamp, Campinas / SP, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.



Camerata de violões da UEL: aprendizado através de prazeroso fazer musical coletivo

*Inácio Rabaioli
UEL
rabaioli@uel.br*

Resumo: O presente texto consiste num relato de experiência que vem sendo realizada pelo grupo de violões denominado Camerata de Violões da UEL, cujos integrantes são alunos de violão no curso de Licenciatura em Música da UEL. O objetivo do grupo consiste em fazer música coletivamente e de modo prazeroso, utilizando-se do violão como instrumento, para ampliar a experiência musical dos seus integrantes. Suas atividades abrangem ensaios semanais, elaboração de arranjos musicais e realização de apresentações musicais públicas. São relatadas as motivações e propósitos desde sua idealização ao final de 2003, de seu surgimento em 2004, e das atividades que vem sendo desenvolvidas. Os resultados até aqui alcançados, apontam para possibilidades desse tipo de experiência musical ser realizada também em escolas públicas e outras instituições educacionais que atuam com jovens ou adolescentes.

Palavras chave: violão-grupos instrumentais; execução musical-experiência musical; execução musical-ensino.

Introdução

O presente texto consiste num relato de experiência que vem sendo realizada com um grupo denominado Camerata de Violões da UEL. Constituído atualmente por 10 alunos de diferentes séries do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), todos seus integrantes freqüentam a disciplina de violão que é ofertada durante o curso como uma opção do eixo curricular das práticas de execução musical. Desde o segundo semestre de 2007, as atividades do grupo estão atreladas ao projeto de extensão denominado “Grupo de Performance OCA”. A vinculação dos alunos ao projeto poderá ser computada como carga horária de Atividade Acadêmica Complementar, no currículo daquele curso. A orientação acadêmica e coordenação artística são de responsabilidade do professor de violão do curso de licenciatura que os alunos freqüentam.

Dos propósitos

Desde seu surgimento o grupo propôs-se a uma meta estrita: a de fazer música coletivamente, utilizando o violão como instrumento. Suas atividades abrangem ensaios semanais, elaboração de arranjos musicais próprios para esta formação instrumental e apresentações musicais públicas.



Seu propósito mais abrangente busca auxiliar na ampliação da experiência musical exercida pelos alunos que iniciam o curso de licenciatura em música, tentando ultrapassar o âmbito da pregressa prática musical (formal e informal) enfatizada “preponderantemente na apreciação musical” (RABAIOLI, 2002, p. 105). As atividades do grupo procuram abordar de modo mais concreto alguns âmbitos do conhecimento musical, enfatizando sua natureza “processual” (STUBLEY, 1992, p. 10) implicada na execução e composição/criação musicais. Partimos do pressuposto que uma compreensão mais abrangente da natureza do fenômeno musical implicaria muito mais que um conhecimento das obras musicais, ou seja, implicaria em considerar processos, contextos e resultados da *praxis* musical (*musicing*) (ELLIOT, 1995, p. 45)¹. Os processos envolvidos na *leitura, execução e compreensão* das obras musicais implicam sempre partirem de uma “pré-compreensão” (Gadamer, 1984, p. 333), que em sentido gadameriano a compreensão é gerada partindo da herança cultural individual e coletiva e se aprofunda, amplia-se e modifica-se a cada nova leitura e encontro com a obra musical.

A partir de nossa experiência pedagógica musical no campo do ensino do violão percebíamos a necessidade de abordar aspectos de campos diversos, como os da psicologia da música relativos à execução e criação musicais, da filosofia e hermenêutica, da sociologia, pedagogia, e ciências do movimento humano como psicomotricidade, ergonomia e biomecânica.

Ao longo dos anos de existência do grupo, outros são os integrantes, e por isso, outras são as potencialidades e os limites individuais e coletivos, exigindo novas estratégias de ação para lidar com estas diferenças.

A professora Ana Cristina Tourinho, com larga experiência no ensino do violão em grupo, destaca a importância de tocar junto com os outros:

“mesmo que sejam coisas muito simples, como exercícios de arpejos, além das práticas regulares de pulsação, dinâmica e velocidade, estimulam a concentração, a expectativa e a satisfação de se sair bem dentro do grupo. No grupo também se aprende a respeitar o colega, a emitir opiniões com respeito e a exercitar a autocrítica” (TOURINHO, 2003: p. 80).

Do surgimento – um breve histórico.

Até o segundo semestre de 2003, já havíamos escutado enumeráveis vezes, durante aproximadamente uma década, os alunos (principalmente das disciplinas de violão) da

¹ Segundo David J. ELLIOT o termo *musicing* foi por ele criado a partir da aglutinação de *music making*.
 XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical
Ensino de música na escola: compromisso e possibilidades
 Londrina, 06 a 09 de outubro de 2009



Licenciatura em Música da UEL² manifestarem seu interesse em intensificar suas atividades do “fazer musical” naquele curso, e a partir desse “fazer”, poder ultrapassar o âmbito da sala de aula e das atividades curriculares até então vigentes. Dito de outro modo: tínhamos ouvido e percebido que muitos alunos da licenciatura desejavam aprender música tocando mais vezes e melhor, fazendo arranjos ou composições para os instrumentos que tocavam e, sobretudo, levar esse aprendizado, através de apresentações artísticas e/ou didáticas, para além dos muros da universidade, num contato direto com a sociedade.

Naquele semestre, convencemo-nos de que tais anseios, isto é, os de intensificar atividades do “fazer musical”, não configuravam um mero desejo ocasional de uma turma ou de uns poucos alunos, mas advinham de desejos que persistiam, com mais ou menos intensidade, em todas as turmas que se sucederam durante, aproximadamente, 10 anos de existência da Licenciatura em Música da UEL. Portanto, naquele final de semestre de 2003, consideramos seriamente a proposta que nos foi realizada por alguns alunos de violão das 3ª e 4ª séries para a criação de um grupo violonístico, tal qual uma orquestra ou um conjunto de câmara, com propósito de realizar coletivamente a prática (mesmo que extra-curricular) de um fazer musical com música para violão.

Diante da motivação discente como ocorrida naquele final do ano de 2003, tomamos a iniciativa de liderar as atividades de um grupo que contou com oito alunos que tocavam violão e, por causa deste número, denominou-se inicialmente de “Octeto Violonístico”.

No início de 2005, com a ausência de alguns alunos que haviam concluído o curso de Licenciatura no final do ano anterior, tivemos dificuldades em manter um número de oito integrantes para o “Octeto”. Mesmo com o ingresso de novos integrantes, tivemos que assumir, algumas vezes, também a atividade do oitavo violonista para completar o grupo. Apesar disso, no ano seguinte o problema do número de integrantes se repetiu, alterando-se ora para mais, ora para menos e por isso decidimos, em 2006, denominá-lo de “Camerata de Violões da UEL”, denominação esta que evitava a necessidade de um número fixo de integrantes e assim permanecendo até a presente data.

Adotamos o termo *camerata* por ser comum usá-lo em referência a pequenos conjuntos musicais. Embora seu uso estrito no âmbito da história da música indique a designação de um grupo de intelectuais, músicos e amadores que freqüentaram a corte de Giovanni de Bardi em Florença entre aproximadamente 1573 e 1587 (PALISCA, 2004, p.870), a palavra, que vem do italiano, possui sentidos mais amplos, dentre os quais, o que expressa “grupo ou reunião de pessoas que conversam, se divertem” ou estudam, e o sentido

² O curso de Licenciatura em Música da UEL iniciou sua primeira turma acadêmica no ano de 1993.



relativo à “camaradagem” ou coleguismo (AMENDOLA, 1976, p. 134).

Das atividades desenvolvidas

No início, as atividades do grupo estavam voltadas ao desfrute do prazer de fazer música e à satisfação em compartilhar esse fazer com os colegas. Além disso, havia o propósito de aprender música fazendo-a, o que dava um tom de vitalidade e concretude ao processo de aprendizagem musical vivido pelos alunos do curso de Licenciatura.

As atividades do grupo começaram (de modo extra-curricular) com um ensaio semanal de duas horas durante os meses de aulas letivas. Somente a partir de 2009, a pedido da maioria dos integrantes, os ensaios vêm ocorrendo com frequência de duas vezes por semana, para dar conta do nível de qualidade por eles pretendido.

Durante os ensaios realizam-se atividades as quais descrevemos a seguir seguindo uma ordem de importância na participação e aprendizado dos integrantes do grupo.

Leitura musical e compreensão das obras musicais. Esta atividade contempla a leitura à primeira vista das obras musicais e análise com “auscultação”³ das estruturas sonoras. Esse processo envolve atividade coletiva com orientação de um professor e repetida diversas vezes de modo a aprofundar a compreensão progressiva das obras. Os integrantes entoam vocalmente alguns trechos e/ou executam separadamente a estrutura rítmica da música para melhor compreensão da estrutura da obra que está sendo estudada.

Produção do som. Esta atividade envolve a produção/execução das sonoridades do violão a um nível entre o limite das potencialidades do instrumento e as necessidades expressivas de cada estrutura musical. Considera as características físico-acústicas do instrumento relacionadas a volume, timbre e articulação dos sons, aspectos corporais como tonicidade muscular adequada, postura com o instrumento, conformação e textura das unhas, e cognitivos como memória, percepção e atenção, todos estes envolvidos na produção do som. Envolve ainda auscultação comparativa do som produzido individualmente com a do som produzido coletivamente, necessitando de prontidão de atenção para corresponder à produção tanto da homogeneidade sonora no aspecto coletivo quanto da diferenciação sonora individualizada em uma estrutura musical que exige atuação específica de um executante.

Prática de afinação dos instrumentos. O violão é um instrumento que exige ajuste frequente de afinação das suas cordas entre si (no caso de execução com um único violão) e também entre os instrumentos (no caso de execução em grupo de violões). A afinação

³ Utilizamos o termo “auscultação” para designar a escuta sonora/concreta e diferenciá-la da escuta “internalizada” ou “imaginária”.



necessita ser ajustada no início do ensaio e durante todo o período entre a execução de uma obra e outra. Nessa atividade os alunos, além de dominarem as formas tradicionais de afinação do instrumento, passaram a utilizar técnicas de afinação com uso de sons *harmônicos*, *em uníssono* e *oitavados* entre diferentes cordas, técnicas estas mais eficientes e precisas. O uso eventual de *tracionamento manual* das cordas, - realizado independentemente do mecanismo das tarrachas, - é também utilizado para incrementar uma acomodação mais rápida e duradoura da tensão das mesmas. Todos os integrantes aprendem a utilizar as afinações tradicionais e as não usuais para o violão.

O entrosamento musical desenvolvido nos ensaios almeja o aprimoramento do sincronismo rítmico e de sonoridade entre os integrantes. Trata-se de atividade de percepção musical que exige auto-escuta concomitante à escuta do outro.

Além dos ensaios semanais o grupo tem realizado esporadicamente apresentações musicais públicas em número de duas a seis por ano. Ao final do primeiro semestre de 2004 realizamos no campus da UEL as primeiras apresentações públicas do grupo (na época, ainda denominado “Octeto Violonístico”).

As apresentações musicais são realizadas ora em eventos culturais no campus da UEL e cidade de Londrina, ora em datas definidas exclusivamente para a apresentação do grupo em locais do *campus* universitário da UEL.

As *apresentações musicais públicas* continuam sendo as atividades que mais empolgam e agitam a motivação do grupo. Para a maioria dos integrantes é a culminância de seus esforços, e ao final das mesmas, todos são tomados por sentimentos de satisfação quando a apresentação é bem sucedida e debatem de modo empolgante os aspectos positivos. Quando algo acontece errado em alguma apresentação, torna-se motivo de preocupação entre os integrantes e, por vezes, de frustração. No entanto, a maioria não tarda em apontar sugestões para evitar a repetição dos problemas ocorridos.

O *repertório interpretado* constitui-se de obras compostas ou arranjadas exclusivamente para violão em grupo e é sugerido pelos integrantes do grupo ou coordenador e decidido coletivamente seguindo critérios como diversidade de estilos e grau de dificuldade compatível ao grupo. No início do grupo o repertório constituía-se de alguns quartetos fáceis para violões em que cada parte era executada por dois violonistas de acordo com o desenvolvimento musical de cada integrante. Um dos propósitos era fazer melhor o que quer que se tocasse, arranjasse ou compusesse, não importando muito a quantidade.

Produção de arranjos musicais são atividades orientadas de produção de arranjos de obras para a formação do grupo, que alguns integrantes mais experientes desenvolvem. Trata-

se de atividade esporádica e que demanda maior conhecimento musical devido às exigências do grupo.

Considerações finais

Apesar de vivemos num país com acentuados abismos na distribuição de renda, o baixo custo dos violões feitos em série industrial possibilita, por outro lado, sua aquisição por muitos estudantes. Os baixos custos aliados à boa portabilidade do violão podem facilitar a formação de grupos instrumentais de violão em locais como escolas públicas ou outras instituições educacionais.

Considerando que a natureza da experiência musical desdobra-se nas dimensões básicas, da apreciação, execução e composição, e que cada uma contribui a seu modo para a plenitude dessa experiência, concluímos que um fazer musical coletivo, como o relatado, é bastante útil para ampliação da experiência humana da música, assim como ocorre com o coro e a fanfarra. O diferencial fica por conta da exploração da riqueza tímbrica do violão - já enfatizada por Berlioz em seu tratado de orquestração - que se alarga ainda mais através da execução em grupos e da ampliação das capacidades perceptivas de auto-escuta e de auscultação coletiva dos integrantes. Ao concluir, pensamos que uma experiência do fazer musical coletivo pode acenar com contribuições vivazes para a formação do ser humano, do profissional de música e do educador musical.



Referências

- AMENDOLA, João. *Dicionário italiano-português*. 3ª ed. São Paulo: Hemus, 1982.
- ELLIOT, David. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1995.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1984.
- PALISCA, Claude V. Camerata. In: SADIE, Stanley (ed.). *The new Grove dictionary of music and musicians*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2001, v. 4. p. 870-871.
- RABAIOLI, Inácio. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes: um survey com estudantes de ensino médio da cidade de Londrina/PR*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2002. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- SLOBODA, John A.. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Londrina, 2008.
- STUBLEY, Eleanor V. Philosophical foundations. In: COLWELL, Richard. *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Shirmer Books, 1992. p. 3-20.
- TOURINHO, Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 77-85.

A educação musical a partir do ruído em sala de aula: práticas educacionais sob uma ótica libertária

Gabriel Otoni Calhau Martins
UFRJ
gabrielotoni@gmail.com

Otávio Augusto Oliveira de Menezes
UFRJ
otamenezes@hotmail.com

Resumo: O presente artigo problematiza a natureza do ruído produzido pelos alunos em sala de aula a partir de observações da prática pedagógica exercida pelos próprios autores, entendendo que este pode ser um elemento na construção do conhecimento musical. Sob o ponto de vista libertário percebendo as limitações da aplicação desta concepção nas escolas de modelo hierárquico, o trabalho propõe e exemplifica atividades baseadas na discussão e apropriação do ruído, objetivando uma construção de saber mais participativa, horizontal e comum em educação musical.

Palavras chave: Ruído em Sala de Aula; Educação Libertária; Ruído Subversivo; Educação Musical

Introdução

Com a proposta de um ensino formal de música participativo e libertário, busca-se a abertura de novas possibilidades musicais que podem ser concebidas de forma coletiva e criativa.

A prática em sala de aula revela que esse ambiente se faz muitas vezes mais ruidoso do que musical. Observam-se diferentes tipos de ruídos: os externos da sala de aula e internos da escola (pátio, etc); os internos da sala de aula; os externos da escola (fora dos portões da escola). Neste trabalho procura-se focar o ruído dentro de sala de aula, prioritariamente aquele produzido pelos alunos e que sugere outra dinâmica na prática pedagógica.

Esta percepção é importante para o entendimento deste elemento na construção do conhecimento musical em todos os seus aspectos, principalmente como: a escuta, a criação e a execução.

Ruído ou Ruído?

Para discutir o significado do ruído em sala de aula, acredita-se na importância de discutir a função da educação. Para Read a educação pode ter duas funções distintas, educar para ser o que é e educar para *ser o que não é*. Estas funções são debatidas por Gallo (1995), quando explica que a educação tradicional existe para adaptar os indivíduos visando



padronizar as consciências, educando para *ser o que não é*. Este autor defende uma educação libertária que tem por objetivo educar a pessoa para que *seja o que ela realmente é*, visando a libertação para que cada um pense de sua maneira e entenda suas singularidades, sendo capaz de abarcar uma estrutura social mais ampla.

Wilton Machado (2006), contribui com essa discussão quando trata da organização do espaço em sala de aula e sua forma vertical desde a elaboração do currículo, que na maioria das vezes chega às mãos do professor sem este ter participado do processo de construção, até a aplicação deste em sala de aula, onde os alunos não têm a menor possibilidade de intervenção e participação do mesmo. Essas considerações incitam questionar a sala de aula enquanto um ambiente democrático, uma vez que se sustenta por relações de poder concentrado, introduzidas a partir da construção de verdades sobre ensino e aprendizagem através da construção do saber específico e da disciplinarização, utilizada para individualizar o exercício do saber.

Quando os alunos se deparam com um modelo que lhes foi imposto, nem sempre reagem de forma passiva, criando diversas táticas de resistência para “sabotar” a proposta pedagógica da escola e do professor, como: a negação em participar das atividades, a dispersão, a “chacota”, dentre outras. O ruído produzido pelas intervenções sonoras dos alunos não previstas em sala de aula, muitas vezes pode ser uma maneira encontrada de reagir à repressão. No momento que ele é produzido, promove uma intervenção direta no espaço, chegando muitas vezes até a interrupção da aula. Não seria esta manifestação sonora bastante significativa e potencializadora para o processo de aprendizagem? O ruído seria *sujeito da ação* neste processo, como elemento apropriado? Ou *verbo da ação* propriamente dita, como elemento intrínseco do processo de aprendizagem musical?

Tais reflexões, leva a perceber que analisar a ocorrência de ruído na sala de aula apenas como um problema é também legitimar uma estrutura vertical presente na escola, entendendo o professor como detentor de poder, tendo assim o direito de reprimir manifestação dos alunos. A ação ruidosa também existe no mesmo espaço, através de outros ruídos naturalizados no contexto escolar, como o som das campainhas entre aulas, o grito de outros professores, sons externos que participam deste contexto, como sons de automóveis (motores, buzinas, sirenes), obras e etc. É necessária uma análise dos ruídos, buscando compreender o que eles representam em suas diversas manifestações e o significado deles na sala de aula de música.



Para além do “boom” da Bomba

O professor que acredita em uma educação libertária, vivencia o dilema de defender a liberdade e de tomar medidas autoritárias que vão contra suas próprias idéias. Apesar de não querer legitimar a estrutura verticalizada, a prática em um contexto escolar está diretamente ligada a ela. Dentro da escola o professor não está no topo dessa pirâmide, ele cumpre ordens, é diretamente responsabilizado pelo ocorrido em sala de aula, além de ter que atingir uma carga horária, aplicar um currículo e formas de avaliação predeterminados.

Na educação musical nos deparamos com diversos casos, como de alunos sem interesse pela prática musical e outros com interesse em fazer música como fazem os seus ídolos, que nem sempre compõe o repertório trabalhado. Os alunos desinteressados ou com interesses frustrados, muitas vezes recorrem a um ruído que desestrutura a ordem estabelecida naquele espaço, ou seja, um ruído subversivo. Para o professor, os sons de carteiras arrastadas podem ser tão incômodos quanto sua própria voz para os alunos. Visto os conflitos sonoros e ideológicos no espaço de aula, numa proposta onde o estopim se configure no ruído, permite que os conflitos não sejam ocultados e reprimidos, mas sejam o “pavio” – eixo do trabalho a ser desenvolvido.

O estudo do caso

Esse trabalho foi idealizado a partir da experiência em sala de aula na Escola de Pescadores de Macaé onde foi percebida uma relação dos alunos com os instrumentos musicais diferente do esperado. Muitas vezes os alunos não queriam um instrumento para tocar uma música, e sim para fazer dele um elemento perturbador dentro de sala de aula. Mesmo diante de músicas sugeridas pelo grupo, muitas vezes, durante a execução, eles interferiam batendo fortemente nos instrumentos e com objetivo claro de interromper a prática instrumental. Este material sonoro promovido por insatisfações ou frenesi descontrolado pela turma, por exemplo, é uma possível fonte considerável na construção de conhecimento devido ao seu poder empírico de natureza do fazer musical.

A proposta de pesquisa foi elaborada levando em conta o problema citado a cima, onde por mais que se acredite em uma estrutura horizontal aplicada em sala de aula, esta obrigatoriamente se dará de forma vertical, pois, em geral, no sistema educacional atual, é necessário que se apresente planejamento sem participação dos alunos, que se atribua nota, e outros procedimentos de controle. Objetivou-se chegar a uma proposta de organização mais



flexível possível parafraseando com o planejamento pedagógico vigente, na tentativa de elaborar um planejamento que possibilite a reflexão e a construção coletiva.

Assim, foram escolhidos três módulos de análise das propostas: Som, *suas propriedades e potencialidades*; *o som na sociedade*; e *o som e seu significado singular*. Cabe lembrar que a pesquisa está em andamento e no presente momento estamos desenvolvendo o segundo Módulo. O Módulo III ainda não começou a ser executado.

Módulo I: *O som, suas propriedades e potencialidades* é um módulo voltado para a diversidade dos elementos sonoros, e para tal foram realizadas algumas atividades como:

Telefone sem fio: Em uma sala reservada com diversas fontes sonoras dispostas, apenas um aluno produz e grava um som que os outros, ao escutarem a gravação, um a um, irão reproduzi-lo no espaço reservado. Posteriormente é promovida uma discussão através da escuta coletiva das gravações comparando-as, com o objetivo de perceber as modificações oriundas da percepção singular.

O som de todos: Cada participante escolhe uma fonte sonora diferente para representar o seu som, e após cada seção de improvisação é discutido como os alunos se portam no ambiente sonoro criado, e quais propriedades relacionadas a fatores como acústica e maneira de execução, influenciam e proporcionam a construção desta música. Algumas improvisações ocorreram de forma totalmente livre, e outras com interferências dos professores em relação à intensidade e dinâmica.

Módulo II: *O som na sociedade* pretende proporcionar a percepção de como as propriedades sonoras operam em diferentes culturas.

O mundo gira e você também: No primeiro momento, foram colocadas para apreciação duas músicas diferentes simultaneamente, e escrita no quadro a frase: “O mundo gira e você também”. Foi sugerido aos alunos que corressem em sala, pulassem, gritassem e fizessem manifestações espontâneas. Com o objetivo de perceber os diferentes tempos de ocorrência das atividades ali desenvolvidas. Depois disso, partimos da premissa de que no mundo ocorrem diversos ambientes sonoros e musicais no mesmo momento, como o que estava acontecendo ali. Durante a atividade, foram apresentadas variadas músicas de diferentes lugares do mundo mantendo a discussão.

Os sons da escola: Foi pedido aos alunos que anotassem os diversos sons ocorrentes na escola. Posteriormente houve discussão e composição coletiva com os mesmos, tentando imaginar diversas cenas do cotidiano.

Paralelamente às atividades sugerimos aos alunos a organização de uma prática em conjunto onde todos os presentes no grupo teriam direito pleno de intervenção e participação,

a idéia é utilizar esta como parâmetro de percepção em relação à autogestão, autonomia e prática musical dos alunos.

Metodologia

A partir da desorganização sonora existente nos encontros pode-se construir uma organização “formal” de música, pois o sujeito percebe e vivencia meios para estabelecer uma proposta musical orgânica de organização coletiva.

Para tal, em diálogo com o [T]EC[L]A de Swanick, as diversas fontes ruidosas no espaço são analisadas em três esferas do fazer musical: *criassom* (criação), *audissom* (apreciação) e *tocassom* (execução), abarcamos o método de Swanick no ferramental de construção desta proposta de trabalho que utiliza as fontes ruidosas subversivas como fio condutor da criação musical.

A reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas e autoorganização são premissas que possibilitam um modelo libertário. Dentro dos moldes escolares essa prática contemplada em um planejamento prévio, pode se enquadrar em currículo escolar, mesmo não sendo um modelo totalmente livre promove caminhos para a autonomia, autocrítica e autoconhecimento, fatores fundamentais no exercício da liberdade.

A metodologia de pesquisa é realizada através de anotações no caderno de campo, relatos dos alunos durante as discussões, análise das composições coletivas produzidas em sala de aula. Além de leitura de bibliografia onde existe reflexão sobre educação libertária.

Considerações Finais

As idéias expostas acima partindo das observações em sala de aula corroboram ainda mais a noção de que o ruído é um potencial norteador, indicador e, sobretudo, um instrumento metodológico subversivo da disciplina escolar. A favor da construção de conhecimento, ele é imbuído de valor, principalmente quando se trata de aula de música, por ser o objeto de ensino e por onde se debruça o conhecimento: o som e sua organização como um todo. Como exemplo concreto, observamos em nossa prática um maior domínio dos alunos sobre os instrumentos musicais, relacionando isso ao fato de serem eles também os organizadores do processo.

Desta forma, entender o ruído como potencial comunicador em contraposição à idéia comum de interrupção da comunicação, orienta um diálogo mais aberto e participativo entre alunos e professores no que tange as propostas desde sua idealização até as atividades práticas e pedagógicas.



Como proposta de discussão em sala e potencializador dos conteúdos, o ruído em educação musical abrange um universo com muitas lacunas em fase de experimentação e debate. Ressalta a idéia de que os objetivos da aula podem ser reavaliados e confrontados nesta perspectiva, onde os ruídos têm fundamental importância na relação de ensino-aprendizagem e no fazer e saber musical.



Referências

BAKUNIN, Michel Alexandrovich. *Textos Anarquistas/ Michel Alaxandrovich*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

PENA, Maura. *O Dito e o Feito, Política Educacional e Artes no Ensino Médio*. João Pessoa: UFPB/BC 2003.

WISNIK, José Miguel. *O Som e o Sentido*. São Paulo: Cia. das Letras/ círculo do Livro, 1989.

GALLO, S. *Pedagogia do Risco*. Campinas: Papyrus, 1995.

MACHADO, Wilton Rodrigues. *Pedagogia Libertária: Projeto e utopia educacional na sociedade capitalista*. Revista Urutágua, revista acadêmica multidisciplinar, 2006.



A Educação Musical como diálogo libertário de ensinar e aprender a ser sujeito social

Danúbio Gomes da Silva
UFRN
danubiogomes@gmail.com

Resumo: Esse estudo descreve uma pesquisa em andamento que toma como ponto de partida o entendimento de que a educação musical é construída num diálogo entre o corpo e o meio ambiente cultural do sujeito, considerando a pesquisa sonora do meio ambiente como desencadeador para a compreensão dos elementos fundamentais da música, bem como, para construir seu repertório na linguagem musical e como sujeito cultural. Nesse sentido, as reflexões que aprofundamos nessa pesquisa estão focadas nas abordagens metodológicas e nos experimentos que vimos desenvolvendo ao longo de 13 anos no Projeto de extensão Pau e Lata: Projeto Artístico Pedagógico em vários municípios do Rio Grande do Norte. Tem como objetivo promover a formação musical dos participantes, possibilitar a compreensão de que podem fazer música com tudo o que está ao redor criando, reciclando, reaproveitando e suscitando diálogos sobre as responsabilidades em relação às questões ambientais e socioculturais. Nossa proposta está fundamentada nos múltiplos olhares para o ato de ensinar e aprender, compreendendo que este ato deve caminhar para uma ação libertária e cidadã.

Palavras chave: Educação musical, corpo, meio ambiente.

A Proposta

Educar musicalmente significa aprender música, ser alfabetizado artisticamente e esteticamente pela linguagem musical. Para tanto, o meio para alcançar esse objetivo pode estar pautado em concepções e abordagens metodológicas construtivistas ou tecnicistas conservadoras. Ser construtivista significa usar os métodos e técnicas necessários à aprendizagem musical dialogando com o contexto sociocultural em que está inserido o aprendiz, considerando-o como sujeito da própria aprendizagem. Nesse contexto, o professor planeja, organiza e realiza a mediação de todo o processo tendo em vista a conquista dos objetivos em pauta na sua proposta pedagógica. Ser tecnicista conservador denota ações pragmáticas focalizadas em métodos tradicionais, repetições, treinos etc. Não considera o conhecimento prévio e o contexto sociocultural do aprendiz como elementos estruturantes do processo da educação musical. Nessa abordagem o professor repassa o conteúdo, explica a técnica para o aluno repetir e ensaiar até aprender ou desistir sem considerá-lo como ser complexo melhor dizendo, não compartimentalizado e múltiplo.

Os principais eixos que estruturam as ações, teorias e práticas do trabalho que se apresenta sobre o título *A Educação Musical como diálogo libertário de ensinar e aprender a ser sujeito social*, estão na promoção de uma educação musical tomando como ponto de partida os chamados métodos ativos em educação musical, que surgem na efervescência do



século XX em contraposição aos métodos tradicionais de ensino da música, bem como, na dialogicidade proposta por Paulo Freire (2000) e o meio ambiente sociocultural.

A opção pelo diálogo libertário aqui proposto é inspirada na proposta Freireana que significa tratar o aluno como ser que traduz uma identidade cultural. Essa identidade cultural é corporificada por subjetividades, afetos, amizades, conflitos, desequilíbrios e mistérios que se constituem em pontos subjacentes na convivência em grupo e no diálogo pedagógico. Aprender a conviver em grupo não é fácil e exige tratar os conflitos, as faltas, as dificuldades, os erros etc., como pérolas que ao identificá-las, problematizá-las e assumi-las permite superá-las ou suavizá-las por meio do processo pedagógico proposto e compreendido por todos os seus componentes.

O que significa ser sujeito social nessa proposta? Significa investir no entendimento de grupo, de coletivo, de união, de força, de exercício democrático e de intervenção no meio em que convive. Denota compreender que cada um é sujeito capaz de ser exemplo para outros porque atua de forma solidária e responsável no âmbito privado e público.

A base que estrutura este projeto de educação musical que se configura neste trabalho é construída por meio de um processo de *pesquisa-ação*. Pesquisa que toma como objeto de estudo a própria ação do professor, que se denomina como *professor propositor*, de um projeto de educação musical. Ou seja, o professor é sujeito e objeto da pesquisa.

As abordagens teóricas que fundamentam o processo da *pesquisa-ação* deste trabalho ressaltam que a educação musical é construída num diálogo entre o corpo, como primeiro instrumento musical, e o meio ambiente cultural do sujeito. Portanto, eleger o corpo como eixo forte para estruturar a experiência vivida nesse projeto de musicalização significou buscar compreender epistemologicamente conceitos que estão fundados no campo da corporeidade. Para tanto, Nóbrega (2000, p.70) resalta que a corporeidade “funda-se no corpo em movimento, configurando o espaço e o tempo, relacionando-se diretamente com a cultura e com a história”.

O corpo e a cultura de movimento são elementos fundamentais para a pesquisa sonora no meio ambiente, possibilitando a compreensão dos elementos sonoros e estéticos da linguagem musical.

A proposta é a observação, a sensibilização e a escuta dos elementos sonoros do cotidiano. Esse experimento permite ampliar o repertório para os experimentos de produção na prática musical, bem como possibilita refletir sobre a sua postura como sujeito sociocultural.

Não é objeto deste texto reconstruir todo percurso da experiência vivida como fundador do “Pau e Lata: Projeto Artístico-Pedagógico”, onde atuo como professor



propositor, como oficinairo, como pesquisador, como articulador, como militante em prol de políticas públicas culturais e produtor de eventos políticos pedagógicos ao longo de 13 anos. No entanto, vale sublinhar que a experiência e as reflexões aqui descritas resultam do trabalho com o projeto Pau e Lata.

O “Pau e Lata: Projeto Artístico-Pedagógico” é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vinculado ao Departamento de Artes, que desenvolve atividades musicais com 09 grupos formados por crianças, adolescentes, jovens e adultos em vários municípios do Rio Grande do Norte. Também é vinculado ao Grupo de Pesquisa em Corpo, Arte e Educação – GECARTE, na linha de pesquisa Música, Corpo e Expressividade.

O objetivo do projeto Pau e Lata é promover a formação musical dos participantes, possibilitar a compreensão de que podem fazer música com tudo o que está ao nosso redor criando, reciclando, reaproveitando e suscitando diálogos sobre as responsabilidades em relação às questões ambientais e socioculturais.

A sistemática de encontros pedagógicos, com os grupos permanentes, ocorre uma a duas vezes por semana. O conteúdo programático é desenvolvido com leituras e discussões de textos e vídeos, construção e organização dos instrumentos na transformação do elemento “sucata” em elemento musical, na formação da banda rítmica, na pesquisa sonora, na descoberta de timbres dos diversos instrumentos, na descoberta do corpo enquanto sujeito musical, na organização sonora unindo a descoberta pessoal à coletiva, no registro das composições/criações, no aprofundamento dos ritmos presentes nas músicas da cultura brasileira e nas apresentações para o público em geral em escolas, feiras culturais e científicas e em eventos político-pedagógicos.

Na prática pedagógica do Pau e Lata são experimentadas diferentes abordagens metodológicas com a pretensão de encontrar caminhos que facilitem a aprendizagem da linguagem musical ao aluno. Esse processo de busca e indagações possibilita acumular experiências em torno do ato de ensinar e aprender os códigos da linguagem musical. Dessa forma, por meio dos relatos, comentários e considerações dos aprendizes no processo das oficinas de educação musical vem-se construindo uma abordagem pedagógica para o projeto Pau e Lata.

É significativo destacar alguns dos comentários que destacam a proposta metodológica ao final de algumas aulas-oficinas. Quais sejam:

(...) nunca pensei que eu poderia compreender os elementos da música de uma forma tão simples...; (...) Nunca imaginei que poderia tocar um instrumento...; (...) Nunca tinha imaginado que eu poderia fazer música, com um grau de compreensão tão grande, como eu estava fazendo a pouco...



Comentários como esses, comprovam a eficácia da proposta metodológica escolhida para compartilhar o saber musical junto aos grupos do projeto. Essa experiência foi sendo corporificada por mim no decorrer da minha ação como professor propositor. Assim busquei pesquisar e me aprofundar sobre diferentes abordagens metodológicas para a área de educação musical.

Nesse processo de busca de aportes teóricos para fundamentar os experimentos e a pesquisa em questão destaco Koellreutter (apud Brito 1998), quando o mesmo apresenta “um tipo de educação musical não orientada para a profissionalização de musicista, mas uma educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade como um todo”.

Também ressalto Silva (2008) quando nos convida a ter uma nova compreensão do que seja conhecer e aprender, fundamentado no entendimento de que toda estrutura do organismo participa do processo de cognição, envolvendo a percepção, a emoção e a ação.

Outro educador, que tomo como referência para a metodologia aplicada nessa proposta de trabalho, é Murray Schafer (1977) com suas pesquisas e criações, nas quais destaca a paisagem sonora como abordagem metodológica para a educação musical.

Desenvolvimento da proposta pedagógica no Projeto Pau e Lata:

Passo 1

Uma conversa sobre:

- o entendimento sobre música
- a experiência prévia com a música
- se toca algum instrumento

As respostas a essas indagações são registradas na lousa ou em tarjetas.

Passo 2

Um experimento com bolas de tênis:

➤ São distribuídas com o grupo duas bolas de tênis para cada pessoa e é proposta uma seqüência de movimentos rítmico-sonoros. Movimento 1: Inicialmente com uma bola, quicando-a no chão, usando apenas uma mão, depois jogando com uma mão e pegando com a outra. Movimento 2: Quica a bola no chão e antes de pegá-la, bate palma; Movimento 3: Quica a bola, bate palma e bate os pés alternando-os.

Passo 3

Registrando o movimento executado:



A princípio informamos para o grupo que o movimento executado foi desenvolvido em 4 tempos (compasso quaternário), e escrevendo na lousa uma divisão de cinco espaços, separados por barra de compassos, chamamos a atenção para o primeiro compasso, onde vamos registrar o movimento em questão. No primeiro tempo executamos a BOLA NO CHÃO; no segundo tempo a PALMA, no terceiro tempo os PÉS ALTERNADOS e no quarto tempo o SILÊNCIO.

Após esse registro volta-se a executar o movimento chamando a atenção para os novos elementos codificados.

Passo 4

Criando SIGNOS:

O grupo é levado a criar códigos que representem os SONS executados pelas bolas no chão, as palmas, os pés e o silêncio. Nesse momento instigamos os participantes para que proponham mais de um código para cada som, no qual encaminhamos uma rápida eleição por aclamação, para definir qual o símbolo que melhor representará os diferentes sons do movimento rítmico-sonoro.

EXEMPLO:

O - BOLA NO CHÃO

* - PALMA

∠ - PÉS NO CHÃO

∑ - SILÊNCIO

Após as definições dos símbolos, acrescentamos uma observação quanto aos “ataques sonoros”. Ou seja: Dentro do movimento executado, temos como resultado do movimento corporal associado com o elemento bola, um resultado sonoro e há uma diferença entre o terceiro tempo e os demais. Ou melhor, enquanto no primeiro e no segundo tempo temos apenas um ataque sonoro, no terceiro tempo temos dois (pés no chão alternados).

PASSO 5

Criando seqüência sonora:

A partir desse momento o grupo passa a preencher os demais compassos modificando a ordem dos signos, conseqüentemente, modificando a seqüência sonora.

PASSO 6

Lendo e executando a Música Construída:

Como ultimo passo o grupo exercita a leitura rítmica de todas as células construídas.

PASSO 7

Avaliando o processo:



Convidamos os participantes a compartilhar com o coletivo as suas impressões, sensações e principalmente o que de “novo” estarão levando consigo com relação aos conteúdos abordados.

Por fim essa experiência nos remete ao pensamento da artista Lygia Clark, conforme cita Martins (2005) quando salienta que

Nós somos os propositores: nós somos moldes, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos a sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora. (CLARK, 1983, cit. por MARTINS, 2005, p. 96)



Referências

BRITO, Teca Alencar. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo, SP: Petrópolis, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*. 14 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste. *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo, SP: UNESP, 2005,

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. *Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. 2.ed. Natal, RN: EDUFRN Editora da UFRN, 2005.

SCHAFFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução Marisa Trec de O. Fonterrada. São Paulo, SP: UNESP, 1991.

SILVA, Valéria Carvalho. *Corporeidade e Educação: sinfonia de saberes na educação musical*. Natal: 2008. 160 p. Tese. Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



A educação musical como produção de um grupo de pesquisa

Cássia Virgínia Coelho de Souza
UFMT
cvcoelhosouza@uol.com.br

Resumo: Este trabalho relata a experiência de um Grupo de Pesquisa em Música, criado e liderado pela autora deste texto, logo após o término de seu doutorado. O objetivo da comunicação é descrever a experiência do grupo, que tem somado muito aos trabalhos da área na universidade e tem se estabelecido como o principal fomentador da educação musical no Estado de Mato Grosso. A partir do relato são feitas reflexões sobre o papel de um grupo de pesquisa e das iniciativas do mesmo frente às políticas que permeiam o direcionamento do ensino de música e a organização de poderes que se estabelecem no sistema educacional em todos os níveis.

Palavras chave: Grupo de Pesquisa, Educação Musical, Fundamentos da Educação Musical, Formação de Professores.

Introdução

A educação musical no Brasil tem crescido muito graças ao envolvimento de professores e cursos de graduação, que lutam para a afirmação de uma prática educacional, ao desenvolvimento da pós-graduação, que fortalece a configuração de um campo de conhecimento, e ao envolvimento dos grupos de pesquisa, que se organizam em torno da pesquisa científica e de atividades de difusão do conhecimento produzido com ações que promovem a integração entre a prática educativa e a pesquisa. Através de várias abordagens e estratégias de trabalho os grupos de pesquisa firmam-se como elementos fundamentais para a área de educação musical em suas instituições de origem e em alguns casos, em seus Estados.

Este trabalho relata a experiência de seis anos de existência do Grupo de Pesquisa “Música e Educação”, criado e liderado pela autora deste texto, logo após o término de seu doutorado. O objetivo da comunicação é descrever a experiência do grupo, que tem somado muito aos trabalhos da área na Universidade Federal de Mato Grosso e tem se estabelecido como o principal fomentador da educação musical no Estado. A partir do relato são feitas reflexões sobre o papel do grupo de pesquisa e das iniciativas do mesmo frente às políticas que permeiam o direcionamento do ensino de música e a organização de poderes que se estabelecem no sistema educacional em todos os níveis.

O Grupo de Pesquisa



O Grupo de Pesquisa “Música e Educação” (GP) é um conjunto de docentes pesquisadores, estudantes de pós-graduação e graduação e professores voluntários de outras instituições, sob a liderança acadêmica e intelectual de duas integrantes docentes universitárias, que desenvolvem estudos em três linhas de pesquisa. O grupo é reconhecido pela instituição e está registrado na base corrente do Diretório do CNPq desde sua criação, em 2003.

Como foi o primeiro grupo de pesquisa em música do Departamento de Artes houve um certo estranhamento para a sua constituição, mas não houve impedimento para seu funcionamento. No início participaram do grupo três professoras efetivas (uma doutora e duas mestres) como pesquisadoras e uma estudante, na época orientanda da líder do grupo. Após dois anos de trabalho mais uma professora mestre do quadro efetivo se juntou ao grupo e duas professoras pediram para sair. O GP continuou sua trajetória contando com a colaboração de estudantes e de professores substitutos que atuavam na Licenciatura em Música.

Uma única linha de pesquisa, que envolvia todas as componentes naquela época, foi criada para atender a exigência do Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - ajustada aos trabalhos das participantes. A linha permanece até hoje, e, pela sua abrangência consegue aglutinar grande número de participantes, incluindo os alunos da Licenciatura em Música que já participaram do grupo.

Em 2004 o GP concorreu num edital de acolhimento de cartas propostas visando a melhoria e modernização da infra-estrutura de pesquisa e foi favorecido com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT) para compra de equipamentos. Como não tinha espaço físico para colocar os materiais adquiridos, conseguiu junto à direção do Instituto de Linguagens uma pequena sala que tem sido a sede do grupo, para estudos, orientações e reuniões.

Em 2005 e 2006 o GP promoveu a série de quatro eventos denominados Colóquios de Pesquisa em Educação Musical que contou com o auxílio da FAPEMAT e da Secretaria de Estado de Educação. Os eventos foram realizados, um a cada semestre e, embora tenham alcançado pequena repercussão na Licenciatura e perante a classe de educadores musicais locais, foram de grande importância pela experiência de ter eventos científicos específicos de educação musical, assim como por tornarem públicos os resultados de pesquisas e experiências na área. Os eventos contribuíram para o trabalho em que as professoras pesquisadoras estavam envolvidas, ou seja, a difícil tarefa de trazer a compreensão de seus colegas professores de Licenciatura e dos estudantes de graduação sobre o que consiste a área de educação musical e qual é o nosso grande campo de atuação.



Embora já tivesse acontecido na década de noventa, do século XX, o primeiro encontro regional da ABEM na Universidade, embora houvesse um curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música e um novo curso de Licenciatura em Música, ainda há uma dificuldade para entender o trabalho do educador musical e a função da pesquisa na área. Este obstáculo tem diminuído de dimensões graças ao empenho dos componentes do grupo, que mesmo deixando de serem alunos, ou professores substitutos continuam no GP participando ativamente das reuniões de estudo. Este é a grande realização que o grupo tem conseguido - a condição de reunir -, não só para planejar ações e resolver problemas, mas, sobretudo, para discutir e refletir junto algum tema de interesse comum.

Os temas têm sido escolhidos de acordo com a linha de pesquisa a que fazem parte os pesquisadores do grupo. Duas novas linhas de pesquisa foram inseridas no GP por conta de minha participação e dos meus quatro orientandos no Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea.

O quadro do GP continua crescendo, sempre contando com a participação de membros empenhados na reflexão sobre educação musical. Participam no momento duas professoras efetivas, líderes do grupo, três professoras substitutas da Universidade e cinco professores que pertencem a outras instituições da cultura e educação no âmbito estadual. Destes dez componentes, além das pesquisadoras professoras efetivas com doutorado concluído e outro em andamento, uma é mestre, quatro são mestrandos, uma é especialista e outras duas são graduadas. No momento os estudantes de graduação não participam do grupo por impossibilidade de freqüentar as reuniões nos horários estabelecidos.

A Educação Musical no Grupo de Pesquisa

Uma importante questão a ser colocada sobre a atividade do GP é determinar a extensão e o valor das ações empreendidas pelo grupo, visto que ele é praticamente o único segmento que permanece firme no estudo e na reflexão sobre o ensino de música e sobre as diferentes formas de a educação musical se configurar no Estado.

A dificuldade, acima mencionada, da comunidade universitária, em geral, entender o que consiste a educação musical é um fenômeno que tem acompanhado a área, em amplo sentido e em diversos lugares, o que parece ser uma situação não específica do local. Neste caso, embora haja um aparente respeito pela atividade de educação musical por parte dos colegas de outras subáreas da música, fica patente o isolamento em que vivemos na Licenciatura em Música. Fala-se do educador, do professor e da educação, porém pensa-se no profissional da música, para a música e a respeito dela mesma, não havendo esforço para

compreender as particularidades que permeiam a nossa ação educacional. O sujeito desta ação, o aluno, só é considerado porque é um estudante e interage com outras pessoas. Sua existência como um ser social que aprende música e que está se formando para ser professor, que lidará com diferentes formas de aprender músicas em contextos e situações complexas só é relevante nas disciplinas específicas da área de educação musical. Assim, a separação e falta de comunicação se estabelecem.

A dicotomia existente nos cursos de licenciatura advinda da divisão em disciplinas – específicas de música e pedagógicas – tem acentuado a problemática da nossa divisão de trabalho – músicos e educadores musicais – que em meu entender ajuda a fortalecer a situação da música na escola básica e influencia na formação social de concepções e de valores sobre educação musical. Dadas as características do trabalho de professores, as condições que lhes oferece o sistema escolar e, principalmente, às formas de carreira e de remuneração, os profissionais que se envolvem com a educação musical ficam à margem das profissões intelectuais relacionadas com a música por não serem considerados pelos pares de outras áreas (ou subáreas) os melhores produtos do sistema artístico-musical. A afirmação de Travassos, sobre uma licenciatura específica, mas que pode se entendida, amplamente, para as outras licenciaturas, explica bem este fenômeno.

A licenciatura em Educação Musical tem *status* ambíguo. ... padece dos efeitos combinados da menor dificuldade de acesso e do baixo *status* do professor de música, associado ao baixo *status* de sua clientela (crianças e jovens sem perspectiva imediata de carreira musical – “musicalizados” que não serão “músicos”). Quem se candidata a uma carreira mais próxima à formação musical encarada como musicalização universal e democrática também fica mais distante da “música”. Musicalizar amplamente entra em conflito com a meritocracia dos mundos artísticos, com a desigualdade naturalizada pela crença nos dotes musicais desigualmente distribuídos e com a aposta na roda da fortuna que conduz, quiçá, ao estrelato. (TRAVASSOS, 2005, p. 17).

A pouca conformidade de pensamentos e, sobretudo de ações entre os docentes universitários, tem se mantido, mas graças ao esforço conjunto das professoras que participam do GP e da área, que no Curso de Licenciatura é denominada área pedagógica, já se presencia a manifestação de idéias e resultados diferentes e positivos.

No momento o GP coloca em prática a decisão de realizar reuniões quinzenais de estudo, divididas conforme os diferentes assuntos que regem cada uma das três linhas de pesquisa. Além disso, também com a frequência de duas reuniões mensais, o grupo mantém duas propostas específicas, independentes das pesquisas, para discussão com a comunidade interessada.



A primeira consiste em um núcleo, que conta com a participação de vários professores voluntários da Educação Básica, formado, exclusivamente, para discutir o tema da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas. Esse tema, além da característica de ser atual e de extrema necessidade, converge as pessoas para reflexões muito importantes, no que diz respeito à educação musical escolar.

Ouvir os próprios professores que vivenciam o dia a dia da instituição escolar é ter um mapeamento interessante das políticas estadual e municipais para a educação, além de verificar as expectativas, angústias, frustrações, desejos e dúvidas docentes que afetam diretamente a ação em sala de aula. Se não podemos realizar mudanças significativas na educação musical do nosso Estado, podemos obter pequenas transformações causadas pelo convívio com a sistematização e organização do pensamento, a troca e a influência na motivação dos docentes envolvidos.

A segunda proposta específica do GP trata de um convênio feito com o Serviço Social do Comércio – SESC Arsenal – em 2008. Naquele ano o SESC Arsenal, através da Modalidade Música, promoveu o projeto Ciclo das Quintas - Estudos Temáticos - de Educação Musical. Foram mais de 3 trimestres de discussões, feitas a partir de temas selecionados mensalmente, que geraram uma reflexão maior do grupo de participantes culminando com a convicção que o prolongamento do projeto para o ano de 2009 era imprescindível.

Em 2008 o GP também publicou seu primeiro livro junto a Editora de Universidade, que resultou de trabalhos de pesquisa em educação musical, desenvolvidos em diferentes situações, todos mergulhados nas águas da formação profissional. O livro marcou o início da concretização das ações possíveis de serem empreendidas pelas pesquisas e experiências voltadas para a formação visando as transformações sociais necessárias junto a um público maior.

Conclusão

A ação pedagógica é uma ação educativa que toma forma devido ao seu caráter marcadamente intencional. Para Libâneo (1999, p. 25) é a intencionalidade que dá à educação a especificidade pedagógica que, como tal investiga, investe, orienta, determina princípios e formas de atuação, dando sentido à atividade de educar. O processo intencional de ensinar música, por ser dirigido pedagogicamente, pode ser entendido, também, como prática social pois envolve o seguimento histórico com todas as suas nuances políticas, econômicas e culturais. A partir dessa intencionalidade acompanhada de uma reflexividade proporcionada



pelos estudos e discussões pode-se afirmar que a prática social do processo de ensino de música das pessoas envolvidas com o GP está mais consistente, mais fluente e mais motivada.

Com isso, posso visualizar mudanças, ainda pequenas, mas consistentes proporcionadas pelo GP na compreensão sobre a educação musical e a julgar que os frutos começam a aparecer. Considerando minha experiência persistente de começar e recomeçar muitas vezes, incluindo estes últimos seis anos que lidero o GP, posso entender com Dewey, que cada experiência é uma força em marcha, cujo valor não pode ser julgado, se não “na base de para que e para onde se move ela” (DEWEY, 1971, p. 29).



Referências

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, n. 12, março 2005.



A educação musical dos conservatórios: um estudo histórico

Regina Maria Grossi Campos
 Universidade Estadual de Londrina
 reginamaria@sercomtel.com.br

Resumo: Este artigo baseia-se no estudo sobre a educação musical praticada pelos Conservatórios do Brasil até meados do século passado¹. Os dados colhidos basearam-se em fontes bibliográficas, dissertações e teses concluídas sobre o tema, além de dados orais. Com pressupostos teóricos da Nova História, que se abre a novas fontes de coletas de dados, pela ausência de documentação oficial sobre os Conservatórios, especialmente do Estado do Paraná, optou-se pela metodologia de pesquisa da história oral, com a fundamentação nos depoimentos de vários músicos participantes na formação de escolas de música de Londrina (PR), deste período. Trata-se de uma avaliação da educação musical praticada nestes estabelecimentos nacionais de forma geral, a mentalidade de ensino que permeava as escolas de música especializadas até meados do século passado. Aponta-se também o valor que apresentavam na formação musical da época. Os resultados propõem uma forma questionadora deste sistema de ensino praticada, cuja avaliação pode gerar uma nova fonte de propostas educacionais para o ensino musical no país.

Palavras-chaves: Educação musical – Conservatórios – estudo histórico

O Ensino Conservatorial

A consolidação da forma de ensino dos Conservatórios se iniciou pelo movimento criado pelo Imperial Conservatório de Música, escola que se tornou fonte de inspiração para os demais estabelecimentos formais de ensino de música no Brasil. Esta prática de formação musical é denominada de forma *conservatorial*, como sugere Jardim (2008, p.48), pois não se trata de uma forma isolada de ensino, mas se consolidou de forma geral nas instituições nacionais especializadas de ensino da música.

No Brasil, cada época foi marcada por diferentes perspectivas educacionais que influenciaram a prática pedagógica nas instituições de ensino. Saviani (1987) apontou uma trajetória de tendências que têm direcionado a educação, entretanto, será enfocada apenas a dessa *Tendência Tradicional*, que teve repercussão no ensino musical dos Conservatórios até a década de 1960.

Essa tendência está presente desde as primeiras iniciativas de ensino brasileiro e permanece até os dias de hoje, baseando-se na transmissão do conhecimento que deve ser rigorosamente lógico, sistematizado e ordenado, expressando “verdades” que pairam sobre a sociedade e os indivíduos. O importante é aprender a cultura acumulada pela humanidade.

¹ Parte da Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Londrina, concluída em 2009, cujo título é: CONSERVATÓRIOS MUSICAIS DE LONDRINA: um estudo na História da Educação – 1930 a 1965, da mesma autora, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Macedo Abbud.



No caso da educação musical pelo modelo de Conservatório, a tendência tradicional é hegemônica, estabelecendo, segundo Freire (1999 apud TOZETTO, 2005), um grande hiato entre a música de concerto e o grande público, ao conceber o ensino da música destinada à aristocracia, sem comprometer-se com a construção da identidade do cidadão brasileiro. Nesses estabelecimentos as práticas instrumentais ou vocais fundamentam-se no princípio da aula individual, que caminha de acordo com o desenvolvimento técnico do aluno. Embora haja um programa fixo de estudos, exercícios e peças que são obrigatórios como meta a ser alcançada, não há um planejamento prevendo a distribuição de conteúdos, segundo Jardim (2008, p.50). Paralelamente há a aprendizagem de matérias teóricas, com uma ordenação seqüencial própria, que é seguida independentemente do nível de aprimoramento técnico do aprendiz. As aulas teóricas incluem conteúdos para desenvolver a leitura, escrita e aplicação da notação musical, cuja aplicabilidade muitas vezes só entra em questão quando o aluno atinge uma habilidade técnica muito avançada.

Os currículos são pré-planejados, direcionados a um conjunto de conteúdos da música, definindo o que se deve aprender. Especialistas habilitados são responsáveis pela concepção do programa, do planejamento, da coordenação e do controle, sem consultas ou elaborações coletivas com a equipe de ensino (AMATO, 2007, p.90). A programação não é discutida com o corpo docente e vem de propostas previamente elaboradas pela direção, às vezes copiadas de outras escolas semelhantes.

“De modo geral, a prática pedagógica das escolas de música especializadas volta-se para a transmissão de conteúdos, sendo centrada no professor, que detém esses conhecimentos” (PENNA, 1995, p.14). A metodologia “tradicional” de educação musical toma por certo que o professor sabe o que os alunos devem aprender e, assim, centraliza a direção e organização das atividades de aprendizagem. A ênfase está no “produto” do trabalho, imperando uma relação autoritária do professor sobre o aluno, a quem cabe o respeito à superioridade docente e o atendimento às exigências impostas.

Os Conservatórios Musicais, desde seu surgimento no Brasil, ofereceram basicamente cursos de instrumentos ou de canto com abordagem tecnicista, no sentido de domínio de técnicas ou habilidades específicas. Seus métodos são europeus, transmitidos de forma repetitiva e mecânica, priorizando o tecnicismo e o academicismo. A aprendizagem da música é vista como um processo de aquisição, em que a memória é fundamental para absorver os conteúdos propostos. Mas, com o uso do procedimento de repetição, “o conhecimento técnico não é entendido com clareza por ser tomado como um conjunto de regras úteis à produção artística” (TOZETTO, 2005, p.34).

Quanto aos alunos, há uma mentalidade geral de que o estudante deve preencher antecipadamente alguns requisitos de musicalidade “nata” para ser aceito neste meio e poder desenvolver suas habilidades. Cobra-se disciplina e horas de estudo diárias, além de um programa baseado especialmente em compositores europeus.

Nos estudos sobre os Conservatórios paulistas até meados do século XX, realizados pelas autoras Amato (2004), Esperidião (2003) e Jardim (2008), verificou-se uma preferência dos alunos pelo curso de piano, enquanto uma pequena parcela encaminhava-se para os demais cursos instrumentais. Era o período da *pianolatria*², oriundo do movimento artístico de São Paulo, que perdurou por quase um século, de meados do século XIX a meados do século seguinte (JARDIM, 2008, p.58). Uma casa que se prezasse deveria ter um piano em lugar de destaque e o estudo deste instrumento era indispensável para a formação das moças pretendidas, tanto quanto a culinária. O estudo de piano era porta de entrada para bons partidos conjugais (AMATO, 2004, p.28). Mário de Andrade faz uma severa crítica deste aspecto, afirmando que a predileção pelo piano inviabilizava um movimento musical mais amplo, como a criação de orquestra na cidade, ou mesmo uma educação musical integral.

Segundo Jardim (2008, p.56-58), a maioria dos frequentadores dos Conservatórios eram mulheres em busca de status e de uma educação refinada. Essa frequência feminina, porém, ampliou as oportunidades profissionais para as mulheres.

Ainda segundo a autora, a atividade musical estava relacionada a uma elevação de status e era socialmente aceita quando executada em ambientes familiares, mas desqualificada como exercício profissional. Caracterizou-se por um ensino elitista em virtude do aprendizado individual, do longo e dispendioso período de formação, da necessidade de materiais de alto custo, como instrumentos, partituras e acessórios. Assim, era acessível apenas às classes mais abastadas, mas que tinham uma concepção preconceituosa da prática musical como profissão.

As instituições de ensino musical representavam, a partir de sua autorização para conferir diplomas e certificados, uma categoria sócio-educativa superior à educação oferecida por professores particulares. Os Conservatórios tinham uma representação social significativa, vinculada à concessão de diplomas reconhecidos por instâncias superiores da educação (AMATO, 2007, p.91).

Jardim (2008, p.59) aponta que os Conservatórios tornaram-se responsáveis por formar lentamente um movimento cultural de aceitação de apresentações musicais públicas na forma de recitais de alunos ou músicos convidados. Provocaram também mudanças sociais na aceitação de atividades artísticas profissionais.

² Nome dado por Mário de Andrade para esse modismo do piano, em uma crônica publicada na revista *Klaxon*, no mês de maio de 1922.

Mesmo com tendência tradicional de ensino nos Conservatórios, “a história mostra que diversos compositores e músicos ultrapassaram estes limites, influenciados por outros fatores do cotidiano, que oportunizaram a eclosão da sua inteligência musical” (TOZETTO, 2005, P.35).

O funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior no Brasil foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº. 421, de 11 de maio de 1938 (BRASIL, 1938). Cumpridas as exigências da lei, podia-se requerer o reconhecimento federal das escolas de música, que passariam a oferecer diplomas de curso superior com reconhecimento federal.

A certificação estadual de músicos formados em nível médio, pelos Conservatórios paranaenses, foi iniciada a partir da criação da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, pela lei nº. 614, de 13 de maio de 1947 (PARANÁ, 1948).

Uma das exigências para que os Conservatórios pudessem obter o registro oficial do Estado, era ter pelo menos dois professores atuantes na escola formados em música e oferecer cursos de, no mínimo, dois instrumentos, o que limitava muito, na época, a abertura de uma escola de música especializada. A elaboração dos programas e dos currículos, segundo depoimento de Pena (2008), ficava a cargo da escola, sem exigência de seguir à risca o modelo enviado pelo Estado³.

Nas provas finais para conclusão do curso médio em música, participavam da banca examinadora o Inspetor da Secretaria de Educação, o diretor da escola, o professor do aluno e outro professor convidado da própria escola. Dever-se-ia realizar também uma apresentação pública de execução instrumental.

Os diretores dos Conservatórios lamentam que hoje tenha se perdido esse rigor e, conseqüentemente, o valor da formação em suas escolas. De acordo com depoimentos de Frigeri (2008), Pena (2008), Romanini (2008) e Souza (2008), havia maior seriedade e compromisso por parte dos freqüentadores dos Conservatórios no ensino e na aprendizagem musical.

Não havia relação entre a formação escolar e a de Conservatório. Até os anos 50 era exigido apenas, para o ingresso e estudo nas escolas de música, um conhecimento básico da língua portuguesa e operações simples de matemática, como se observa nas condições de ingresso dos Conservatórios Oficiais. Os Conservatórios eram tidos como escolas

³ Foram entrevistados PENA, Terezinha de Almeida (2008) e SOUZA, Nilton Bernardes (2008), ambos diretores de Escolas de Música em Londrina. Também FRIGERI, Maria Aparecida Machado (2008) e ROMANINI, Pedro (2008), que participaram com depoimentos como ex-alunos nos Conservatórios da cidade. Houve outros entrevistados que não estão mencionados no presente artigo.

especializadas, de formação musical, especialmente instrumental e vocal, para o desenvolvimento da carreira de músico ou professor específico da área⁴.

Depois da LDB de 1961, passou a ser exigido o segundo grau completo para se obter o certificado de Conservatório de nível técnico profissionalizante e para concorrer ao ingresso no nível superior. As disciplinas foram normatizadas de forma diferente para os níveis técnico e superior, alterando o tempo necessário para se concluir cada nível – três anos para o nível técnico, sendo necessário ter feito o curso fundamental de música; e cinco anos para o curso superior.

Conclusão

O modelo “conservatorial” manteve, até o século XX, o sistema de ensino semelhante aos primeiros Conservatórios dos séculos anteriores, representando uma mentalidade aristocrática, com tendência tradicional de educação, voltada à elite e à música essencialmente européia. Seguiu o modelo do Conservatório de Paris, cuja estrutura pedagógica se manteve sem alterações por um século. Dava ênfase à técnica instrumental, ao lado do domínio das matérias complementares, havendo hegemonia do estudo do piano a partir do século XX.

Em 1938, é estabelecida uma lei nacional que regulamenta os cursos superiores, dentre eles os de música, trazendo, assim, possibilidades aos Conservatórios de todo o Brasil de obter reconhecimento federal para se credenciarem como curso superior de música. A organização pedagógica desses estabelecimentos tinha como modelo o Instituto (depois, Escola) Nacional de Música do Rio de Janeiro que, por sua vez, seguia as bases de ensino do Conservatório de Paris, onde muitos músicos brasileiros haviam estudado e trazido sua metodologia de ensino musical. A proposta pedagógica tinha como modelo a educação tradicional com uma concepção tecnicista, dentro de uma estética etnocêntrica.

De maneira geral, entre as funções dos Conservatórios, estava a de formar professores e profissionais com alta técnica instrumental ou vocal; havia também a possibilidade de formarem regentes e compositores em centros maiores. Com a graduação, investia-se no status de músico profissional, com possibilidade de criar grupos voltados para a música erudita, podendo ser professor da área em estabelecimentos formais ou abrir o próprio empreendimento. Ao mesmo tempo em que a frequência aos Conservatórios estava ligada a um status social elevado, a profissão de músico não alcançava o mesmo prestígio.

⁴ Nos centros maiores havia cursos também de regência e composição.



Por outro lado, a inserção social do Conservatório era importante para garantir uma clientela que podia arcar com o alto custo da aprendizagem: compra de métodos e livros, altas mensalidades, vestuário adequado para as apresentações, aquisição de instrumentos caros, especialmente do piano (para o treinamento das lições diárias), etc.

Houve diversas mudanças nas leis instituídas pelos governos que se sucederam, causando a perda gradativa dos Conservatórios em seus direitos de formação, com seus moldes de ensino, tornando-se apenas escolas de cursos livres de música. Deixaram de ser fiscalizados pelos órgãos governamentais, tendo como consequência desvalorização do seu certificado para atuação profissional.

Por outro lado, é preciso questionar se há sentido nos moldes de ensino desses estabelecimentos, aplicados nas décadas passadas, para os dias de hoje. É necessário rever as formas experimentadas de ensino, especialmente nos Conservatórios, para resgatar o que permaneceu de qualidade. Há necessidade também de se analisar o papel educativo das escolas formais de música de hoje, enfocando suas metodologias, a formação de seus diretores e o que seus freqüentadores têm buscado aprender. Assim, seria possível compreender a inserção e o papel que esses estabelecimentos estão cumprindo no atual contexto social. Seria primordial fazer uma análise do currículo e organização pedagógica formulada em pesquisas na área e pelas instituições de ensino musical, para se projetar exemplares de modelos nacionais que sejam coerentes com as necessidades e expectativas de um mundo globalizado, informatizado, cuja velocidade das informações, estimulações e mudanças são uma realidade.

Nesta época em que o ensino musical volta a ser obrigatório nas escolas, observa-se a necessidade de se dispor de modelos de estabelecimentos especializados em ensinar música e formar profissionais, tarefa que antes pertencia aos Conservatórios.

Referências

AMATO, Rita de Cássia Fucci. *Memória Musical de São Carlos: retratos de um conservatório*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: 2004. Disponível em: < <http://www.ufscar.br> > Acesso em 2 abr.2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 421 de 11 de maio de 1938. Dispõe sobre o regulamento de funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/sicon>>. Acesso entre 10 e 20 de março de 2008.

ESPERIDIÃO, Neide. *Conservatórios: currículos e programas sob novas diretrizes*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da Arte à Educação: a música nas escolas públicas: 1838-1971*. 2008. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

PARANÁ, Lei nº. 170, de 14 de dezembro de 1948. Dispõe sobre a organização e atribuições da Secretaria de Educação e Cultura. *Diário Oficial do Estado do Paraná*, Curitiba, 23 de dezembro de 1948, v. 36, n. 247, p.1.

PENNA, Maura. Para além das fronteiras do conservatório. O ensino de música diante dos impasses da educação brasileira. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL: A Educação Musical no Contexto Escolar, 4, 1995. *Anais...* Londrina, 1995. p. 8-21.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Coord.). *Filosofia da Educação Brasileira*. 3. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak. *Educação musical: a atuação do professor na educação infantil e séries iniciais*. Curitiba: Ed. Universidade de Tatuí do Paraná, 2005.



A educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM

Kelly Werle
UFSM
kelly_werle@hotmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio
UFSM
claubell@terra.com.br

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar os resultados de um mapeamento realizado nas publicações dos anais dos encontros nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), bem como, nas revistas, que tem como foco a educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Como abordagem metodológica optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, sendo que foram analisados os anais dos encontros da ABEM do período de 2001 a 2008, compondo um universo de 1.101 trabalhos, e todas as revistas, nº 1 à nº 20, compondo um total de 206 artigos. Os resultados apontam que, de todos os trabalhos publicados nos encontros anuais nacionais dentro do período estipulado, 63 deles são relacionados à temática em questão, correspondendo a 5,7% das publicações, os quais envolvem comunicações orais e pôsteres. Percebe-se um gradativo aumento das produções acerca da temática, pois, entre o período dos encontros de 2001 e 2006, a representatividade dos trabalhos aumentou de 4,25% para 9,2%. Com relação às revistas, foi constatada a publicação de 11 artigos relacionados ao tema proposto, resultando em 5,3% da produção total, demonstrando uma intensificação dessas publicações a partir da edição nº 11, tendo-se praticamente um artigo, sobre a temática, por edição da revista. A partir dos resultados pode-se destacar a pertinência que a educação musical, no contexto da formação de professores da educação infantil e anos iniciais, vem recebendo nos últimos anos, nas produções da ABEM. Fato relevante considerando-se a expressividade e visibilidade das produções científicas, dessa associação, em âmbito nacional.

Palavras chave: Educação musical; professores educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; ABEM;

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de apresentar os resultados de um mapeamento realizado nas publicações dos anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – período de 2001 a 2008, incluindo-se também, todas as Revistas da ABEM – edição nº 1 à nº 20, buscando identificar os trabalhos e artigos que focalizassem a educação musical e os professores da Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais (AI) do ensino fundamental.

O mapeamento realizado também pode ser considerado um “estado da arte”, pois se buscou fazer um levantamento e uma caracterização das produções relativas à temática em questão, nos respectivos anais e periódicos. De acordo com Ferreira (2002)



Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 258)

Optou-se pelas publicações da ABEM devido à expressividade e visibilidade de suas produções científicas na área da educação musical, em âmbito nacional. Além disso, realizar este levantamento é pertinente, enquanto pesquisadora da educação musical no contexto da formação inicial do Curso de Pedagogia, para se ter um panorama geral quanto ao que vêm sendo produzido e a forma como vem sendo construído o conhecimento acerca desta temática no meio acadêmico-científico.

A partir desse estudo foi possível selecionar, analisar e categorizar 11 artigos publicados nas revistas da ABEM, e 63 trabalhos provenientes dos anais dos Encontros Nacionais da ABEM, envolvendo comunicações orais e pôsteres, conforme será apresentado no decorrer do texto.

Inicialmente, será apresentado um breve referencial acerca da educação musical na formação do professor de EI e AI, seguido do levantamento das publicações, bem como a caracterização do material analisado, finalizando-se com algumas considerações.

A educação musical e os professores de educação infantil e anos iniciais

A formação musical e pedagógico-musical de professores da EI e AI têm sido uma temática frequentemente abordada por vários pesquisadores no Brasil, a exemplo de Bellochio (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), Figueiredo (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007), Spanavello (2005); Pacheco (2005), Santos (2006), Correa (2008), Oesterreich e Garbosa (2008), Furquim (2009).

Essas pesquisas, embora realizadas em contextos diferenciados, apontam para a necessidade emergente de que cursos de formação inicial e continuada de professores potencializem uma formação musical adequada aos futuros professores e, também, àqueles que já atuam com a EI ou AI, para que, através da reflexão crítica e das vivências musicais, possam agir e pensar musicalmente em seus contextos de docência.



A partir da nova configuração que se apresenta o sistema educacional brasileiro, com a homologação da Lei 11.769 em 18 de agosto de 2008¹ pelo presidente da república, a qual institui a obrigatoriedade da música como conteúdo do componente curricular da educação básica, o professor que atua com a EI e AI possui um papel fundamental para que a educação musical possa ser, de fato, uma realidade nas escolas. Segundo Figueiredo (2004, p.60) “Aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente”.

É imprescindível que o professor tenha conhecimentos musicais suficientes para que possa trabalhar com esta área do saber. Todavia, é bom destacar que esse professor não é especialista em música e sim no desenvolvimento de crianças pequenas, é responsável pela educação da criança numa perspectiva integral, evitando fragmentações curriculares, trabalhando com todas as áreas do conhecimento de maneira articulada, incluindo-se, portanto, a educação musical. Dessa forma, salienta-se que, não se está defendendo a substituição do professor licenciado em música para as atividades de ensino de música na escola, em todos os níveis da educação básica. O que se destaca é a necessidade de um trabalho mais qualificado do professor de EI e AI, que possa somar ao trabalho do especialista. E, no caso de essa não ser a realidade na escola, como há tempos tem acontecido, que o professor de EI e AI possa potencializar atividades musicais com mais conhecimento e clareza sobre seus propósitos para o desenvolvimento dos alunos.

Ainda, é necessário desmistificar concepções que ainda estão enraizadas na sociedade, como, por exemplo, que para trabalhar com a educação musical é necessário ter um dom ou uma habilidade específica, sendo, portanto, privilégio de poucos. Salienta-se que professores da EI e AI podem e devem trabalhar com este campo do conhecimento, desde que recebam e busquem uma preparação para isto. Todavia, pesquisas como a de Bellochio (2000) problematizam se este profissional além de poder e dever trabalhar com música, realmente quer e demonstra interesse em envolver-se com essa área do conhecimento em suas práticas educacionais. Percebe-se assim, o quanto importante são as atividades formativas em música desses professores que são fundamentos da escolarização básica.

Mapeamento das produções da ABEM

O levantamento da produção foi realizado em 8 anais dos Encontros Nacionais, realizados no período de 2001 a 2008, e nas 20 revistas da ABEM, publicadas periodicamente desde maio de 1992, sendo que o último exemplar é de setembro de 2008. Buscou-se

¹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm



identificar e caracterizar os textos que focalizassem a temática da educação musical e os professores da EI e AI.

Neste sentido, verificou-se que, no encontro realizado em 2001, na cidade de Uberlândia/MG, dos 47 trabalhos apresentados, dois deles tratavam da temática em questão, correspondendo a 4,25% da produção. Nos encontros ocorridos em 2002 e 2003, Natal/RN e Florianópolis/SC, respectivamente, o número de trabalhos que contemplavam o tema aumentou para cinco e, posteriormente, para seis, equivalente a 5% da produção. Já no encontro de 2004, na cidade do Rio de Janeiro/RJ, a representatividade dos trabalhos quase foi duplicada, pois dos 157 trabalhos publicados, onze correspondiam ao tema, compondo 7% da produção total.

Entretanto, observa-se uma pequena diminuição das publicações no encontro realizado em 2005, em Belo Horizonte/MG, pois, dos 160 trabalhos, seis estão relacionados ao tema, compondo 4% da produção. Fato que foi superado com o encontro de 2006, realizado em João Pessoa/PB, com a publicação de doze trabalhos dentre um total de 130, correspondendo, portanto, a 9,2%.

Em 2007, o encontro anual da ABEM foi realizado em Mato Grosso do Sul/MS, conjuntamente com o Congresso Regional da ISME na América Latina, fato que proporcionou a duplicação no volume geral de trabalhos, passando para 220 publicações, dos quais sete tratavam da temática selecionada para o estudo, correspondendo a 3%. No último encontro, realizado em São Paulo/SP, dentre um total de 177 trabalhos, quatorze deles (8%) estavam relacionados ao tema.

Com relação ao mapeamento das revistas da ABEM, constatou-se que, foram publicados 11 artigos relativos ao tema “educação musical e professores da EI e AI”, sendo que os primeiros tiveram início nas edições nº 6 e nº 7 com Bellochio (2001; 2002), e se intensificaram a partir da edição nº 11 com Figueiredo (2004) e Beaumont (2004), ocorrendo praticamente, a publicação de um artigo por edição da revista: Spanavello e Bellochio (2005); Figueiredo (2005); Beaumont, Baesse e Patussi (2006); Diniz e Del Ben (2006); Diniz e Joly (2007); Queiroz e Marinho (2007); Correa e Bellochio (2008).

Sendo assim, dos 1.101 trabalhos publicados nos Anais dos Encontros da ABEM (2001 a 2008), 63 deles tratavam da relação da educação musical e o professor de EI e AI, e dos 206 artigos publicados nas revistas da ABEM (nº 1 a nº 20), obteve-se 11 textos. A seguir serão apresentados dois gráficos para melhor visualização destes resultados.

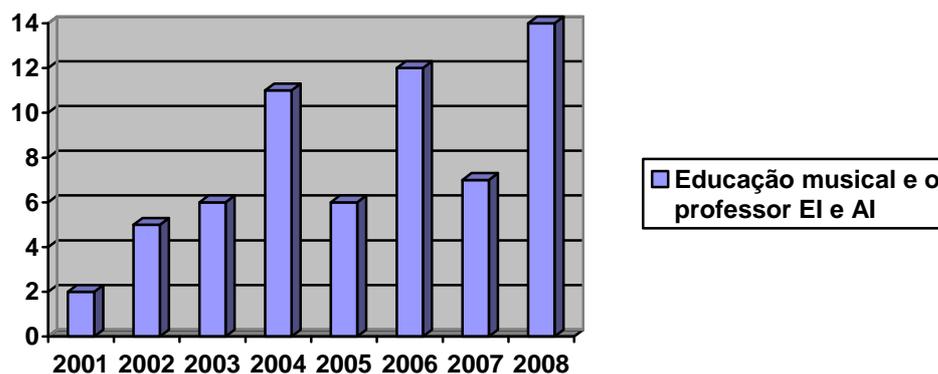


GRÁFICO 1 - Número de publicações/ ano dos Encontros Anuais da ABEM

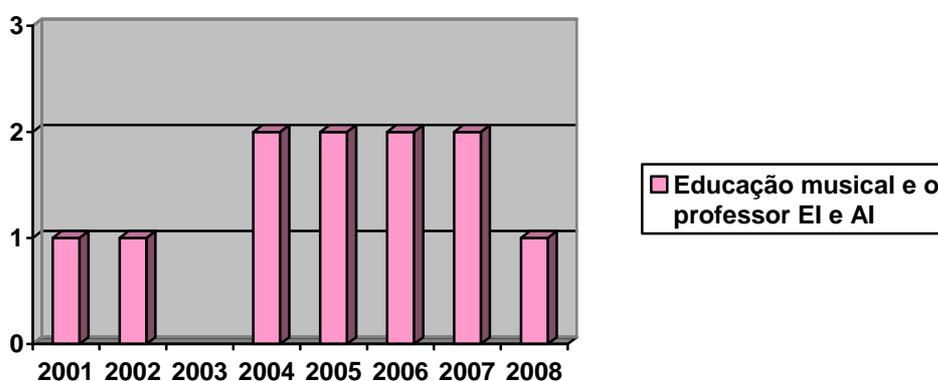


GRÁFICO 2 - Números de publicações/ ano das Revistas da ABEM.

Caracterização dos trabalhos

Os trabalhos e artigos selecionados passaram por um processo de análise e foram categorizados de acordo com os seguintes sub-temas: (1) formação inicial, (2) formação continuada e (3) práticas/ concepções musicais. A partir dessa análise constatou-se que, dos 63 trabalhos publicados nos anais dos Encontros Nacionais da ABEM, 47 deles tematizam acerca da educação musical no contexto da formação de professores da EI e/ou AI, sendo que, 23 discorrem sobre a formação inicial, no contexto dos cursos de graduação em Pedagogia ou outros cursos de formação de professores nos níveis de EI e AI, e 24 sobre a formação continuada, através de programas e oficinas desenvolvidas em instituições educativas ou outros espaços visando formar o professor desses níveis. Conforme será esquematizado logo abaixo, no gráfico nº 3.

Constata-se que, dezesseis trabalhos, apesar de tratarem da relação educação musical e o professor de EI e AI, não enfatizam a formação inicial, tampouco a formação continuada. Os mesmos buscam analisar as práticas musicais propostas por esses professores, bem como,

suas concepções, para verificar como a educação musical é desenvolvida nas instituições de ensino, incluindo-se creches e escolas de educação básica. Esses trabalhos foram classificados na terceira categoria. Além disso, três trabalhos que compõe essa categoria investigaram a situação da educação musical nas escolas enfatizando a relevância do educador musical, desconsiderando as possibilidades do professor de EI e AI estar realizando atividades pedagógico-musicais.

Com relação à categorização dos artigos publicados na revista da ABEM, observa-se que, dentre os 11 artigos, cinco deles versam sobre a educação musical na formação inicial do professor da EI e AI, apenas um discorre sobre a formação continuada e cinco foram enquadrados na última categoria, pois tratam de práticas e/ou concepções musicais pesquisadas na escola.

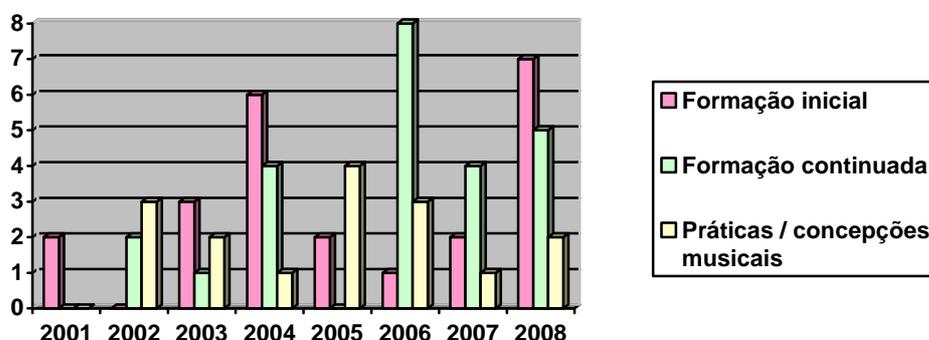


GRÁFICO 3 - Números de publicações/ ano dos Encontros Anuais da ABEM de acordo com as categorias estabelecidas.

Considerações finais

O tema desse trabalho, a educação musical e o professor da EI e AI, tem se mostrado relevante nos últimos anos, o que vêm a ser comprovado pelo aumento significativo de trabalhos e artigos publicados nos encontros anuais e nas revistas da ABEM.

Embora esses índices sejam oscilantes, demonstram que a educação musical no contexto da formação/atuação do professor da EI e AI é um tema que vem sendo focalizado em pesquisas e experiências debatidas de maneira freqüente nos encontros nacionais da ABEM, nos últimos oito anos, por pesquisadores da área da música, e, também, da área da educação, como, por exemplo, pedagogos e educadores especiais.

Além disso, o expressivo número de trabalhos que tematizam sobre a educação musical na formação inicial e continuada dos professores de EI e AI, enfatizam a atenção especial que tem sido desprendida à formação musical e pedagógico-musical desses

professores, considerando que os mesmos podem se tornar participantes do processo de educação musical nas escolas.



Referências

BELLOCHIO, C. R. A formação musical de professores da infância no ensino superior: alguns pressupostos e desafios. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas**. 1 ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008, v. 2, p. 217-230.

_____. As necessidades formativas em educação musical: um estudo na formação inicial da Pedagogia UFSM. In: X ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 10., 2007, Blumenau, Santa Catarina. **Anais...** Blumenau: ABEM SUL, 2007. p. 1-8.

_____. Laboratório de Educação Musical: tecendo alternativas para a formação musical de professores. In: DALL IGNA, M. A. et al. (Org.). **A escola inquieta, arrisca voôs... e inventa!**. 1 ed. Pelotas: Editora Universitária, 2006, v. 1, p. 81-86.

_____. Formação de professores e práticas em educação musical: transformando o existente e gerando alternativas. In: BEYER, E. (Org.). **Som e Criatividade**. 1 ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005, v. 1, p. 199-219.

_____. Professor dos anos iniciais de escolarização e a educação musical escolar: discutindo formação e práticas educacionais. In: CORREA, A. D. (Org.). **Ensino de Artes: múltiplos olhares**. 1 ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004, v. 1, p. 73-140.

_____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 02, p. 37-46, 2003.

_____. Escola - Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n 7, p. 41- 48, 2002.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação dos professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n 6, p. 41-47, 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, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

BEAUMONT, M. T. de; BAESSE, J. A.; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n 14, p.115-123, 2006.

CORREA, A. N. **Programa LEM: Tocar e Cantar: Um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM**. Santa Maria: UFSM, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

CORREA, A. N.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com oficinas do Programa LEM: Tocar e Cantar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n 20, p. 53-62, 2008.



DINIZ, J. A. R.; JOLY, I. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n 16, p.65-73, 2007.

DINIZ, L. N.; DEL BEN, L. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras a rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n 15, p.27-37, 2006.

FERREIRA, N. S. de. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, p. 257-272, Agosto de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: maio de 2009.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 18/31, p. 30-50, 2007.

_____. Pesquisa em educação musical na formação inicial e continuada de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 6., 2006, Santa Maria, RS. **Anais...** Santa Maria, RS: UFSM, 2006.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, 2005.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p.55-62, 2004.

_____. A formação musical nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis, Santa Catarina. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 2003. Disponível em CD-ROM.

_____. Educação Musical na Escola. **Revista UNIVILLE - Universidade de Joinville**, Joinville, v. 7, n.1, p. 47-59, 2002.

FURQUIM, A. dos S. **A educação musical em escolas municipais de Camobi - Santa Maria/RS: um estudo com diretores**. Santa Maria: UFSM, 2009. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

OESTERREICH, F.; GARBOSA, L. W. de. F. História da disciplina de música no curso de Pedagogia/UFSM: contribuição para a formação do professor unidocente. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em CD-ROM.

PACHECO, E. G. **Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras**. Santa Maria: UFSM, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M.; Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não-especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n 17, p. 69-76, 2007.



SANTOS, L. M. dos. **Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares.** Santa Maria: Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

SPANAVELLO, C. da S. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM.** Santa Maria: Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

SPANAVELLO, C. da S.; BELLOCHIO, C. R. Educação Musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n 12, p.89-98, 2005.



A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM

Daniela dos Santos Morales
 UFSM
 danydsm@hotmail.com

Cláudia Ribeiro Belochio
 UFSM
 claubell@terra.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como proposição apresentar o mapeamento realizado em comunicações orais realizadas nos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre os anos de 2002 até 2008¹. Foram localizadas as produções de pesquisa e relatos de experiência que envolveram a relação entre educação musical e educação especial, doravante denominada como educação musical especial. O objetivo principal foi mapear os trabalhos e as temáticas verificando como o tema da educação musical especial tem sido enfocado nos encontros da ABEM. Os objetivos específicos são mapear trabalhos na área de educação musical especial, relatando quais são as necessidades especiais, deficiências, que são abordadas, em quais lugares são realizados estes trabalhos (escolas e/ou organizações não governamentais) e identificar qual é a sua finalidade, se educacional ou terapêutica. A pesquisa foi realizada a partir dos textos contidos nos anais, em formato eletrônico, registrados em CDs. Foram localizados quarenta trabalhos que remetem a educação musical especial, principalmente na temática de atividades realizadas por educadores musicais com alunos deficientes dentro de instituições especializadas em educação especial. Entende-se que a produção é relevante, tanto para a educação musical, pois apresentam pesquisas e relatos de experiências de educadores musicais, como também para a educação especial que, unindo-se a essa, pode potencializar a relação com a música para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Palavras chave: educação musical especial; educação especial; educação musical especial.

Na busca por materiais de revisão teórica que dessem suporte a pesquisa de mestrado, em realização junto ao curso de PPGE/UFSM, que terá por objetivo investigar as experiências musicais de professoras/educadoras especiais em docência na sala de recursos de uma escola de educação básica, foi realizado um mapeamento dos trabalhos dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), dos anos de 2002 até 2008, através de seus anais. O mapeamento realizado possibilitou identificar as temáticas sob as quais são produzidos os textos sobre educação musical especial.

Os objetivos específicos são mapear trabalhos na área de educação musical especial, relatando quais são as necessidades especiais, deficiências, que são abordadas, em quais lugares são realizados estes trabalhos (escolas e/ou organizações não governamentais) e identificar qual é a sua finalidade, se educacional ou terapêutica.

¹ Em anexo.



Nesse contexto foi possível evidenciar a situação da produção de pesquisas e relatos de experiência de educação musical na educação especial que passaremos a nos referir como educação musical especial. No estudo, observamos que poucos autores se utilizam desta expressão para nominar a atuação da educação musical na educação especial, contudo, consideramos ser uma nomenclatura mais adequada.

FERNANDES (2007) faz levantamento sobre a produção das dissertações/teses produzidas nos cursos de pós-graduação do Brasil sobre educação musical, no qual chamava a atenção de que dos anos de 2002 a 2006 apenas quatro trabalhos de dissertações/teses foram registradas no banco da Capes com a temática de educação musical especial. O autor entende esta pequena quantidade de produções pela falta de interesse dos pesquisadores nesta área e aponta para um futuro crescimento quando as pessoas com necessidades educacionais especiais forem incluídas nas escolas regulares, o que está acontecendo. Gostaríamos de salientar que os processos inclusivos das pessoas com necessidades educacionais especiais tiveram início com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e que esses vem ocorrendo, desde então, em muitas escolas de educação básica do Brasil.

SOUZA e DEL BEN (2006) também colocam esta problemática sobre os trabalhos da educação musical na educação musical quando referem que:

A ausência de trabalhos inscritos no GT Pós-Graduação sinaliza que os pesquisadores e formadores ainda têm se dedicado pouco a questões referentes às características, desafios, demandas e problemas específicos da formação e das práticas nesse espaço específico de formação acadêmica, o que exige maior atenção da área, o mesmo podendo ser dito em relação à educação especial. (SOUZA, DEL BEN, 2006, p. 5)

O mapeamento nas produções em Anais da ABEM 2002 a 2008

Para realizar o mapeamento dos textos acerca da educação musical especial baseamo-nos nos Anais da ABEM (2002-2008) nos títulos, apresentados nos anais dos encontros, deveriam aparecer as seguintes expressões e/ou palavras-chave: educação especial; educação musical especial; inclusão; musicoterapia; pessoas com necessidades especiais; deficiência mental; surdez; autismo; paralisia cerebral; musicografia Braille/cegueira. Os títulos que não contemplavam estas palavras não foram selecionados para o mapeamento. Não foram considerados para a pesquisa os textos que apresentam seu foco na inclusão social e também aqueles que apresentam a educação musical nos ambientes hospitalares, por não serem o centro de interesse da pesquisa de mestrado para a qual esses estudos deverão ser subsídios teóricos. Foi tomado por base o grupo de trabalho dos encontros nacionais da

ABEM sob a temática “*Formação e práticas na educação especial e musicoterapia*”, sendo possível somente confirmar esta informação nos anos de 2007 e 2008 que trazem em seus anais a programação dos “grupos de trabalho”, nos demais existe ordem alfabética dos títulos.

Esse tema só foi incluído como grupo de trabalho em encontros da Associação brasileira de Educação Musical após a criação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº9394/96) que determina a inclusão dos alunos portadores de deficiência nas classes das escolas regulares. A partir daí o interesse pelo tema em aumentando e a produção de trabalhos escritos sobre o assunto também. Porém, nada que se compare a produção escrita nas outras áreas específicas da educação musical. (SANTOS, ABEM 2007, p.1)

Apresentaremos a seguir os anos dos encontros estudados, bem como a quantia de textos estudados neste trabalho:

XI Encontro Nacional da ABEM – Natal/RN 2002: 2 textos

XII Encontro Nacional da ABEM – Florianópolis/SC 2003: 4 textos

XIII Encontro Nacional da ABEM – Rio de Janeiro 2004: 5 textos

XIV Encontro Nacional da ABEM - Belo Horizonte 2005: 6 textos

XV Encontro Nacional da ABEM – João Pessoa/PB 2006: 2 textos

XVI Encontro Nacional da ABEM - Campo Grande/MT 2007: 12 textos, mas com a particularidade que neste ano o encontro da ISME - latino americano foi realizado conjuntamente, onde observou-se o aumento de trabalhos envolvendo a musicoterapia, situação que não se apresenta em outros encontros.

XVII Encontro Nacional da ABEM - São Paulo/SP 2008: 9 textos

Totalizando tem-se a produção de 40 textos do período de 2002 a 2008, os quais foram foco de análise para o mapeamento realizado. Após o mapeamento, algumas questões foram levantadas para a estruturação do trabalho: Quem são os profissionais que atuam com educação musical especial? Com quais deficiências trabalham? São trabalhos de cunho bibliográfico ou prático? Quais os locais que são realizadas as atividades musicais? Quais as possibilidades “vistas” ao final do trabalho?

Uma perspectiva importante a ser esclarecida é que estes textos foram lidos com os olhos de quem trabalha diretamente na educação especial, mas também apresenta relação de proximidade com a música, no caso a mestranda em processo de construção de uma pesquisa.

Temas e enfoques da educação musical especial nos Encontros Nacionais da ABEM

Os eixos temáticos dos trabalhos voltados à educação musical e educação especial podem ser divididos em dois blocos: relatos de experiências e/ou relatos de pesquisas e pesquisas bibliográficas.

Os relatos de experiências e/ou relatos de pesquisas são em sua maioria voltados a ações de educadores musicais junto a instituições de educação, escolas de músicas e escolas especiais, trabalhando com as necessidades educacionais especiais levantando possibilidades de musicalização para estas pessoas.

As pesquisas bibliográficas (TRINDADE, 2003b; FRANÇA e LOUREIRO, 2005; GARCIA, 2006; FINCK, 2007; SANTOS, 2007; SENA, 2007; OLIVEIRA, 2008; SANTOS, 2008) são em menor número. Em comum trazem a reflexão sobre a falta de materiais escritos que possam contribuir com a construção de um campo de pesquisa e investigação que contemple a educação musical especial, transformando-a em uma temática da educação musical com maior circulação de profissionais atuantes na mesma.

Uma questão interessante foi levantada por SANTOS (2007) que, em seu texto, coloca a possibilidade de educação musical especial e musicoterapia se confundirem por trabalharem prioritariamente com música, mas este “receio” é desfeito no momento em que determinamos que a educação musical trabalhe com as possibilidades de educação e música e, a musicoterapia, com a reabilitação através da música. Os textos que abordam a musicoterapia não são muitos e, dentro dos anais da ABEM, estão ligados ao relato de experiências como nos colocam os autores: JUNIOR e CRAVEIRO DE SÁ (2007); PAIVA (et al., 2007); PRESTES (2008).

Os textos estudados contemplam três tipos de escolas. A escola de educação básica que apresenta em seu grupo de alunos pessoas com necessidades educacionais especiais, ou seja, que trabalhe com inclusão e que tenha em seu currículo atividades musicais formais. A escola especial, em sua maioria organizações não governamentais ligadas a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's) com projetos ou espaço para futuros projetos dentro da educação musical. Existem trabalhos que também referem a escolas de música que receberam alunos com necessidades especiais, deficientes.

Dentro das necessidades especiais abordadas nos textos podemos distinguir:

- Autismo, aparecendo exclusivamente nos textos de musicoterapia (JUNIOR e CRAVEIRO DE SÁ, 2007; PRESTES, 2008.);



- Síndrome de Down, dentro das escolas especiais, escolas inclusivas e escolas de música (GARCIA, 2002; MELO 2007; GOMES e col, 2008; SANTOS, 2008);

- Transtorno de Déficit de Atenção Hiperatividade (TDAH), em trabalho da musicoterapia em uma escola de educação básica da rede particular de ensino (PAIVA et all, 2007)

- Surdez, com a preocupação de explorar este campo, e trabalhar com a inclusão destes alunos nas aulas de música das escolas inclusivas (PEREIRA, 2004; MOURA, 2005; FINCK, 2008.);

- Cegos, como uma gama de possibilidades de atividades de educação musical, especialmente pela musicografia Braille (TRINDADE, 2003/2004; TOILLIEUX e CASSIET, 2007; OLIVEIRA, 2008);

- Paralisia Cerebral, sendo localizado um trabalho realizado em uma escola especializada (BROOCK, 2005);

- Deficientes mentais e deficiências associadas que são trabalhadas nas escolas de educação básica e nas escolas especiais, assim como as referencias a pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo estes trabalhos a sua maioria (SOARES, 2002; REIS et al., 2003/2004; JOLY et al., 2003; FREIRE et al., 2004; SOARES e CARTEGOSO 2004; CONCEIÇÃO e GIRARD, 2005; GARCIA, 2005/2006; FIGUEIREDO e PEDROSA, 2005; OLIVEIRA e SILVA, 2006; OLIVEIRA, 2007; ADEODATO, 2007; MALAGUTTI e FIALHO, 2007; ARAUJO, 2007; AMARAL et al., 2008.

Acreditamos que todos os textos abordados por este trabalho tenham a preocupação de fortalecer ainda mais a necessidade de se fazer música dentro das escolas, especialmente favorecendo a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais que apresentam deficiências.

Assim, podemos compreender que apesar de ser ainda a menor produção quantitativamente dentro dos encontros anuais da ABEM a área da educação musical especial vem crescendo. A cada ano somam-se novos pesquisadores e professores que relatam seus trabalhos aos pesquisadores já existentes com novas produções e pesquisas mais aprofundadas.

O olhar de uma educadora especial: algumas considerações

Considerando o olhar de uma educadora especial identifica-se, nos trabalhos estudados, que ainda existem alguns equívocos ao se utilizar denominações para as pessoas com necessidades especiais com deficiência. O termo *portadoras* de necessidades especiais,



ainda aparece nas leis que regem a nossa educação brasileira, mas, esta expressão, não é mais utilizada no meio da educação especial, pois tratam-se de pessoas que apresentam características próprias e não “portam” as suas deficiências. A palavra “portadora” não é mais utilizada por trazer perspectivas da educação normalizadora.

Também a o uso da expressão “*alunos especiais*” aparece com frequência acreditamos ser por medo de falar na deficiência ou determinar que esta pessoa apresenta limitações. Não é errado dizer que a pessoa tem uma deficiência. O termo “*criança especial*” lembra muito a história da educação especial onde as pessoas com deficiências eram tratadas como incapazes de aprendizados e/ou com compaixão exagerada, situação a qual não beneficia as pessoas com deficiência, pois se fala na sua limitação e não na sua potencialidade.

Enfim, identificamos trabalhos na área de educação musical especial, com pontos em comum. A maioria dos trabalhos ainda consiste de relatos de experiências de educadores musicais e seus alunos que apresentem necessidades especiais, deficiências, buscando práticas e atividades que favoreçam a aprendizagem musical destas pessoas.

Alguns dos textos selecionados apontam para a falta de materiais didáticos e bibliográficos que possam subsidiar pesquisas no que diz respeito às necessidades educativas especiais e a música, educação musical especial, situação que também nos levou a realizar este mapeamento.

Apesar de ser uma produção pequena que é apresentada nos encontros nacionais da ABEM sobre a interação entre educação musical e educação especial, enfim, na educação musical especial, pode-se observar o comprometimento das pessoas que fazem estas pesquisas, pois nos textos são apresentadas as certezas de aprendizados com música e através da música. Isso fica implícito nos textos, muitas vezes em entrelinhas, revelando potencialidades que as pessoas com necessidades especiais, deficiências apresentam e não somente as suas limitações.

Com o mapeamento das produções da ABEM em relação à educação musical especial fica visível a necessidade de mais produções nesta área e também outras contribuições de mais pessoas engajadas na busca por uma educação musical especial.

ANEXOS - Quadros demonstrativos das produções da Educação Musical Especial (2002- 2008)

XI Encontro Anual da ABEM: Pesquisa e Formação em Educação Musical			2002
Título do trabalho - Foco	Autor(es)	Aluno	Identificação/Local
Atividades Musicais na escola especial - Educação Musical	Lisbeth SOARES	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Relato de Experiência/ Escola Especial
Representações musicais de estudantes com síndrome de Down - Educação Musical	Eda do Carmo Garcia	Síndrome de Down	Relato de Experiência

XII Encontro Anual da ABEM: Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical			2003
Título do trabalho - Foco	Autor(es)	Aluno	Identificação/Local
Quem canta um canto avança um ponto: o ensino da música como mediador do desenvolvimento e aprendizagem de crianças com Síndrome de Down - Educação Musical	-Alessandra Mara Gazel dos Reis -Antônio Pádua Sales Costa -Thaynah Patrícia Borges Conceição	Síndrome de Down	Relato de Experiência/ Escola Especial - APAE
Educação musical inclusiva multirreferencial: um experimento de arte-educação para a criação de um programa de ensino - Educação Musical(a)	Brasilena Pinto Trindade	Deficiência Visual - cegueira	Relato de Experiência
O sistema Braille e sua musicografia - Educação Musical (b)	Brasilena Pinto Trindade	Deficiência Visual - cegueira	Pesquisa Bibliográfica
Terapia ocupacional e musicalização infantil: uma proposta de interface de áreas junto a crianças com necessidades especiais -Educação Musical e Terapia Ocupacional	- Ilza Zenker Leme Joly - Cláudia Maria Simões Martinez - Tânia Cristina Fascina Segal Rossetto	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Relato de Experiência/ Laboratório de Musicalização infantil - UFSCar

XIII Encontro Anual da ABEM: A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção			2004
Título do trabalho - Foco	Autor(es)	Aluno	Identificação/Local
A inclusão social de uma criança com necessidades especiais em aula de música - Educação Musical	-Ricardo Dourado Freire -Verônica Oliveira -Mariana Mesquita	Síndrome de Kabuki	Relato de Experiência/ Escola de Extensão da UnB/ Música
Arte-educação inclusiva: programa de educação musical com abordagem CLATEC -Educação Musical	Brasilena Pinto Trindade	Deficiência Visual - cegueira	Relato de Experiência
Formação e prática docente musical na educação de crianças com necessidades especiais - Educação Musical	-Lisbeth Soares -Ana Lúcia Cortegoso	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Relato de Experiência/ Escola de Educação Básica
O surdo: caminho para educação musical - Educação Musical	Sarita Araujo Pereira	Surdo	Relato de Experiência/ Conservatório Estadual de Música "Cora Pavan Capparelli"-MG
Quem canta um canto avança um ponto: o ensino da música como mediador do desenvolvimento e aprendizagem de crianças portadoras de deficiência mental - Educação Musical	-Alessandra Mara Gazel dos Reis -Antônio Pádua Sales Costa -Thaynah Patrícia Borges Conceição	Deficiência Mental	Relato de Experiência/ Escola Especial - APAE

XIV Encontro Anual da ABEM: educação musical e diversidade: espaço e ações profissionais			2005
Título do trabalho - Foco	Autor(es)	Aluno	Identificação/Local
Ensino de música para deficientes auditivos - Educação Musical	Auro Sanson Moura	Deficientes Auditivos	Relato de Experiência/ Escola de Educação Básica
Música e educação especial: uma contribuição para o desenvolvimento da pessoa com necessidades especiais - Educação Musical	-Thaynah Patrícia Borges Conceição -Thafla Celestino Girard	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Relato de Experiência/ Fundação Pestalozzi Pará – escola Lourenço Filho
Conteúdos e estratégias de ensino para a	Eda do Carmo Pereira Garcia	Deficientes Mentais	Pesquisa Bibliográfica e Relato



aprendizagem musical de estudantes deficientes mentais - Educação Musical			de Experiência
Função da musicoterapia na educação musical especial: da inclusão física à integração do portador de atraso do desenvolvimento no ensino regular da música – Educação Musical e Musicoterapia	-Cecília Cavaleri França - Cybelle Maria Veiga Loureiro	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Pesquisa Bibliográfica
Processos criativos e deficiência mental: possibilidades de produção musical - Educação Musical	-Ana Valéria de Figueiredo -Stella M. Peixoto de Azevedo Pedrosa	Deficiência Mental	Pesquisa Bibliográfica
Música para crianças com paralisia cerebral, Curitiba PR - Educação Musical	Angelita Maria Vender Broock	Paralisados cerebrais	Relato de Experiência/Escola de Educação Especializada Multidisciplinar

XV Encontro Anual da ABEM: educação musical: produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade			2006
Título do trabalho -Foco	Autor(es)	Aluno	Identificação/ Local
A educação musical especial: um universo a ser explorado na cidade de João Pessoa - Educação Musical	-Jonathan de Oliveira -Fabiana Barbosa da Silva	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Relato de Experiência/ Escola Especial - APAE
Estudo exploratório sobre a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural e o ensino musical especial - Educação Musical	Eda do Carmo Garcia	Deficiência Mental	Pesquisa bibliográfica

XVI Encontro Anual da ABEM e do Congresso Regional da ISME na América Latina 2007			2007
Título do trabalho - Foco	Autor(es)	Aluno	Identificação/Local
A construção da subjetividade da criança autista através do fazer musical - Musicoterapia	-José Davison da Silva Júnior - Leomara Craveiro de Sá	Autista	Relato de Experiência/ Escola regular

A formação de repertório para as aulas de música em grupo envolvendo alunos especiais - Educação Musical	Jonathan de Oliveira	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Relato de Experiência/ Escola Especial
A Música Como Recurso para a Aprendizagem do Aluno Hiperativo: uma pesquisa com alunos de 6 a 8 anos -Musicoterapia	-Adriana Catarina de Carvalho de Paiva; -Maria Bernadete Zagonel; -Maria de Nazaré Vasconcelos Arouck; - Silene Trópico e Silva.	Hiperativo	Relato de Experiência/ Escola de Educação Básica
A musicografia Braille na formação do músico deficiente visual - Educação Musical	Sabrynne Sena	Deficiência Visual- cegueira	Pesquisa Bibliográfica
A Musicoterapia nos Espaços Escolares: Contribuições no Processo de Inclusão Educacional - Musicoterapia	Ademir Adeodato	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Relato de Experiência/ Escola de Educação Básica
Música na educação especial: um relato de experiência do projeto de extensão atividades alternativas para pessoas com necessidades especiais - Educação Musical	-Aline Feza; -Juciani Aralde; -Maria Miranda; -Michele Silva	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Relato de Experiência
As práticas em Educação Musical Especial: possíveis contribuições da Musicoterapia - Musicoterapia e Educação Musical	Claudia Eboli Santos	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Pesquisa Bibliográfica
Educação Musical Especial: uma investigação na APAE de Sarandi-PR - Educação Musical	-Vania Malagutti -Vania Fialho	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Relato de Experiência/ Escola Especial - APAE
Grupo de Música Popular na Educação Especial - Educação Musical	Leonardo Araujo	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Relato de Experiência / Escola Especial - APAE
Iniciación pianística de personas ciegas - Recursos didáticos para	-Jorge Enrique Toullieux -Sandra Noemí	Deficiência Visual- cegueira	Relato de Experiência/ Escola de Música

el estudio del piano - Educação Musical	Cassiet		
Síndrome de Down e Música: Um encontro possível? Educação Musical	- Isaac Melo; -Carolina Chaves Gomes; -Lúcia Torres; -Maria Santana; -Eulália Maia.	Síndrome de Down	Relato de Experiência/ Escola de Educação Básica
Surdez e Música: será este um paradoxo? - Educação Musical	Regina Finck	Surdo	Pesquisa Bibliográfica

XVII Encontro Anual da ABEM: Diversidade musical e compromisso social: o papel da educação musical			2008
Título do trabalho - Foco	Autor(es)	Aluno	Identificação/ Local
Síndrome de Down e Música: estudo preliminar sobre as escolas privadas de Natal/RN - Educação Musical	Carolina Chaves Gomes e colaboradore s	Síndrome de Down	Relato de Experiência/ Escola de Educação Básica
Uma luz no início do túnel: a Musicografia Braille na Escola de Música da UFRN - Educação Musical	Danilo Cesar Guanais de Oliveira	Deficiência Visual- cegueira	Pesquisa bibliográfica
Atividades musicais para surdos: como isso é possível - Educação Musical	Cristina Soares da Silva	Surdo	Relato de Experiência/ Escola de Educação Básica
A rítmica musical: uma estratégia na prática do estágio supervisionado em Educação Especial - Educação Musical	-Maria Luiza Feres do Amaral -Ian Ricardo Carvalho Keil -Ricardo Rocha Passos -Mônica Zewe Uriarte	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Relato de Experiência/ Escola de Educação Especial
A educação musical e a Síndrome de Down - Educação Musical	Priscila Fernandes de Oliveira Santos	Síndrome de Down	Pesquisa Bibliográfica
Construindo a pesquisa: os caminhos metodológicos para identificar as práticas musicais desenvolvidas por professores de alunos surdos - Educação Musical	Regina Finck	Surdo	Pesquisa Bibliográfica
A música como elemento articulador na socialização da	Andréia Miranda de	Pessoa com Necessidades	Relato de Experiência/ Escola



criança portadora de necessidades educacionais especiais - Educação Musical	Moraes Nascimento	Educacionais Especiais	de Educação Especial
Musicoterapia: estudo de caso de uma criança autista - Musicoterapia	Clarisse Prestes	Transtornos Globais do Desenvolvimento	Relato de Experiência
Das estereotipias à produção artístico-musical - Educação Musical	Deise Priscila Delagnolo	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais	Relato de Experiência/ Escola Especial APAE

Referências

- ENCONTRO ANUAL DA ABEM: PESQUISA E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL, XI, 2002. Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte; CCHLA; DEART Escola de Música, 2002. 706p.
- ENCONTRO ANUAL DA ABEM: POLÍTICAS PÚBLICAS E AÇÕES SOCIAIS EM EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina; Centro De Artes; Departamento de Música, 2003. 905p.
- ENCONTRO ANUAL DA ABEM: A REALIDADE NAS ESCOLAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA: POLÍTICAS PÚBLICAS, SOLUÇÕES CONSTRUÍDAS E EM CONSTRUÇÃO, XIII, 2004. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música; Centro Universitário; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Associação Brasileira de Educação Musical, 2004. p.
- ENCONTRO ANUAL DA ABEM: EDUCAÇÃO MUSICAL E DIVERSIDADE: ESPAÇO E AÇÕES PROFISSIONAIS, XIV, 2005. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais; Associação Brasileira de Educação Musical, 2005. 1120p.
- ENCONTRO ANUAL DA ABEM: EDUCAÇÃO MUSICAL: PRODUÇÃO CIENTÍFICA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL, POLÍTICAS PÚBLICAS E IMPACTOS NA SOCIEDADE, XV, 2006. João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2006. p. 834
- ENCONTRO ANUAL DA ABEM E DO CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA 2007, XVI, 2007. Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Associação Brasileira de Educação Musical; International Society For Music Education, 2007. p.
- ENCONTRO ANUAL DA ABEM: DIVERSIDADE MUSICAL E COMPROMISSO SOCIAL: O PAPEL DA EDUCAÇÃO MUSICAL, XVII, 2008. São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Estadual Paulista de São Paulo; Associação Brasileira de Educação Musical, 2008. p.
- FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros(II). Revista da ABEM, Porto Alegre, n 16, 95-111, 2007.
- DEL BEM, Luciana; SOUZA, Juzamara. XVII Congresso da ANPPON pesquisa em educação musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM, 2007. disponível em:
<http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_LDBen_JSouza.pdf>. Acesso em 10/05/2009.

A escala de crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar no contexto escolar

Cristina Mie Ito Cereser
UFRG
crismieito@yahoo.com.br

Liane Hentshcke
UFRGS
liane.hentschke@ufrgs.br

Resumo: Esta comunicação apresenta a primeira fase de uma tese de doutorado sobre as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar no contexto escolar em relações às variáveis demográficas e de contexto. O referencial teórico está fundamentado na Teoria da Autoeficácia de Bandura. A autoeficácia se refere às crenças que as pessoas possuem sobre suas capacidades para realizar ações para produzir certos resultados desejados. O objetivo da primeira fase foi verificar a viabilidade e confiabilidade da utilização de um instrumento de medição através de testes estatísticos, de observações dos participantes em relação às questões, bem como seu *layout* e logística. Para investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música foi construído um instrumento de medição baseado em escalas que medem a autoeficácia dos professores já validadas. Esse instrumento foi denominado de “Escala de Autoeficácia do Professor de Música”, constituído de informações sobre os dados pessoais e 34 itens em escala *Likert* de 5 pontos que medem cinco dimensões da autoeficácia do professor no contexto escolar: ensinar música, gerenciar o comportamento dos alunos, motivar alunos, considerar a diversidade do aluno e, lidar com mudanças e desafios. Foi realizado um *survey* de pequeno porte, envolvendo quinze participantes (n=15). Os dados foram submetidos a um tratamento estatístico e foi constatado a coerência interna entre as questões com o índice de *Alpha* de *Cronbach* medindo 0,947 e correlações entre as dimensões da autoeficácia.

Palavras chave: Autoeficácia dos professores de música, escala de autoeficácia, educação musical.

Introdução

Em 18 de agosto de 2008, a Lei nº 11769 alterou a Lei nº 9.394/96 para inserir o ensino da música como componente curricular obrigatório na educação básica. No entanto, é possível observar a carência de professores habilitados¹ em música que atuam no espaço escolar. Essa constatação é advinda de pesquisas da área de educação musical (CERESER, 2003; HIRSCH, 2007; MACLLHAGGA, 2006; PENNA, 2002; SANTOS, 2005;). Segundo Cereser (2003), os licenciandos em música preferem atuar em escolas específicas de música², projetos sociais e igrejas. Ou seja, eles preferem atuar em espaços onde os indivíduos buscam

¹ Utilizaremos esse termo quando referirmos aos professores que possuem licenciatura em Música.

² Consideramos como escolas específicas de música os conservatórios, as escolas livres, os espaços alternativos, entre outros.



a atividade musical motivados pelos seus próprios interesses em aprender música. Um dos motivos que leva os licenciandos a optarem por esses espaços pedagógico-musicais é reforçado pela sua formação inicial de professores. Segundo depoimentos, essa formação os capacita para atuar em um contexto ideal e não conforme a realidade escolar.

Essa lei, que deverá ser implementada em todas as escolas de ensino básico no Brasil até 2011, faz com que as universidades, professores formadores e estudiosos mobilizem ações e reflexões para a introdução da música nas escolas e formação inicial e continuada de professores de música. Sendo a música uma disciplina que deverá ser compulsória em alguns anos do ensino básico, os professores necessitam de uma formação inicial e continuada para que possam oferecer aos alunos uma educação musical que seja significativa e valorizada no contexto escolar. Para isso, nesse primeiro momento, pesquisas podem contribuir trazendo dados sistematizados, através de levantamentos, por exemplo, para que se conheça o contexto escolar e os professores de música que aí se inserem.

Apesar da literatura e pesquisas evidenciarem a complexidade que envolve o ensino e aprendizagem musical, referindo-se aos alunos, aos professores, aos licenciandos, nesta pesquisa o foco será no professor de música que já atua no ensino básico. A nossa participação no grupo de pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música (FAPROM³), que atualmente investiga a motivação dos alunos na aprendizagem musical, nos levou a indagar sobre a motivação dos professores de música. A partir de leituras realizadas na área de motivação foi possível vislumbrar um amplo leque de conceitos e teorias, além de pesquisas que investigam a motivação dos professores em geral. Dentre os estudos realizados nesse tema, a autoeficácia vem sendo pesquisada há quase quatro décadas e poucas pesquisas, tanto nacionais quanto internacionais, têm abordado exclusivamente a autoeficácia do professor de música.

A importância de se conhecer e estudar sobre a motivação dos professores se deve ao fato de o professor ser um dos agentes determinantes para a motivação dos alunos (GUIMARÃES, 2003; JESUS, 2000). Além disso, a concretização de reformas educativas, implementação de uma nova lei, como o caso da Lei nº 11769/2008, e a qualidade do ensino dependem da atuação e engajamento do profissional docente. O estudo da motivação também tem uma dimensão pessoal e está relacionado diretamente com o envolvimento do professor, seu desenvolvimento, sua satisfação, seu sucesso e sua realização profissional.

Atualmente, a maioria de pesquisas sobre motivação no contexto escolar tem sido interpretada a partir da perspectiva sociocognitiva. A perspectiva sociocognitiva tem como

³ Dra. Liane Hentschke coordenadora e Cristina Cereser assistente de coordenação.

base a teoria sociocognitiva de Bandura (2008). Esse autor considera o pensamento e a ação como resultados de uma interação recíproca entre fatores: pessoais (eventos cognitivos, afetivos e biológicos), comportamentais e ambientais.

A teoria sociocognitiva de Bandura tem o seu construto chave a autoeficácia. Segundo Bandura (1997) a autoeficácia percebida “refere-se às crenças da pessoa em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, p. 3). As crenças de autoeficácia são os julgamentos da pessoa sobre sua própria capacidade de realizar uma tarefa, que, por sua vez, servem como base para a motivação, auto-regulação e realização. É importante ressaltar que essas capacidades podem variar de acordo com cada atividade, apresentando diferentes níveis de acordo com um determinado domínio e em diferentes situações.

De acordo com pesquisas na área da Educação (ALDERMAN, 2004; AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006; BZUNECK, 1996, 2006; PAJARES, 2008; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001, 2002; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005), as crenças de autoeficácia servem de fortes prognósticos para motivação dos professores. Professores com crenças de autoeficácia elevadas persistem na aprendizagem dos alunos, mesmo diante das dificuldades do contexto escolar; buscam desafios, são abertos às mudanças e experimentam métodos novos para melhorar a aprendizagem dos alunos, são entusiasmados, comprometidos e se sentem satisfeitos com sua atuação docente. Ao contrário, os professores com baixas crenças de autoeficácia, por não acreditarem na eficácia do seu ensino, não são comprometidos com a aprendizagem do aluno e desistem facilmente daqueles que apresentam problemas de aprendizagem ou conduta. Também se mantêm desconfiados e pessimistas com a suas atuações, e segundo pesquisas, são mais afetados pela depressão e pelo estresse (ALDERMAN, 2004; AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006; BZUNECK, 1996, 2006; PAJARES, 2008; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001, 2002; WOOLFOLK-HOY; SPERO, 2005).

São quatro as fontes principais das crenças de autoeficácia: experiência de domínio, experiência vicária, persuasões sociais e estados somáticos e emocionais (PAJARES; OLAZ, 2008). As experiências de domínio se referem aos resultados interpretados através das realizações das tarefas. Quando os indivíduos realizam tarefas e atividades, eles interpretam os resultados e utilizam essas interpretações para desenvolver crenças sobre resultados, crenças sobre sua capacidade de participar de tarefas e atividades seguintes. Assim, as pessoas agem conforme as crenças que foram criadas. A experiência vicária se dá através da observação de outras pessoas quando estas realizam tarefas. Além disso, os indivíduos desenvolvem autoeficácia quando há persuasões sociais, que, segundo Azzi, Polydoro e



Bzuneck (2006), são influências sociais de convencimento. A ansiedade, estresse, a excitação e os estados de humor, ou seja, os estados somáticos ou emocionais, também informam sobre crenças de autoeficácia (PAJARES; OLAZ, 2008).

A preocupação com a pouca atuação dos professores de música no ensino básico, sua motivação e a sua permanência no contexto escolar, nos remete a alguns questionamentos: Os professores de música julgam-se capazes de ensinar música no contexto escolar? Julgam-se capazes de motivar os alunos a engajarem-se nas atividades musicais? Percebem diferenças entre os contextos em que atuam? Em que dimensão ou dimensões do professor eles julgam-se capazes: ensinar música, lidar com o comportamento dos alunos, motivar alunos, considerar a diversidade do aluno ou enfrentar as dificuldades de recursos materiais?

O objetivo geral da pesquisa é investigar as crenças de autoeficácia do professor de música para atuar no contexto escolar em relação às variáveis demográficas e de contexto. Para tal, foi construído um instrumento de medição de autoeficácia dos professores de música a partir da adaptação de uma escala já existente. O objetivo dessa primeira fase foi verificar a viabilidade da utilização desse instrumento de medição através de análises estatísticas, dos relatórios dos participantes em relações às questões, seu *layout* e logística.

Metodologia

Nas pesquisas em que se deseja medir o grau das crenças de autoeficácia dos professores, normalmente são utilizados questionários fechados e auto-administrados. O questionário para medir as crenças de autoeficácia dos professores de música foi baseado na *Teacher Self-Efficacy Scale* (TSES, BANDURA, 2006), *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES, TSCHANNEN-MORAN, WOOLFOLK-HOY, 2001) e *Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale* (NTSES, SKAALKVIK E SKAALKVIK, 2007). Além disso, consta com questões pertinentes à especificidade da área de conhecimento Música e atuação do professor de música no contexto escolar brasileiro de acordo com pesquisas realizadas na área (CERESER, 2003; DINIZ; DEL BEN, 2006; HIRSCH, 2007; MACHADO, 2003). Esse questionário foi denominado Escala de Autoeficácia do Professor de Música que é constituído por informações pessoais dos participantes e 34 itens em escala *Likert* de 5 pontos. As 34 questões medem cinco dimensões da autoeficácia do professor no contexto escolar: ensinar música, gerenciar o comportamento dos alunos, motivar alunos, considerar a diversidade do aluno, lidar com mudanças e desafios.

Após as questões selecionadas e adaptadas para música e as formuladas para a área específica de educação musical, foi planejar o *layout* do questionário e a forma que este



chegaria aos professores. Para isso foi utilizado o software *SPHINX SURVEY* que permite a realização de qualquer tipo de tabulação de dados e todos os processos de uma atividade de pesquisa, desde a concepção do questionário até a análise, tanto quantitativa quanto qualitativa. Além disso, possibilita a publicação de questionários na *web*. Tendo em vista essa possibilidade, optamos em utilizar por essa forma de coleta de dados. Na figura 1, exemplo do questionário.

Página: 5 / 10 Quinta-feira 12 Fevereiro 2009

COMO PROFESSOR DE MÚSICA EU POSSO:

6. Construir instrumentos eficazes para avaliar o desenvolvimento musical dos alunos

1 2 3 4 5

Não posso fazer nada *Posso fazer moderadamente* *Certeza absoluta que posso fazer*

7. Controlar comportamento não adequado dos alunos em situações de ensino e aprendizagem musical.

1 2 3 4 5

8. Estabelecer um sistema de gerenciamento de sala em cada grupo de alunos.

1 2 3 4 5

9. Responder a um aluno desafiador

1 2 3 4 5

10. Prevenir problemas de comportamento na área escolar

1 2 3 4 5

Figura 1: Escala da Autoeficácia do Professor de Música

Para essa primeira fase, a amostra foi composta de quinze participantes ($n=15$). Nove participantes são do sexo feminino e seis do sexo masculino, sendo que a idade média foi aproximadamente 34 anos. Quanto ao tipo de escola onde atuam, seis ministram aula em escolas particulares e nove em escolas públicas. O tempo de trabalho variou entre menos de um ano a 45 anos.

Os participantes foram contatados pessoalmente, via e-mail ou por telefone. Para todos que aceitaram participar dessa fase foi solicitado, após responderem ao questionário, um relatório de críticas e sugestões tanto do questionário quanto da logística.

Após cada participante enviar o questionário, cada questionário foi automaticamente armazenado em um banco de dados na *Web Sphinx Brasil*. Para facilitar a análise de dados, o questionário foi desenhado conforme os padrões sugeridos pelo *software* para que todos os dados e questões fossem respondidos pelos participantes e que os envios fossem monitorados. Com a finalidade de monitorar e verificar os questionários respondidos, cada questionário teve um código de acesso na *web*. Dessa forma, foi possível realizar a monitoração de cada questionário enviado. Exemplo segue na figura 2.

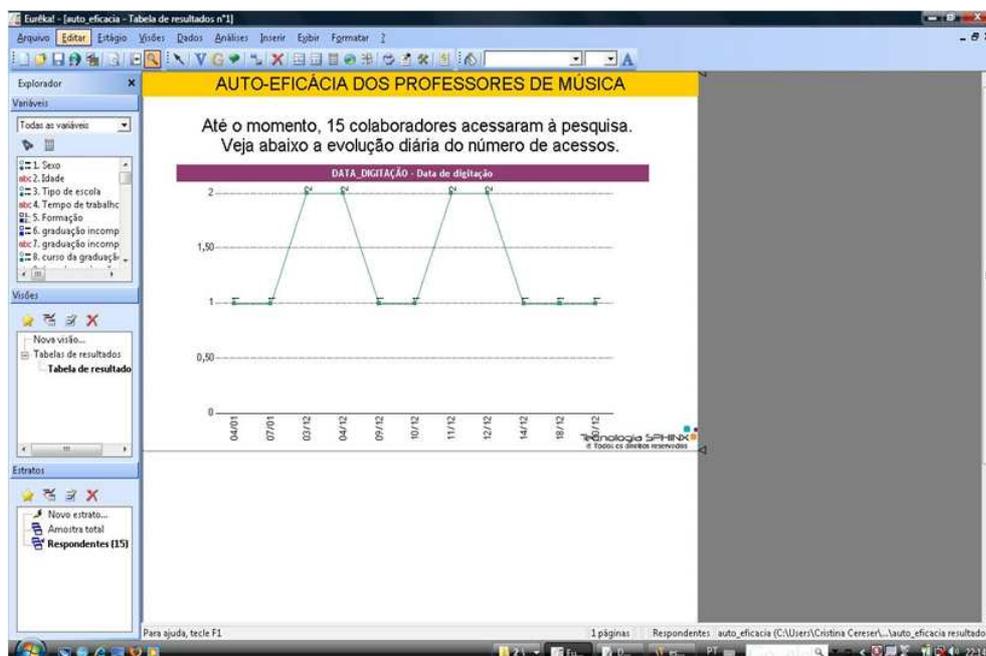


Fig. 2. Monitoramento dos questionários via web.

Através do monitoramento diário da evolução do número de acesso ao questionário, foi possível verificar a data que professor havia acessado e respondido o questionário. Caso isso não fosse constatado, reenviávamos um novo e-mail solicitando a participação do professor, bem como seu código de acesso.

Análise e resultados

Para verificar a confiabilidade e coerência interna da escala foi utilizado o teste estatístico *Alpha* de *Cronbach* (MALHOTRA, 2006). Além de ser verificada a coerência interna entre todas as questões, estas foram também agrupadas em blocos. Por exemplo, Questão 1 a Questão 6 – Ensinar música; Q7 a Q13 – Gerenciar comportamento; Q14 a Q27 – Motivar alunos; Q28 a Q32 – Diversidade; Q33 a Q34 – Dificuldade. A consistência de todas as questões através deste teste teve o índice *alpha* igual a 0,947 e entre as questões dos blocos o escore foi maior que 0,773. Segue o resultado na tabela 1.

Blocos	Alfa de Cronbach
1. Ensinar música (Q1 a Q6)	0,773
2. Comportamento (Q7 a Q13)	0,882
3. Motivar aluno (Q14 a Q27)	0,902
4. Diversidade (Q28 a Q32)	0,788
5. Dificuldade (Q33 e Q34)	0,882
Todas as questões de interesse	0,947

Tabela 1. Valor do Alfa de Cronbach para cada bloco e de todo o questionário.

A correlação entre as dimensões foi verificada através do teste de Correlação de Pearson. Segundo Barbetta (2006), o coeficiente de correlação de Pearson é utilizado para



descrever a correlação linear dos dados de duas variáveis quantitativas. Para os dados, o coeficiente do valor de correlação de Pearson deverá estar entre -1 a 1. Quando o coeficiente estiver próximo de 1 apresentará uma correlação positiva perfeita e se próximo a -1 haverá uma correlação negativa perfeita. O coeficiente igual a zero indica que não há correlação. A seguir, a tabela 2 apresenta os resultados das correlações.

		Correlations				
		Dim Ensinar Musica	Dim Comportamento	Dim Motivar Alunos	Dim Diversidade	Dim Dificuldade
Dim Ensinar Musica	Pearson Correlation	1	,383	,774**	,730**	,538*
	p		,158	,001	,002	,039
	N	15	15	15	15	15
Dim Comportamento	Pearson Correlation	,383	1	,510	,770**	,670**
	p	,158		,052	,001	,006
	N	15	15	15	15	15
Dim Motivar Alunos	Pearson Correlation	,774**	,510	1	,694**	,485
	p	,001	,052		,004	,067
	N	15	15	15	15	15
Dim Diversidade	Pearson Correlation	,730**	,770**	,694**	1	,600*
	p	,002	,001	,004		,018
	N	15	15	15	15	15
Dim Dificuldade	Pearson Correlation	,538*	,670**	,485	,600*	1
	p	,039	,006	,067	,018	
	N	15	15	15	15	15

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabela 2. Resultados da Correlação de Pearson.

A tabela 2 indica que todas as correlações são positivas, ou seja, pessoas que atribuem alto grau na dimensão ensinar música tendem a atribuir também alto grau nas dimensões motivar alunos e diversidade. Quanto mais perto o índice estiver de 1, mais forte será essa correlação. Os resultados das correlações positivas apresentam índice moderado e forte.

Essa primeira fase teve como objetivo construir uma escala para investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música, verificar a coerência interna das questões, suas correlações e viabilidade da Escala de Autoeficácia do Professor de Música via *web*.

Nos dados pessoais do questionário na *web* foi possível computar todas as respostas e analisá-las de acordo com gênero, idade, sua formação, tempo de atuação e contexto em que trabalha. No entanto, verificou-se a necessidade de organizar melhor o item de formação. Em relação às questões da escala há necessidade de equilibrar o número de questões para cada dimensão. Nessa escala, por exemplo, a dimensão motivar alunos apresenta maior número de

questão e lidar com mudanças e desafios apresenta apenas duas questões. No momento a escala se encontra em reformulação.

Através de análises estatísticas, utilizando Correlação Linear de Pearson verificaram-se correlações entre as dimensões de autoeficácia do professor de música. O Alpha de Cronbach indicou um escore maior do que o recomendado que é um coeficiente *alpha* igual ou maior que 0,60. Nesse estudo, o coeficiente alpha foi de 0,947, o qual indica que há uma forte consistência interna entre todas as questões.

Os resultados demonstram coerência interna entre as questões e os blocos das questões; correlações entre as dimensões, o qual foi possível constatar que a escala poderá ser utilizada para investigar as crenças de autoeficácia do professor de música para atuar no contexto escolar em relação às variáveis demográficas e de contexto. A importância de conhecer os julgamentos dos professores sobre suas capacidades, ou seja, suas crenças de autoeficácia se devem ao fato de serem fortes prognósticos para a motivação, auto-regulação e realização.

Pretende-se que os dados da pesquisa da tese de doutorado, através das correlações entre as variáveis demográficas, variáveis contextuais e crenças de autoeficácia, possam contribuir para que professores formadores, estudiosos, teóricos e demais autoridades públicas possam repensar e direcionar ações contextualizadas para a formação de professores, inicial e continuada.

Referências

ALDERMAN, M. Kay. *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. Second edition, Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, incorporated, 2004.

AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely A.; BZUNECK, José A. Considerações sobre a autoeficácia docente. In: Azzi, R. G. e Polydoro S. A. (Orgs.). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas: Editora Alínea, p. 149-159, 2006.

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.
_____. Guide for constructing self-efficacy scales. In: Pajares, F. & Urdan, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Disponível em: <http://www.des.emory.edu/mfp/014-BanduraGuide2006.pdf>.

_____. A evolução da teoria social cognitiva. In: Bandura, Azzi, Polydoro & col. (orgs.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 15-42.

BZUNECKI, José A. Crenças de autoeficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, vol. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.

_____. As crenças de autoeficácia dos professores. In: Sisto, F.F., Oliveira, G. e Fini, L. D. (Orgs.), *Leituras de psicologia para formação de professores*. 3ª edição, Petrópolis: Editora Vozes, p. 117-134, 2004.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística Aplicada às Ciências Sociais*. 7. ed. revisada. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli Édi R.. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-USF*, vol. 8 (2), p. 137-146, 2003.

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, número 15, p. 27-38, setembro 2006.

GUIMARÃES, Sueli di R.. *A Avaliação do Estilo Motivacional do Professor: adaptação e avaliação de um instrumento*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

JESUS, Saul Neves de. *Motivação e formação de professores*. Portugal: Quarteto Editora, 2000.

HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.



MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da ABEM*, número 11, p.37-46, setembro 2004.

MALHOTRA, Naresh. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*; tradução Laura Bocco. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MCLLHAGGA, Samuel David. Factors that affect perceived mentor effectiveness and teacher retention among beginning secondary music educators in the State of Michigan. Disponível em: <http://gradworks.umi.com/32/25/3225755.html>. Acesso: 18/04/2009.

PAJARES, Frank. Current directions in self-efficacy research. In: Maehr, M & Pintrich, P. R. (Eds.) *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10, Greenwich, CT: JAI Press, (s/d), p. 1-49. Disponível em: <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>. Acesso: 18/04/2009.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: Bandura, Azzi, Polydoro & col. (orgs.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, setembro 2002, p.07-19.
SANTOS, Regina Márcia Simões. Música, a realidade nas escolas e política de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p.49-56, março 2005.

SKAALVIK, Einar; SKAALVIK, Sidsel. Dimensions of Teacher Self-Efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, no. 3, 2007, p. 611-625.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, vol 17, 2001, p. 783-805.

_____. The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Session 13:82: *What is the value of understanding beliefs? An exploration of beliefs related to academic achievement*. April 2002, p. 2-8.

WOLFOLK-HOY, Anita; SPERO, Rhonda Burke. Change in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and teacher Education*, 21, 2005, p. 343-356.

A estrutura curricular das bandas de música: o papel do sistema estadual de bandas

José Robson Maia de Almeida
UFC
saxrobson@hotmail.com

Luiz Botelho Albuquerque
UFC
luizbotelho@uol.com.br

Elvis de Azevedo Matos
UFC
elvis@ufc.br

Resumo. A presente pesquisa tem por objetivo analisar as influências que as músicas que compõem o Acervo de Partituras do Sistema Estadual de Bandas de Música (SEBAM) exercem na formação musical nas bandas do Estado do Ceará. Para tanto, o estudo está sendo realizado com a Banda de Música de Beberibe, município do Ceará. A fundamentação teórica se afina com os estudos sobre ensino de instrumentos em contextos coletivos. A metodologia configura-se como estudo de caso e estudo comparativo fazendo um elo reflexivo com a formação curricular das bandas estudadas. A partir dos resultados preliminares, já é possível perceber as influências das músicas do Acervo de Partituras do SEBAM na formação curricular e nos processos de aprendizagem musical nas bandas.

Palavras chave: bandas de música, repertório, currículo musical.

Introdução

O ensino musical coletivo tem sido objeto de estudo por parte de vários educadores musicais. Neste cenário as pesquisas sobre formação musical em contextos coletivos produziram reflexões extremamente relevantes. Estudos como os de Barbosa (1994), Cajazeira (2002, 2007), Lima (2007), Matos (2007) e Almeida (2007) discutem amplamente a história e as contribuições do ensino coletivo de instrumentos de sopros nos processos de musicalização.

No interior do Estado do Ceará a manifestação musical coletiva parece orientar-se na direção da música instrumental. As bandas de música tornam-se, cada vez mais, alvo de grande procura dos jovens nas cidades interioranas constituindo-se como uma das manifestações musicais mais presentes nestas comunidades, difundindo amplamente a cultura e o ensino musical. Desta maneira, as bandas de música são importantes espaços de formação cultural, artística, profissional e, sobretudo, humana.



De acordo com dados coletados junto a Secretaria de Cultura do Estado do Ceará (SECULT), existem 202 bandas em todo Estado, assim, cada município possui uma banda, visto que, o Estado do Ceará possui 184 municípios.

O Sistema Estadual de Bandas e o acervo de partituras

A maioria das bandas, existentes no Estado do Ceará, foi viabilizada pela FUNARTE (Fundação Nacional de Arte) através do Pró-Bandas (Projeto Bandas) o qual distribuiu diversos instrumentos para a formação destes grupos. No Ceará o Pró-Bandas passou a se chamar SEBAM (Sistema Estadual de Bandas de Música), através da Lei 13.605 de 28 de Junho de 2005, a partir do Plano Estadual de Música elaborado em 1996 e vinculado a SECULT.

O SEBAM tem por objetivo “*sistematizar e implementar políticas de integração e incentivo às bandas de música de todo o Estado.*”¹ Entre as políticas de incentivo, está o Acervo de Partituras que reúne diversos arranjos e que são distribuídos às bandas do Estado do Ceará, bem como disponibilizadas na internet. Por isso, devido ao seu alcance o Acervo de Partituras pode tornar umas das mais abrangentes políticas de incentivo às bandas de música do Estado.

O Acervo de Partituras do SEBAM disponibiliza, atualmente, 448 partituras² para bandas. O SEBAM, por meio deste projeto tem por meta “*disponibilizar pelo menos 04 novas partituras por mês, ampliando o banco de partituras para 500 partituras até dezembro de 2010.*”³

Os arranjos que compõe o Acervo de Partituras do Sistema Estadual de Bandas de Música do Ceará são catalogados, organizados e divididos nos seguintes gêneros musicais: baião, balada, bolero, bossa nova, canção militar, canção popular, choro, clássico, dobrado, evangélica, Fox-trot, frevo, hinos, hinos municipais cearenses, jazz, mambo, marcha, marcha fúnebre, maxixe, MPB, natalina, popular, Prêmio Alberto Nepomuceno 2006, Prêmio Alberto Nepomuceno 2007, Prêmio Alberto Nepomuceno 2008, quintetos, religiosos, samba, valsa e xote. As músicas disponibilizadas no *site* estão em formato PDF⁴ as quais podem ser impressas e ouvidas (formato digital MIDI⁵).

¹ <http://www.secult.ce.gov.br/categoria2> (acessado em 19/04/2009)

² Nesta pesquisa, estou utilizando o termo partituras como arranjos para bandas de música

³ <http://www.secult.ce.gov.br/categoria2/banco-de-partituras/sistema-estadual-de-bandas-de-musica-do-ceara-2013> (Acessado em 19/04/2009)

⁴ *Portable Document Format*

⁵ *Musical Instrument Digital Interface*



O repertório e o currículo nas bandas de música

As pesquisas sobre bandas de música ainda são emergentes, principalmente quando se fala no repertório e suas influências na formação musical. Identificamos também, carências em estudos que abordam as bandas cearenses, explicitando, portanto, um paradoxo com o vasto número de bandas existentes no Estado.

Atualmente, as bandas de música ocupam um espaço importante no que diz respeito à formação musical, cultural e social dos que dela participam direta ou indiretamente, principalmente em cidades que não possuem escolas de música, uma vez que na maioria destas comunidades, a banda de música é a principal forma de acesso direto, não intermediado pelos meios de comunicação de massa, ao patrimônio artístico musical. (ALMEIDA, 2007, p. 29).

Neste sentido, reitera Barbosa (1996):

A maioria dos instrumentistas brasileiros de sopro que trabalham profissionalmente em bandas militares, civis, ou orquestras recebeu sua formação elementar em bandas. As bandas de música têm sido um dos meios mais utilizados no ensino instrumental, de sopro e percussão, no nosso País. O número dessas instituições supera o número de escolas de música. (BARBOSA, 1996, p.41).

As músicas, que compõem o repertório podem contribuir ainda mais para a aprendizagem musical, uma vez que esta seleção traz de forma inerente, os aspectos que favorecem a aquisição e desenvolvimento técnico.

Sobre as escolhas musicais que devem compor um programa Tourinho e Oliveira (2003) dizem que:

Deve ser fonte de aprendizagem, nem tão fácil que não ofereça um desafio nem tão difícil que seja tocado no limite da compreensão e da fluência. Da mesma forma deve oferecer a possibilidade de explorar fraseado, dinâmica, textura, possibilitando ao aluno o crescimento técnico e musical. (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p.22).

As autoras nos explicitam a relevância em escolher um repertório que tenha, mesmo que intrinsecamente, as características técnicas que ajudará os músicos a superar suas dificuldades. Para isso, o maestro deve ter claramente critérios para avaliar os diferentes níveis de aprendizagem em um grupo heterogêneo como uma banda de música.

Jazz, blues, rock, mambo, e salsa, formam o repertório cosmopolita das atuais bandas cearenses, e este ainda é incrementado por outros ritmos brasileiros, tais como: samba, bossa nova, baião, xote, frevo, dobrado e marcha.

Além destes, existem adaptações de músicas ditas “clássicas” e temas de filmes, que receberam influências marcantes da música européia e americana, respectivamente, e que durante muito tempo foram valorizadas, recebendo ênfase maior do que a música nacional.

Essas escolhas não se restringem as bandas cearenses. Lima (2007) discorre sobre as preferências do repertório em concursos de bandas e fanfarras no Estado de São Paulo:

Existe uma predileção por temas de filmes *hollywoodianos*. Assim, as bandas sentem-se mais próximas do *status* das orquestras, com a adaptação de uma linguagem um tanto erudita, e passam a ter mais chances de premiações quanto maior for o êxito na adaptação e interpretação das obras. (LIMA, 2007, p.140).

Muitas bandas cearenses preferem um repertório com linguagem erudita ou *hollywoodiana*, por motivos que desconhecemos ainda, mas que, também, esta pesquisa abordará.

Além dos arranjos que são distribuídos pelo SEBAM, alguns poucos maestro possuem a habilidade de construí-los, adaptando-os para a sua banda. Outros buscam formar o repertório encontrado na *internet*, e há, ainda, aqueles que mantêm permutas de partituras com os colegas.

Através do repertório selecionado, conseqüentemente, são estabelecidos aspectos como o conteúdo técnico instrumental e teórico, bem como aspectos filosóficos que representam o julgamento do regente sobre o que este considera necessário para a formação do músico. O regente, neste momento, usa de sua autoridade, a qual é exercida na imposição do repertório e desta maneira configurando-se como um currículo “oculto” (PACHECO, 2005, p.53-54). O autor diz que “o reconhecimento do currículo oculto, presente num currículo real, reforça ainda mais o protagonismo dos atores curriculares e alerta, por um lado, para as condições de mudanças e inovação curricular.”

O ensino e o repertório podem se tornar “um conteúdo programático” uma vez que estes podem carregar, intrinsecamente, a ausência de formação musical dos regentes e conseqüentemente a reflexão sobre o repertório escolhido, bem como planejamento das escolhas musicais contextualizada com a aprendizagem musical.



Acerca do planejamento do repertório Apfelsadt (apud Tourinho & Oliveira, 2003) diz:

A seleção do repertório é uma das tarefas mais importantes que professores de instrumentos e professores de educação musical necessitam determinar antes mesmo de iniciar um trabalho ou pensar em avaliar o estudante. (APFELTSADT apud TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Surgem várias inquietações acerca de como o repertório é trabalhado, enquanto componente curricular, e os critérios e características de seleção dos conteúdos ensinados para culminar na execução musical instrumental. Outros aspectos, também, acerca das práticas metodológicas do ensino coletivo de instrumentos de sopro, me fizeram e me fazem refletir ganhando um espaço cada vez maior no meu processo de desenvolvimento musical, profissional e pessoal.

O repertório executado pelas bandas pode ser formado de diversos aspectos que podem favorecer o processo de ensino e a aprendizagem. Neste repertório, portanto, pode estar imbuído um currículo musical, por vezes, implícito, o qual é colocado pelo maestro a partir de suas escolhas musicais e resultado das relações de poder inerentes ao processo curricular.

Desta maneira, essas reflexões acerca do repertório ensejam certos questionamentos:

- Como é formado, atualmente, o repertório das bandas de música do Estado do Ceará?
- Qual o percentual que os arranjos do SEBAM ocupam no repertório das bandas e com que frequência tais arranjos são executados publicamente?
- Quais são os critérios utilizados pelos regentes para a escolha das músicas do Acervo do SEBAM?
- Quais as influências dos arranjos disponibilizados pelo SEBAM na formação musical?
- Que tipo de conteúdos e saberes que acompanham o repertório escolhido se transformam em currículo?

Objetivo Geral



Verificar que influências os arranjos distribuídos e disponibilizados pelo SEBAM exercem no processo de formação musical das bandas de música.

Objetivos Específicos

- Refletir sobre o ensino de música nas bandas do Ceará, por meio do repertório da Banda de Música Pe. Assis Portela da cidade de Beberibe, Ceará;
- Conhecer os critérios utilizados pelos regentes para as escolhas musicais do Acervo de partituras do SEBAM;
- Identificar o percentual de arranjos do SEBAM que são executados pelas bandas estudadas;
- Entender como tais arranjos se tornam currículo, ensino e aprendizagem em música nas bandas.

Metodologia

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa qualitativa. São utilizadas metodologias de estudo de caso e de natureza etnográfica, com a Banda de Música Pe. Assis Portela da cidade de Beberibe, localizada na Região do Litoral-Leste do Estado do Ceará. A cidade de Beberibe se encontra a 74 km de Fortaleza. Nesta banda, os estudos são realizados com o regente e, sobretudo os músicos que a compõem, verificando quais as influências que o repertório distribuído pelo Sistema Estadual de Bandas exerce na formação musical daqueles músicos.

Para os procedimentos são utilizados estudos exploratórios, observação participante, entrevistas semi-estruturadas aos músicos e regente, bem como estudo analítico dos arranjos do SEBAM que estão sendo executados pela banda citada, tentando identificar nestas músicas elementos, conteúdos e saberes constituintes de um possível currículo musical. As músicas escolhidas para esta análise serão aquelas que fazem parte do repertório da banda em destaque e que pertence ao acervo do Sistema Estadual de Bandas do Ceará.

Resultados Preliminares



Portanto, já foi possível identificar que o repertório das bandas de música é composto por diversos gêneros musicais, dos quais grande parte são estrangeiros. A maioria das músicas que compõe este repertório é do Acervo de Partituras do SEBAM.

Portanto, o repertório das bandas é formado com muita diversidade devido às diversas fontes e formas que os regentes possuem para adquirir os arranjos.

Por meio de estudos exploratórios, já nos foi possível identificar a existência de demasiada influência que o SEBAM exerce sobre as bandas do Estado, sobretudo, nos regentes e na formação musical. O acervo musical desta instituição, composto de diversos gêneros musicais, também exerce grande influência, visto que, nem todos os mestres de bandas possuem fontes de acessos para a busca de partituras, e assim buscam sacar as obras de tal acervo.



Referências

ALMEIDA, José Robson Maia de. *De volta ao Coreto: Um estudo sobre a Banda de Música de Icapuí - CE./Monografia de Especialização/ Fortaleza: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Ceará, 2007.*

BARBOSA, Joel Luis da Silva. *An adaptation of American Band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies /Tese de Doutorado / Washington – Seattle: University of Washington, 1994*

_____. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. *Revista da Abem, Porto Alegre, nº3, p.39-49, 1996.*

CAJAZEIRA, Regina. A importância das Bandas na formação do músico brasileiro. In: CAJAZEIRA, Regina; OLIVEIRA, Alda (Org.). *Educação musical no Brasil.* Salvador: P&A, 2007. p. 24-28

_____. *Educação continuada à distancia para músicos da Filarmônica Minerva – Gestão e Curso Batuta.* Tese de Doutorado/ Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2002.

LIMA, Marcos Aurélio de. *A banda estudantil em um toque além da música.* São Paulo: Annablume, 2007

MATOS, Elvis de Azevedo. *Um inventário luminoso ou um alumiário inventado ou a epopéia da ópera/escola Moacir das Sete Mortes: A Vida desinfeliz de um Cabra da Peste. / Tese de Doutorado/ Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – UFC, 2007*

PACHECO, J. A., *Escritos curriculares.* São Paulo: Cortez, 2005.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas.* São Paulo: Moderna, 2004. p. 13-25.



A experiência docente compartilhada por meio de um método de flauta doce

Anete Susana Weichselbaum¹
EMBAP
weichselbaum@netpar.com.br

Renate Weiland
EMBAP
weiland@netpar.com.br

Resumo: O presente relato descreve parte do processo de elaboração de um método de flauta doce. O método foi elaborado por três autoras, professoras do instrumento, durante dois anos. Foram abordados aspectos como: o diferencial da obra a partir do levantamento das características da literatura musical existente (dentre métodos e coletâneas), a abordagem da apreciação e da improvisação para a aula de instrumento, dos comentários realizados pelos pares e decisões tomadas em função, por exemplo, do possível uso do material por professores (considerando sua formação). Como suporte teórico da reflexão, trouxemos as contribuições das análises relativas a métodos de instrumento e aspectos metodológicos realizadas por Souza (1994) e Torres (2004; 2009, no prelo).

Palavras chave: elaboração de métodos de instrumento – métodos e manuais de instrumento – ensino instrumental – flauta doce

Contextualização: porque um método de flauta doce?

Quando professores de instrumento planejam suas aulas, frequentemente se questionam sobre qual ou quais métodos adotar com determinado aluno ou com determinada turma. Esta decisão, na maioria das vezes, reflete uma escolha consciente dos professores. Eles levam em conta suas preferências, a clareza e a objetividade dos aspectos técnicos e do repertório oferecido pelo material, as características do aluno ou da turma, os objetivos a atingir e muitos, ainda visam atender as exigências das instituições de ensino.

Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar parte do processo que envolveu a elaboração de um método de flauta doce² por três professoras-autoras. As três professoras lecionam na mesma instituição³ em cursos de extensão e de graduação. Este processo durou aproximadamente dois anos.

¹ bolsista da Fundação Araucária

² Sonoridades Brasileiras: método para flauta doce soprano /Weiland, Renate; Sasse, Ângela; Weichselbaum, Anete. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2008.

³ Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP.



Um dos nossos grandes anseios compartilhados era dispor de um material que priorizasse exemplos extraídos da música brasileira. Sem desmerecer a contribuição didática da obra até então utilizada na nossa instituição (e adotada em muitas outras), a saber, “Iniciação à Flauta Doce”, de Judith Akoschky e Mário Videla (1965; 1969 1985), que tivera um volume traduzido do espanhol para o português³, nos incomodava o fato de, tantos anos após sua publicação, não encontrarmos no mercado brasileiro mais *opções* de métodos escritos por brasileiros que contemplassem nossa rica tradição folclórica e popular, embora outras obras avulsas para iniciantes do instrumento que abordam o repertório folclórico brasileiro sejam conhecidas e utilizadas.

Quando se trata de repertório para iniciação à flauta doce, a oferta de material é ampla. Ela inclui desde coletâneas e arranjos para o instrumento e/ou para sua família (família das flautas) e outras formações, como flauta doce e piano, e alguns métodos⁴. As coletâneas de repertório se destinam aos alunos que já tocam seu instrumento e, embora possam ser ordenadas em nível de dificuldade técnica e artística, elas não têm, contudo, o objetivo de apresentar a sistematização encontrada em um método para a aprendizagem do instrumento.

Como diferencial do nosso trabalho, buscamos escrever um método, que a) contemplasse a participação ativa do aluno no seu estudo instrumental, b) apresentasse uma seqüência sistematizada para o ensino das dificuldades técnicas do instrumento, da decodificação da leitura musical (envolvendo também a escrita por parte do aluno), bem como do aprendizado rítmico (leitura e execução) - e isto totalmente envolvido e ancorado na música brasileira, e, c) oferecesse sugestões para realizar a apreciação, utilizando gravações realizadas por músicos e compositores brasileiros.

Na construção deste trabalho, até chegarmos à formulação destes objetivos principais, estão implícitos nossa reflexão realizada sobre a prática docente, lembranças como alunas, conversas com nossos pares e também aportes teóricos extraídos da literatura de educação, de música e de educação musical.

Neste relato, a palavra método significa seguir um caminho para atingir um fim ou objetivo. Segundo o dicionário Novo Aurélio Século XXI, ela se refere, entre outros aspectos, a um modo de proceder, um modo de agir (por exemplo, o método aplicado às ciências). No Brasil, o termo traz incorporada a idéia de algo material, palpável, como um livro, por exemplo. Para Souza (1994, p. 49), “método não é um processo desvinculado do

⁴ No anexo se encontra a relação das obras pesquisadas entre 2006 e 2008.

tema, dos objetivos ou do sujeito” e este só se torna eficaz se o mesmo se orientar no sujeito.

Para o músico e educador Neder, a sistematização do processo de ensino/aprendizagem por meio do método (2007) não alivia o professor da necessidade de reflexão sobre a sua prática. Concordamos com esta posição, pois entendemos que o fato de existirem trilhas não necessariamente faz com que tenham que ser seguidas de forma mecânica e sempre igual. Da maneira que o presente livro foi escrito, mesmo sendo “classificado” como um ‘método’, há muito espaço para a participação ativa, tanto do aluno bem como do professor.

Uma breve descrição do processo compartilhado

Na confecção deste trabalho, procuramos elaborar um método que não somente priorizasse a competência da execução, o saber tocar, mas uma educação musical mais ampla, que incluísse atividades como improvisar, compor e apreciar⁵, advogadas na literatura musical. Também fizemos uma revisão cuidadosa do material existente, evitando a repetição de propostas (ver lista no anexo).

Embora cada uma das autoras já contasse com sua experiência didática fundamentada em princípios metodológicos próprios, numa primeira etapa, além de compartilharmos nossas expectativas, tivemos que *negociar* entre nós quais seriam os objetivos (já expostos anteriormente) que iriam constar no método. No decorrer do trabalho, diversas vezes nos deparamos com situações das quais tivemos que optar em incluir ou excluir atividades, exercícios, arranjos e composições.

Um dos conteúdos do método refere-se à apreciação. Para tanto, analisamos vários CDs que incluíssem gravações com flauta doce no Brasil, tocados por flautistas profissionais (solos, grupos) e até mesmo por alunos. Inicialmente selecionamos alguns CDs que julgamos ter boa qualidade artística. Destes, escolhemos determinadas faixas. A partir das características das músicas, fizemos uma lista de sugestões de atividades que poderiam ser realizadas em apreciação reunidas no ‘Apêndice para os professores’⁶.

⁵ No texto “Ensino instrumental – Possíveis contribuições a partir do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick”, de 2008, abordamos sugestões para aulas de instrumentos que priorizassem um fazer musical mais integrado, retiradas em grande parte do livro por nós editado. Como referencial teórico constante no texto e no final do livro, nos embasamos no modelo citado de Swanwick, conhecido no Brasil como Modelo (T) E C (L) A. Ver em SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

⁶ O contato foi feito por meio de mensagem eletrônica e, em alguns casos, por telefone. No texto, informamos que teríamos interesse em mencionar o CD, pedimos o consentimento do artista e/ou do grupo e



Contando com a possibilidade dos professores não encontrarem determinados títulos mencionados, optamos por indicar atividades que pudessem ser aplicadas a mais de uma música em função de características tais como articulação, expressividade, efeitos e organização estrutural. À medida que os capítulos iam sendo escritos, selecionamos uma música para apreciação em cada capítulo adaptando-a à obra.

Outra proposta constituiu-se em apresentar sugestões que estimulassem os alunos a improvisar pequenos solos, tendo modelos à sua disposição (semi-frases, frases que utilizassem as posições, ritmos, articulações e sonoridades já aprendidas até o momento). Esta abordagem está de acordo com o que muitos educadores musicais advogam, ou seja, solicitar e estimular a composição ou improvisação musical por meio da limitação de materiais (SWANWICK, 1994; KASCHUB, 1997).

Em outro texto (WEILAND e WEICHSELBAUM, 2008), mencionamos a possibilidade de incluir a improvisação aliada à aprendizagem dos recursos técnicos, como, por exemplo, a digitação de posições (notas) novas. Na atividade por nós denominada de “blocos criativos”, o aluno, além de executar as passagens técnicas dos blocos, tem a possibilidade de improvisar ou compor o seu “bloco”. Num momento posterior lhe é solicitado que organize seu discurso musical sequenciando estes blocos. Subjacente a esta proposta, está o desenvolvimento de atividades que valorizem a experimentação, o “brincar” com possibilidades, que apontem para um final aberto e não fechado (DOLL Jr., 1997).

Esse método foi destinado principalmente a jovens alunos e aos professores, para ser aplicado em diversos contextos, como escolas, escolas de música e projetos sociais. Ao pensarmos na adoção do método pelos professores, alguns questionamentos foram levantados, tais como: Quais seriam os profissionais que poderiam adotar a obra? Qual seria sua formação? Em função destas questões, optamos em escrever as sugestões destinadas aos professores no mesmo livro e não em volume separado. Tal fato se justifica em virtude de sabermos que a formação dos profissionais que atuam com música, muitas vezes, prescinde de uma fundamentação didática consistente, visto que nem todos são oriundos de cursos de nível superior, como licenciatura em música, e numa tendência mais atual, licenciatura em instrumento. Assim, visando contribuir para o trabalho destes ‘formadores’, reunimos todas as informações num mesmo livro, cientes, de que não seria esta obra que iria suprir uma ampla formação didática.

disponibilizamos seu contato (*homepage*) para que o leitor do método tivesse acesso aos grupos citados, caso necessário.



Em relação aos custos de produção e de venda, como se trata de uma edição das autoras, optamos pela impressão em preto e branco com os matizes de cinza, a fim de reduzir custos. As ilustrações foram pensadas mais para o público infantil e foram realizadas pela filha de uma das autoras.

A escrita do método concebida como “polifonia” – de tempos, ações e vozes.

Escrever um método não se reduz à tarefa de organizar exemplos musicais e repertório (estudos de técnica, de ritmo, “exemplos didáticos”) numa determinada ordem ‘progressiva’. Nosso material foi composto, não somente pelas partituras, mas por textos, notas explicativas (tanto para professores como alunos), sugestões de apreciação, abordagens teóricas, entre outras.

Considerando a unidade da obra, optamos em dividi-la em quatro partes, sendo a primeira e última formada por texto destinado aos professores, enquanto a segunda era constituída pelos capítulos em si, e a terceira, denominada “Para quem quer tocar mais”, composta com exemplos de composições de alunos iniciantes, convidados e com aspectos técnicos da articulação da escala.

Em relação às composições dos alunos, cremos que as propostas metodológicas devam valorizar a criação e não somente a reprodução. Encontramos menção a este aspecto no estudo de Torres (2009) que analisou aspectos metodológicos encontrados em métodos e manuais destinados ao ensino instrumental. A autora sintetiza questões e critérios apontados pelos alunos de licenciatura referentes à análise do material, tais como “o objetivo específico de alfabetizar os alunos no instrumento,... as informações sobre o instrumento para alunos principiantes ... [e] as peças compostas por crianças para crianças executarem”.

Em outro artigo, Torres (2004) menciona o “silencionamento” das manifestações orais, como o ‘tocar de ouvido’, constantes em métodos analisados das décadas de 60 a 90⁷. Segundo a autora, em tais métodos (com exceção de um deles), predomina a concepção de conservatório que focaliza o ensino instrumental baseado na tradição clássica européia, que elege cânones universais e legitima o que está escrito na partitura.

⁷ Neste recorte, a autora analisou métodos de violino das décadas de 60 a 90.

Segundo nossa visão, é surpreendente notar a coexistência de materiais didáticos que se voltam para novas abordagens, enquanto outros ainda reproduzem concepções pedagógicas de três séculos atrás.

Os licenciandos que participaram do estudo de Torres (2009) ao analisar os diversos métodos, ainda destacaram a tendência presente em algumas obras de valorizar o ‘tocar em grupo’. Segundo a autora, a temática é bem presente no cotidiano dos seus alunos de licenciatura, quando estes desempenham duplo papel: ora de estudantes, ora de professores em diversos espaços.

Consideramos, de extremo valor, a interação com ‘o outro’ ao fazer música em grupo, como prática social. Neste sentido, tivemos a preocupação em apresentar uma segunda voz, e em alguns casos, uma terceira voz para os estudos e as peças (atendendo aulas individuais e coletivas). As combinações foram variadas, desde vozes escritas para o professor tocar com as flautas - soprano, contralto e tenor, vozes para um aluno tocar na flauta tenor (já que a digitação é a mesma que a soprano), acompanhamentos para instrumentos de percussão, percussão corporal e outros indicados por cifras. Todos estes arranjos foram por nós ‘testados’ e, à medida em que eram compostos, alguns foram sendo aplicados com turmas de flauta doce.

Até chegarmos neste modelo, o desenvolvimento do método envolveu fases distintas que se sobrepuseram, como quase uma ‘polifonia’ – de tempos, ações e vozes. Em relação ao trabalho, numa mesma reunião eram abordados tanto o repertório em si, como a realização de arranjos, o *feedback* da crítica dos pares ou da atividade realizada com alunos. Os tempos e ações de trabalho eram, ora individualizados, ora coletivos.

Enquanto escrevíamos o método, revisávamos nosso material continuamente e, com a organização em capítulos, os submetíamos à crítica dos pares. Assim, estas ‘outras vozes’, ou seja, nossos interlocutores, músicos e professores que muito estimamos, acompanharam a elaboração do material em distintos momentos. A pessoa que escreveu o prefácio levantou uma questão interessante referente à possibilidade de ter acesso aos esboços e versão preliminar do livro, e não somente ao produto final. Contamos também com a experiência musical da pessoa que organizou graficamente todo o material.

Considerações finais

Com a finalização do trabalho, podemos concluir que a construção coletiva foi um processo compartilhado e que envolveu muita negociação das nossas concepções



artísticas e pedagógicas. Acabamos reunindo e desenvolvendo mais material que poderá eventualmente servir para futuras publicações.

Creemos ainda que a questão da crítica dos pares é fundamental para o crescimento e valorização da área. O trabalho foi lançado e sabemos que, neste momento posterior, manteremos a postura de receber a crítica dos pares a partir da sua aplicação nos diversos contextos.



Referências

DOLL Jr., William E. *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NEDER, Alvaro. Jazz, experiência comunitária: uma educação para a criação. In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007, Campo Grande, MS. *Anais*. Campo Grande, Editora da UFMS, 2007. 1CD-Rom.

KASCHUB, Michelle. Exercising the Musical Imagination. *Music Educators Journal*, MENC – USA, v. 84, n. 3, p. 26 - 32, nov. 1997.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. *Anais*. 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: 1994, p. 43 - 60.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

TORRES, Cecília A. Entre livros e métodos musicais para ensino de instrumentos: diferenças e semelhanças. In: *Questões de Música*. GOBBI, Valéria (org.). Passo Fundo: UPF, Série Jornadas Literárias, 2004, p. 42 - 56.

_____. Olhares de alunos de um Curso de Licenciatura em Música: entre métodos e manuais para ensino de instrumentos. *Revista Fundarte* (no prelo).

WEILAND, Renate; WEICHSELBAUM, Anete. “Ensino instrumental – Possíveis contribuições a partir do Modelo C(L)A(S)P de Swanwick”. In: XVII Encontro Anual da ABEM, IA – UNESP, 2008. *Anais...São Paulo: ABEM/UNESP, 2008, p. 1- 9, 1 Cd-Rom*.

Anexo

Lista de obras pesquisadas

AKOSCHKY, Judith. *Flauta dulce y Educacion Musical. Guia para enseñanza colectiva*. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

AKOSCHKY, Judith; VIDELA, Mario A. *Iniciación a flauta doce*. São Paulo: Ricordi, 1985, v. 1.

AKOSCHKY, Judith; VIDELA, Mario A. *Iniciacion a la flauta dulce*. Buenos Aires: Ricordi, 1965, tomo II.

AKOSCHKY, Judith; VIDELA, Mario A. *Iniciacion a la flauta dulce*. Buenos Aires: Ricordi, 1969, tomo III.

ALMEIDA, M. Berenice; PUCCI, Magda D. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis, 2002.

BEINEKE, Viviane. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006.



BEINEKE, Viviane. *Canções do Mundo para Tocar*. Florianópolis: Cidade Futura, 2001, v. 1.

BEINEKE, Viviane. *Canções do Mundo para Tocar*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002, v.2.

FRANK, Isolde Mohr, *Pedrinho toca flauta*. Uma iniciação musical através da flauta doce para crianças. 6.ed.São Leopoldo: Ed. Sinodal: 1993, v.1.

FRANK, Isolde Mohr, *Pedrinho toca flauta*. Uma iniciação musical através da flauta doce para crianças. 10.ed. São Leopoldo: Ed. Sinodal: 2002, v.2.

MAHLE, Maria Aparecida. *Primeiro caderno de flauta-block (música e exercícios)*. São Paulo/Rio de Janeiro: Irmãos Vitale Editores, 1959.

MASCARENHAS, Mario. *Minha doce flauta doce*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1977, v.1.

MÖNKEMEYER, Helmut. *Método para flauta doce soprano*, tradução e adaptação Sérgio O. Vasconcellos Corrêa. São Paulo: Ricordi, 1976, v.1.

POTTIER, Laurence. *Método de flauta doce para iniciantes: a flauta doce soprano*, tradução de: Daniele Cruz Barros – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006, v.1.

POTTIER, Laurence. *Método de flauta doce para iniciantes: a flauta doce soprano*, tradução de: Daniele Cruz Barros – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008, v. 2.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. *Vem comigo tocar flauta doce*, Manual para flauta doce soprano. Brasília: Musimed, 1995, v.1.

A formação de professores de música da Faculdade de Artes do Paraná: concepções filosófico - pedagógicas¹

Solange Maranhão Gomes²
 Faculdade de Artes do Paraná (FAP)
 solmaranho@gmail.com

Resumo: Este estudo investigou quais as concepções filosófico-pedagógicas do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e as implicações na formação do professor de música. Tendo como metodologia o estudo de caso, foram realizadas entrevistas no ano letivo de 2007 com professores do Curso de Licenciatura em Música e alunos ingressos desde 2004. Paralelamente foram analisados os documentos Projeto Pedagógico do Curso (2002 e 2006) e o Projeto de Transformação Curricular (2002). Os autores progressistas (Freire e Saviani) e Alda Oliveira fundamentam a reflexão da formação inicial do professor de música. O estudo de campo demonstrou que há uma predominante corrente filosófico-pedagógica progressista entre o corpo docente, vertente que está delineada no Projeto Pedagógico, cujas implicações sobre a formação do professor de música estão alinhadas com o perfil proposto pelo projeto, bem como pelo desejo da comunidade acadêmica. Outro aspecto apontado foi que a comunicabilidade entre os docentes podem ser melhoradas para uma maior integração que pode beneficiar a formação dos futuros professores de música.

Palavras – chave: concepções filosófico-pedagógicas, formação de professores de música, reforma curricular.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.346/96 enseja uma profunda alteração do perfil de formação do professor de arte no país, anteriormente de formação polivalente, passa a ter uma orientação de formação específica em cada uma das linguagens artísticas.

Em 2002, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Música, dá-se início a um novo ciclo e um novo tempo para formação do professor de música.

À luz destas diretrizes a Faculdade de Artes do Paraná (FAP) em 2003 realizou alterações curriculares nos cursos de Educação Artística em Artes Plásticas, Teatro e Música, adequando-os a esta nova realidade.

¹ O presente texto espelha os resultados obtidos da pesquisa integrante da dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) sob a orientação da prof^a Dr^a Ana Cristina Tourinho

² Professora de oficina de música e piano na Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2008). Especialista em Educação Musical- Piano pela Escola de Música e Belas Artes –EMBAP (1997) e em Fundamentos Estéticos para a Arte-educação pela FAP (1992). Graduada em Educação Artística - Habilitação em Música pela FAP (1991), e em farmácia -bioquímica pela Universidade Estadual de Maringá- UEM (1979).



No ano de 2006 formou-se a primeira turma do curso de Licenciatura em Música e se iniciou o processo de renovação de reconhecimento do curso, conforme exigência legal do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI), órgãos que regem e regulamentam o ensino superior no estado ³.

Durante o processo de reconhecimento de curso, o projeto pedagógico foi discutido e reelaborado e teve-se a oportunidade de repensar novamente o currículo, não somente quanto às disciplinas e à matriz curricular, mas principalmente quanto à formação do professor. No entanto, apesar de terem sido levantadas questões e desejos de mudança pelo corpo docente, estas não puderam ser respondidas/atendidas pela necessidade de maior tempo para a reflexão de dados que abalzassem as modificações pretendidas e da impossibilidade de mudar o currículo durante esse processo.

Ao se projetar um ideal de professor de música, pensa-se num sujeito reflexivo, pesquisador, flexível, em sintonia com a realidade contemporânea e que possa ocupar os diversos espaços e exercer plenamente o ofício de professor de música.

Para tanto, é necessário que na formação inicial, o aluno vivencie um ensino que não somente discursar sobre este novo perfil ou matriz curricular que atenda as normas legislativas, mas que as concepções filosóficas e pedagógicas do curso se constituam como base para a formação desse novo perfil de professor, envolvendo o corpo docente e o corpo discente nesse processo.

Em face destes pressupostos bem como a assertiva do projeto pedagógico do curso - “oferecer a sociedade profissionais atuantes no ensino de música e que, além de capacitados em reconhecer o contexto sócio, político e cultural, apresentam o potencial reflexivo e crítico, próprio das transformações” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006 p.5), deram base para o estabelecimento da questão principal a ser respondida por esta pesquisa, isto é, quais concepções filosóficas e pedagógicas embasam o currículo do curso de Licenciatura em Música da FAP e quais as implicações na formação do professor?

Os principais autores que fundamentam este trabalho são Paulo Freire (2004), Demerval Saviani (2005,) e Alda de Oliveira (2006 e 2007). Da obra de Freire, *Pedagogia da Autonomia*, destacamos aspectos como a ética, a estética, a solidariedade entre os seres humanos, o comprometimento do professor, a relação professor-aluno, a alegria e a esperança na formação do educador, princípios fundamentais na formação de professores.

³ O curso foi reconhecido em 09/11/2007 pelo parecer 674/07 do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

Da pedagogia histórico-crítica de Saviani, ressaltamos a importância da democratização da escola, a construção do conhecimento e a socialização do saber que vem sustentar a necessidade de a música ser considerada na escola, como área de conhecimento, e, portanto, de estar presente no currículo escolar de maneira plena. Formar educadores musicais, segundo esta perspectiva, é afirmar a sua função no âmbito da escola como educador, ora na relação professor-aluno, quando a atividade educativa se realiza, ora na sua função reconhecida perante o próprio meio escolar.

Alda Oliveira discute a função docente em música segundo a abordagem PONTES⁴. Segundo Oliveira (2006) é necessário que o professor tenha consciência de seus próprios limites, que se atualize constantemente, pois as mudanças culturais são inevitáveis e o professor deve estar atento para que a distância entre ele e os alunos não tome uma dimensão tal que invalide o trabalho educativo. O professor é considerado assim “um criador de estruturas de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA, 2006, p.41), ele é responsável por criar pontes educacionais entre o que o aluno sabe e o novo conhecimento a ser aprendido. Para cada nova situação educacional, o educador deve criar novas *pontes* e novas estruturas de ensino-aprendizagem, desenvolvendo flexibilidade e adaptabilidade *naturais*.

Esta investigação utilizou a metodologia de estudo de caso, pois a pesquisa qualitativa permite o estudo aprofundado de uma determinada realidade possibilitando um conhecimento detalhado do objeto em estudo. Yin (2005) argumenta que o estudo de caso é uma investigação empírica, que tem uma grande abrangência, pois ao utilizá-lo como estratégia de pesquisa “compreende um método que abrange tudo - tratando da lógica de planejamento, das técnicas de coletas de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos”. (Yin 2005 p. 33)

Foram utilizadas como instrumentos para coleta de dados, a pesquisa documental e entrevistas. Segundo Gil (2002) “a utilização de múltiplas fontes de evidências, constitui o principal recurso de que se vale o estudo de caso para conferir significância a seus resultados”. (Gil, 2002. p. 141)

Os documentos pesquisados foram: o Projeto de Transformação Curricular (2002), o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Artística em Música (2002) e a sua versão atualizada o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música de 2006.

⁴ PONTES: positividade, observação, naturalidade, técnica, expressividade, sensibilidade.

Quanto às entrevistas, estas foram realizadas com professores atuantes no curso de Licenciatura em Música e com alunos ingressos no curso a partir de 2004.

Dos 27 professores que ministraram aulas em 2007 no curso de Licenciatura em Música, 16 professores foram convidados a participarem da pesquisa, haja vista que atuam no curso de Licenciatura em Música e também lecionaram no Curso de Educação Artística- Música, cuja última turma formou-se em 2005.

Esta escolha se justifica, pois todo o corpo docente que atuava no Curso de Educação Artística participou das discussões e do movimento em prol da mudança curricular, o que foi importante na medida em que as mudanças ocorridas não foram somente no currículo, mas sim, sustenta a formação de um professor de música que adentra em um novo paradigma, pois o seu perfil diverge totalmente do professor de educação artística.

As entrevistas com os professores foram realizadas de novembro de 2007 a março de 2008, tendo como base o ano letivo de 2007. O convite foi realizado verbalmente pela pesquisadora, sendo realizadas entrevistas individuais.

Observa-se que dos 27 professores atuantes no curso em 2007, lotados nos Departamentos de Música, de Educação e de Ciências Humanas, 16 atendiam o recorte do estudo e 14 participaram da pesquisa, conforme distribuição mostrada na Tabela 1. Estes números mostram o significativo interesse do corpo docente em discutir o futuro do curso.

Tabela 1 – Distribuição dos professores participantes da pesquisa

Departamentos	Total de professores	População da pesquisa	Participantes da pesquisa	% de participação da população pesquisada	% do total de professores do departamento
Música	14	7	6	85%	42,8%
Educação	7	6	5	83%	71,4%
Ciências Humanas	6	3	3	100%	50%
Total	27	16	14	87,5%	52%

O tipo de entrevista utilizada foi a semi-estruturada com duração aproximada de 30 minutos. Embora tenha sido utilizado um roteiro previamente estruturado, houve flexibilidade de acordo com cada entrevistado. Conforme Gaskell (2003, p. 74) e Gil (2006, p. 124) numa entrevista individual é importante que o clima de espontaneidade

prevaleça e o entrevistado se sinta à vontade para emitir as suas opiniões, percepções e até sentimentos em relação ao conteúdo abordado.

As entrevistas com os alunos foram realizadas de novembro a dezembro de 2007 com as turmas de 1ª a 4ª séries do curso de Licenciatura em Música. A metodologia utilizada para os alunos foi a entrevista em grupo, sendo cada turma entrevistada separadamente, utilizando gravador e filmadora.

Tabela 2 – Distribuição por série dos alunos entrevistados.

Séries - licenciatura em música FAP-2007	Alunos matriculados	Alunos que concluíram o ano	Alunos participantes da pesquisa	% de participação
1º LMT	31	18	7	39%
2º LMT	27	20	4	20%
3º LMT	16	13	10	77%
4º LMT	16	14	2	14,2%
TOTAL	90	65	23	35%

Embora numericamente a participação dos alunos não tenha sido expressiva, pode-se considerar que, havendo presença espontânea ocorreu um favorecimento do conteúdo das respostas das entrevistas. Concomitantemente esta metodologia em grupo contribuiu para a qualidade do estudo, pois conforme recomenda Gaskell (2003):

O objetivo do grupo [...] é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade, um exemplo da unidade social mínima em operação e, como tal, os sentidos ou representações que emergem são mais influenciados pela natureza social da interação do grupo em vez de se fundamentarem na perspectiva individual, como no caso da entrevista em profundidade. (GASKELL, 2003, p. 75)

Igualmente aos professores a entrevista foi semi-estruturada contendo questões similares. Vale observar que essa metodologia de entrevista propicia o debate, porém dificulta o seguimento do roteiro original, contudo isto pode trazer informações qualitativas importantes para o levantamento de dados. Como as entrevistas com os alunos ocorreram antes que a dos professores, questões levantadas por eles acerca de problemas do curso se transformaram em duas novas indagações, que foram acrescidas ao roteiro original, estas a interdisciplinaridade e a identidade do curso.

Na análise dos dados, este estudo de caso apontou a existência de convergência entre a concepção do projeto pedagógico, considerado progressista, com o posicionamento de alguns professores. No entanto, observa-se que outras concepções permeiam a ação

docente, que parece não enfraquecer o projeto pedagógico corrente, haja vista que a maioria dos professores concorda com o proposto pelo projeto vigente.

À parte das indagações iniciais surgiu no transcorrer da pesquisa o tema da interdisciplinaridade, que parece influir na formação do futuro professor de música, como apontado pelos alunos. A falta de integração entre os professores, que é percebida pelos alunos, resulta na dificuldade da vinculação teórico – prática, que pode colocar em risco o desejo que os professores têm de formar docentes com as características mencionadas no projeto pedagógico. Esse tema parece ter provocado, no processo das entrevistas, a reflexão por parte dos professores sobre a falta de comunicação e troca sobre suas posturas pedagógicas. Os próprios entrevistados apontaram soluções, o que demonstra que eles estão propensos a atitudes para mudanças.

Do ponto de vista dos alunos houve concordância com a filosofia estabelecida no projeto pedagógico e apontaram professores cuja ação pedagógica está de acordo com esta filosofia. Entretanto, relacionam à vários professores uma concepção que contradiz tanto ao projeto pedagógico quanto ao posicionamento dos próprios docentes, isto é, que o discurso ideológico de alguns docentes não está de acordo com suas práticas pedagógicas ou ainda que os alunos não têm uma maturidade teórica que fundamente esta percepção.

Identificou-se pelas entrevistas que os alunos concordam com o perfil de professor proposto pelo projeto pedagógico do curso, mas surgiu um perfil desejado quanto à formação de professor de instrumento, que apesar de contemplado no projeto, a matriz curricular não atende.

Um fato relevante à discussão surgiu durante a pesquisa: a falta de clareza da identidade do curso apontada pela maioria dos professores e também pelos alunos. Foi pronunciado o quão benéfico seria estabelecer melhor esta identidade, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade.

Especificamente nesta pesquisa, percebeu-se que embora cada professor tenha sua concepção filosófica, nem sempre convergente com o projeto pedagógico, há um desejo de unidade e encontro na diversidade disciplinar, o que provavelmente implicaria na formação de um professor de música mais próximo do perfil apontado pelo projeto pedagógico do curso.

Conclui-se então, que a formação do professor de música à luz da concepção filosófico-pedagógica do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná atende em parte os anseios da comunidade acadêmica, cuja provável solução está em uma ação aparentemente simples, o diálogo e a interação entre os pares e os alunos,

para um encontro senão de uma concepção única, de pontos fundamentais na formação dos futuros professores.



Referências

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ: Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em música – FAP, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George (ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. 7.reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

Oliveira, Alda. *Educação musical e diversidade: pontes de articulação*. Pesquisa e formação em educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.14, p.25-34, mar. 2006.

OLIVEIRA, Alda; BROOCK, Angelita; CANDUSSO, Flávia; MENDES, Jean Joubert; MENEZES, Mara; D'AVILA, Raul; HARDER, Rejane; BASTIÃO, Zuraida. Construindo PONTES significativas no ensino de música. Anais do XVII Congresso da ANPPOM. São Paulo, 2007.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

A formação de violoncelistas-educadores nos cursos de graduação em violoncelo

Fábio Soren Presgrave
UFRN
fabiopresgrave@musica.ufrn.br

Meryelle Nogueira Maciente
EMESP
mmaciente@ig.com.br

Resumo: Este trabalho busca incentivar professores de violoncelo, formadores de futuros violoncelistas-educadores, a estimularem seus alunos a uma busca constante por diferentes visões sobre o instrumento, tanto em sua graduação, quanto, posteriormente, ao longo de toda a sua vida profissional. Essas diferentes visões devem ser amparadas pela reflexão sobre o estudo, o ensino, a técnica, teoria e interpretação do violoncelo, tanto no trabalho com o instrumento, com obras de repertório tradicional e não tradicional, como também pela bibliografia escrita por grandes violoncelistas e educadores, audições de gravações e vídeos, pesquisa em textos, entrevistas, teses e artigos, incluindo-se aí aqueles disponíveis na internet. Mesmo que o aluno siga uma escola indicada por seu professor, esse docente deve deixar sempre claro para seu aluno que o conhecimento dos mais diferentes conceitos irá ajudá-lo a compreender melhor o funcionamento do instrumento e o possibilitará realizar, durante toda a sua vida profissional, escolhas pessoais que mais se adaptem a seu corpo e aos seus instintos musicais, e, até mesmo, desenvolver formas únicas e inovadoras de tocar e de lecionar o violoncelo. Este trabalho se justifica, sobretudo, pelo fato de a maioria dos docentes ainda empregarem métodos provenientes da prática utilizada nos antigos conservatórios, em que o professor transmite oralmente, ou por meio de métodos, apenas suas visões pessoais sobre as obras estudadas pelo aluno, na prática do instrumento, sem estímulo de maiores pesquisas e de reflexões intelectuais sobre os assuntos estudados.

Palavras chave: violoncelo; pesquisa; ensino superior.

Os cursos superiores de violoncelo utilizam-se de uma forma de ensino remanescente do antigo modelo empregado nos conservatórios, em que as informações sobre o instrumento são transmitidas, quase que em sua totalidade, de forma oral, baseadas na tradição que o professor acredita ser a correta ou mais conveniente, sendo que os materiais bibliográficos se restringem quase que somente a partituras.

Desta forma, é passada uma visão restrita das possibilidades do instrumento, baseadas apenas nos gostos pessoais e no embasamento técnico-musical do professor, o que não favorece o surgimento de novos violoncelistas-educadores que reflitam ativamente sobre o conteúdo empregado para o ensino. Devemos ter sempre em mente que em cursos de instrumento estamos formando não somente violoncelistas, mas também professores de violoncelo que serão futuros formadores de opinião. Segundo Santos e Hentschke:



“os professores de instrumento deveriam: incentivar processos de pensamentos de natureza reflexiva e também crítica para vencer as barreiras e dificuldades pessoais frente às obras em preparação. (SANTOS; HENTSCHKE, 2008, p.74, <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/19/Num19_cap_07.pdf>).”

Entre alguns intérpretes há o preconceito, que consideramos infundado, de que o conhecimento bibliográfico não se conecta com a performance, e outra idéia, ainda mais preconceituosa, de que o intérprete que possui a curiosidade intelectual ligada ao violoncelo e à música “não é talentoso”. Podemos citar aqui, como exemplo, dois renomados violoncelistas que são, acima de tudo, grandes intelectuais: Yo-Yo Ma, que possui um título de Bacharel em Artes em Harvard¹, Joel Krosnick (do “Juilliard String Quartet” e coordenador do Departamento de Violoncelo da Juilliard School), que possui um B.A. em Literatura Inglesa (English Literature) pela Columbia University. Devido à ampla gama de conhecimentos desses violoncelistas, sua influência como pedagogos se manifesta nos mais importantes centros musicais.

Além dos requerimentos técnicos básicos (os quais são, muitas vezes, estudados de forma pouco abrangente em cursos de graduação e que serão abordados em outro momento), existem três outros importantes itens na formação dos alunos nos cursos superiores, os quais os professores devem acompanhar dentro e fora da sala de aula: bibliografia, gravações e pesquisa de repertório. É importante notar que os quatro aspectos devem se comunicar constantemente. Por exemplo: na leitura do livro *Cello Story*, de D. Markevitch, o trecho que trata de Casals deve ser acompanhado da audição de gravações deste violoncelista, além de uma pesquisa sobre o repertório comumente executado por esse violoncelista catalão.

Bibliografia a ser pesquisada

Na vasta maioria dos cursos superiores, mesmo os que pressupõem a prática como metodologia fundamental de aprendizado, como a medicina, o material bibliográfico é estudado exaustivamente, com a finalidade de que uma ampla variedade de conhecimentos seja pesquisada, para que esses conhecimentos funcionem em conjunto com a prática.

O estudo de livros escritos por autores como William Pleeth, Diran Alexanian, Paul Tortelier, Gerhard Mantel e Maurice Eisenberg, por exemplo, pode trazer importantes idéias a qualquer violoncelista. Esses autores, além de figurarem entre os grandes violoncelistas do século XX, forneceram ao meio violoncelístico informações valiosas que detalham suas formas

¹ O curso de B.A. (Bachelor of Arts) é constituído por disciplinas provenientes das Ciências Humanas. Yo-Yo Ma se graduou em Harvard em 1976 (cf. <http://www.kennedy-center.org/calendar/?fuseaction=showIndividual&entity_id=3467&source_type=A>, em 11/05/2009).

de pensar a música e o violoncelo. A importância desses livros é atestada para os violoncelistas-educadores, por violoncelistas como Pablo Casals e Janos Starker. No prefácio do livro *Complete Cello Technique*, de Diran Alexanian, Pablo Casals declara que: “... mesmo experientes virtuosos encontrarão neste livro, material para longas meditações pedagógicas” (ALEXANIAN, 2003, p. 4)². No mesmo sentido, Janos Starker descreve a importância de *Principles of Form and Movement*, de Gerhard Mantel: “... Urge destacar que esse livro é leitura obrigatória para aqueles cuja meta é a responsabilidade de ensinar as futuras gerações de violoncelistas” (MANTEL, 1995, p. IX)³.

Outro recurso fundamental para o violoncelista é a leitura dos Tratados, escritos nos séculos XVIII e XIX por autores como J.L. Duport, que publicou, em 1806, seu *Ensaio sobre a digitação no violoncelo e sobre a condução do arco*⁴, que oferece *insights* valiosos sobre interpretação e técnica de peças.

Nos dias de hoje é importante que encorajemos nossos alunos a buscarem também os recursos disponíveis na internet, como: artigos publicados por sociedades de violoncelo (Chicago Cello Society, Association Française du Violocelle); e materiais compilados por *sites* como www.cello.org, que apresentam entrevistas e artigos sobre violoncelistas como Starker, Parisot, Rostropovich, entre muitos outros.

A leitura abrangente de material bibliográfico pode, contudo, ser exaustiva, assim, o professor pode pedir aos alunos que busquem informações em diferentes formas de pesquisar assuntos técnicos. Como exemplo, podemos citar o estudo de um aspecto técnico: a angulação da mão esquerda em relação ao espelho. Em um caso como esse, poderíamos indicar uma pesquisa envolvendo a p. 45 do livro de Tortelier, a p. 67 do livro de Mantel, bem como as entrevistas de Lesser e de Parisot, encontradas no site www.cello.org.

Partindo destas leituras, sugerimos, então, que o aluno escreva um breve artigo sobre as diferenças e semelhanças entre os autores, ou então que relate oralmente os frutos da sua pesquisa. Essa atividade, que consome pouco tempo da aula e embasa o aluno sobre as possibilidades técnicas de uma forma mais consistente, cria nele o hábito da pesquisa, desde o primeiro semestre de aulas, o que consideramos atividade importantíssima para o futuro professor de instrumento. A pesquisa conscientiza que a educação musical não se limita à performance, mas é ligada a uma ampla variedade de experiências musicais (CAVALIERI, 2000, p.60, <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/01/Vol01_cap_05.pdf>).

² Original: “... et que même les virtuoses expérimentés y trouveront matière á de longues méditations didactiques”.

³ Original: “... I urge that this book be obligatory reading for those whose aim in life is the responsibility of teaching future generations to play the cello”.

⁴ Original: “Essai sur le doigté du violoncelle et sur la conduite de l'archet”.

Gravações

Nossa experiência pedagógica nos mostra que muitos alunos se formam em cursos de graduação sem conhecer a tradição violoncelística. Gravações e vídeos são amplamente disponíveis nos dias de hoje. A neurociência já nos demonstrou que o aprendizado também ocorre por neurônios-espelho, aqueles responsáveis pela imitação. De acordo Giacomo Rizollatti, neurocientista da Universidade de Parma: "Os neurônios-espelho nos permitem captar a mente dos outros não por meio do raciocínio conceitual, mas pela simulação direta. Sentindo e não pensando⁵".

Por outro lado, deve ficar claro que a imitação somente deve ocorrer para fins de aprendizado de maneiras de se tocar, e nunca deve ser encorajada numa interpretação pessoal; o professor deve sempre encorajar a criatividade artística individual de cada aluno. Em seu livro *Ensinando a Música Musicalmente*, Keith Swanwick afirma que:

“Olhar um eficiente professor de música trabalhando (em vez de um ‘treinador’ ou ‘instrutor’) é observar esse forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento dos fatos informa a compreensão musical” (SWANWICK, 2002, p. 58).

Os CDs compilados por Keith Harvey, chamados *History of Cello Playing* também fornecem ao professor um material amplo de intérpretes como Salmond, Knussevitzky, Silva, entre outros. Estes CDs podem ser usados em conjunto com o livro *Cello Story*, acima citado, para uma ambientação mais ampla e instigante do violoncelo. Como exemplo, podemos citar: ouvir a gravação de Felix Salmond no CD 1 e ler a p. 343 de *Cello Story*, pesquisando a carreira e os considerados "descendentes" de Salmond (Greenhouse, Rose, Miller, etc).

Repertório

Podemos dividir o conhecimento do repertório necessário para a formação de um violoncelista-educador em quatro tipos: obras “standard”, obras raras, obras brasileiras românticas e nacionalistas e repertório atual.

Em um curso de quatro anos é impossível estudar todo o repertório relevante do violoncelo, mas podemos orientar nossos alunos a pesquisar o repertório, ora em estudo prático, ora em forma de pesquisa escrita, ora em análises, ora de forma auditiva.

⁵ Editorial publicado no jornal “O Estado de São Paulo” em 29/01/2009, publicado no endereço: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=34918>>, consultado em 11/05/2009.

Repertório standard:

Consideramos este repertório como sendo o que é normalmente exigido nos concursos internacionais e nas provas de orquestra. Durante o curso de Graduação, temos a oportunidade de estudar detalhada e profundamente algumas peças do repertório tradicional e é muito importante que o aluno conheça o que foi escrito para o instrumento, com profundidade. Por exemplo, mesmo que possamos abordar com um aluno somente a Sonata op. 69, de Beethoven, em um determinado período de seu curso, devemos orientá-lo a analisar a Primeira Sonata (ainda que de forma concisa), ouvir três gravações diferentes, por exemplo, da Sonata op. 45 e, dessa forma, devemos também proceder com o estudo de outros compositores, outras obras, ou seja, sempre fazendo associações que direcionem o aluno a mais informações.

Obviamente, existem inúmeras obras que devem ser estudadas e conhecidas, contudo as peças do repertório *standard* que um violoncelista deve conhecer, minimamente são (para fins de um conhecimento básico):

- J. S. Bach – Seis Suítes para cello solo
- Boccherini – Concertos e Sonatas
- Beethoven – Cinco Sonatas, Variações e Concerto Tríplice
- Brahms – Sonatas e Concerto Duplo
- Duport – Estudos
- Haydn – Concerto em dóM e réM
- Dvorak – Concerto
- Lalo – Concerto
- Elgar – Concerto
- Saint-Saëns – Concertos
- Bruch – Kol Nidrei
- Bloch - Schelomo
- Schumann – Concerto em láM, Cinco Peças, Fantasie Stucke, Adágio e Allegro
- Shostakovich – Concertos e Sonata
- Popper – Estudos e Peças
- Tchaikovsky – Variações Rococó
- Mendelssohn – Sonatas
- Debussy - Sonata
- Prokofieff- Concerto e Sonata
- Kodály – Sonatas



Obras Raras

Durante a carreira do violoncelista, lhe será requerido, provavelmente, executar peças com poucas ou nenhuma referência de gravação. Entre essas peças estão, por exemplo, Sonatas de Rodzicy, Raff, peças de Boellmann, Reger, Sonatas de Hindemith, entre outras.

O estudo dessas peças proporciona uma liberdade muito maior aos alunos, pois elas não possuem uma grande quantidade de referências como as Sonatas de Beethoven, por exemplo, em que muitos protocolos de interpretação já estão, de certa forma, estabelecidos.

Obras Brasileiras do romantismo ao nacionalismo

As peças brasileiras para violoncelo, destes períodos, fornecem um amplo material de pesquisa para o aluno, que vai desde Henrique Oswald a Camargo Guarnieri. O estudo dessas obras situa o aluno no contexto cultural brasileiro, proporcionando o que Keith Swanwick chama de “sotaque”, em que o discurso musical torna possível a reflexão cultural e também a refração cultural, na qual o autor acredita que os alunos passam a “ver e sentir de novas maneiras”, tornando-se “intérpretes culturais” (SWANWICK, 2002, p. 45).

Por exemplo, Villa-Lobos escreveu uma Sonata, três peças concertantes e diversas peças curtas, além das “Bachianas” 1 e 5. Guarnieri produziu três sonatas, peças curtas e o “Choro”. Bocchino escreveu a “Suíte Brasileira”, uma peça de grande virtuosismo. Gnatalli, além de concertos e sonatas, escreveu o concerto para um pequeno violoncelista, peça com uma ampla utilização didática.

Obras Atuais

Os alunos dos cursos de graduação devem ser encorajados a trabalhar com o conhecimento do que está acontecendo com o tempo atual. As peças contemporâneas empregam, muitas vezes, ritmos complexos, quartos de tom, além de mudanças constantes na forma de tocar (*sul ponticello*, *sul tasto*, etc). O conhecimento de peças que utilizam este tipo de material é fundamental para o desenvolvimento do violoncelista. Podemos citar entre essas peças, obras de compositores como: Lutoslawsky, Dutilleux, Saariaho, Ligeti e Xenakis, e muitos outros.

Devemos também encorajá-los a trabalhar com compositores brasileiros que utilizam esses tipos de material como: Silvio Ferraz, Rodrigo Cicchelli, Roberto Vitória, Rodrigo Lima, entre outros.



Conclusão

Apresentar diferentes visões sobre o instrumento fomenta a pesquisa e desenvolve futuros violoncelistas-educadores, e não apenas alunos que só sabem repetir os conceitos de seus professores, sem questioná-los. Mesmo que o aluno esteja “trilhando” uma escola, indicada por seu professor, o conhecimento de diferentes conceitos irá ajudá-lo a compreender melhor o funcionamento do instrumento e possibilitará, durante sua vida profissional, escolhas pessoais do que mais venha a se adaptar ao seu corpo e aos seus instintos musicais, o que pode levá-lo a criar idéias únicas e inovadoras, tanto em sua prática como instrumentista quanto como docente.



Referências

ALEXANIAN, Diran. *Complete Cello Technique*. New York: Dover Music Books, 2003.

MANTEL, Gerhard. *Cello Technique*. Indiana: Indiana Music Press, 1995.
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/viewFile/1741/1707>>

MARKEVITCH, Dimitry. *Cello Story*. Miami: Summy-Birchard Inc., 1984.

PLEETH, William. *Cello*. London: Kahn & Avril, 2002.

SAZER, Victor. *New directions in cello playing*. Los Angeles: Ofnote, 1995.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

TORTELIER, Paul. *El Violonchelo, así interpreto, así enseño*. Barcelona: Editora Labor, 1993.



A formação do professor de música no Brasil: ações do grupo de pesquisa MUSE – Música e Educação

Sérgio Figueiredo
UDESC
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

José Soares
UDESC
jsoares804@gmail.com

Resumo: o presente trabalho apresenta os primeiros resultados de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa MUSE – Música e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. O referido grupo dedica-se ao estudo de diversos temas da área da educação musical, atualmente com ênfase na formação de professores de música. Em 2008 o grupo MUSE foi contemplado com o edital 001/2008 INEP/CAPES/SECAD referente ao Programa Observatório da Educação e vem desenvolvendo pesquisa intitulada “A formação do professor de música no Brasil”. O principal objetivo do Observatório da Educação é estimular a utilização de dados coletados pelo INEP referentes à educação brasileira. Até o presente momento foram levantados e analisados dados gerados pelo INEP com relação aos cursos de licenciatura em música no Brasil, assim como dados dos próprios cursos, que foram coletados através de consultas aos sites dos mesmos. Os resultados iniciais indicam a existência de 76 instituições que oferecem curso de formação de professores de música no Brasil, sendo 47 cursos em instituições públicas e 29 cursos em instituições privadas. A maioria deles (n=36) localiza-se na região sudeste, seguido das regiões sul, nordeste, centro-oeste e norte. As próximas etapas da pesquisa pretendem aprofundar questões referentes ao currículo das instituições, assim como a estrutura acadêmica, física e humana dos cursos, buscando, também, identificar junto aos alunos as razões para a escolha do curso, assim como suas expectativas com relação à atuação como professores.

Palavras chave: educação musical, formação de professores, licenciatura, INEP, Observatório da Educação

1. Introdução

O presente trabalho apresenta os primeiros resultados de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa MUSE – Música e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. O referido grupo dedica-se ao estudo de diversos temas da área da educação musical, atualmente com ênfase na formação de professores de música. Em 2008 o grupo MUSE foi contemplado com o edital 001/2008¹ (INEP/CAPES/SECAD) referente ao Programa Observatório da Educação e vem desenvolvendo pesquisa intitulada “A formação

¹ Maiores informações sobre o edital e o Programa Observatório da Educação podem ser obtidos no endereço www.capes.gov.br/

do professor de música no Brasil”. O principal objetivo do Observatório da Educação é estimular a utilização de dados coletados pelo INEP referentes à educação brasileira.

Parte dos dados gerados pelo INEP refere-se a informações sobre os cursos superiores no Brasil, e para o desenvolvimento desta pesquisa estão sendo utilizadas referências do ENADE e cadastro das instituições de ensino superior, dentre outros. Todos estes dados encontram-se disponíveis para consulta, sendo que outras informações serão solicitadas ao INEP e outros órgãos que trabalham com a educação brasileira.

Este texto apresenta as primeiras considerações sobre os dados coletados e analisados a partir de dezembro de 2008.

2. O grupo de pesquisa

O grupo de pesquisa MUSE – Música e Educação² foi criado em 2004 com o objetivo de estudar questões de ensino de música. Duas linhas de pesquisa orientam os trabalhos realizados pelos integrantes do grupo: 1) formação, processos e práticas em educação musical e 2) grupos musicais e regência.

Desde a sua criação, o grupo MUSE congrega professores universitários da UDESC e de outras instituições nacionais, estudantes de graduação e pós-graduação, professores da rede pública e profissionais da área de música que se interessam pela área de pesquisa, além de técnica administrativa da UDESC. Atualmente participam do grupo cerca de 20 pessoas.

O grupo de pesquisa MUSE vem desenvolvendo projetos relacionados à legislação educacional (FIGUEIREDO, 2007), prática de estágio (SOARES, 2008), regência e canto coral (GODOY E FIGUEIREDO, 2007), formação inicial e continuada de professores de música (FIGUEIREDO, 2005). Os projetos estão agrupados por semelhança e funcionam sob a coordenação de um ou mais professores da UDESC, como ilustra a Figura 1.

² Para maiores informações sobre o grupo MUSE, ver <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>



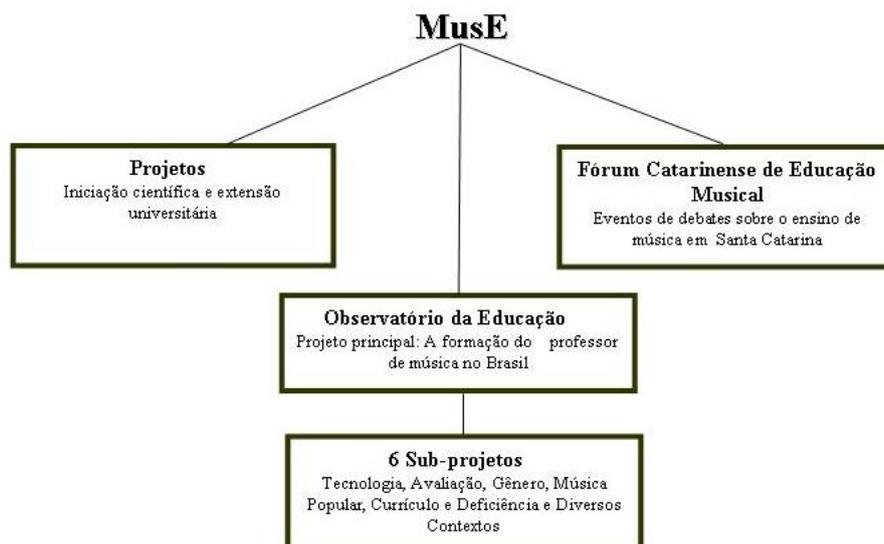


FIGURA 1 – Ações do Grupo de Pesquisa MusE

3. O projeto de pesquisa

O projeto de pesquisa “A Formação do Professor de Música no Brasil”, financiado pela CAPES/INEP/SECAD – Programa Observatório da Educação tem como objetivo principal investigar a formação de professores nos cursos de licenciatura em música no Brasil, desde o início da formação, finalização do curso e oportunidades profissionais. Pretende, ainda, identificar os fatores determinantes que influenciam a formação do professor de música e a relação destes fatores com o desempenho acadêmico.

Iniciada em dezembro de 2008, a pesquisa tem duração prevista de 3 anos, com finalização em dezembro de 2011. Adota uma metodologia mixed-methods (métodos mistos), onde métodos quantitativos (surveys) e qualitativos (estudos de caso) são empregados igualmente para entender o fenômeno investigado - neste caso, a formação do professor de música (CRESWELL, 2003; ROBSON, 2002). Dados gerados através de surveys oferecerão uma percepção ampla da formação docente (DE VAUS, 2002), enquanto os estudos de caso permitirão detalhamentos adicionais das experiências de uma pequena amostragem de alunos (STAKE, 1995; YIN, 1994).

A pesquisa é dividida em quatro fases:

- (i) consultas às webpages das Instituições de Ensino Superior (IES), Cadastro Nacional de Docentes, Cadastro das IES e survey 1 com os coordenadores de curso;
- (ii) survey 2 com alunos matriculados no primeiro e último ano dos cursos;
- (iii) survey 3 com alunos matriculados no último ano do curso;
- (iv) estudos de caso com alunos matriculados no segundo ano do curso e egressos do último ano.

Com o objetivo de aprofundar temas relacionados à formação do professor de música, 6 sub-projetos serão realizados ao longo dos 3 anos da pesquisa:

- (i) Tecnologias para o ensino e aprendizagem musical nos cursos de licenciatura em música – Região Sul do Brasil;
- (ii) Avaliação formativa nos cursos de Licenciatura em Música;
- (iii) Educação Musical e gênero;
- (iv) O Ensino da Música popular nos Cursos de Licenciatura em Música;
- (v) Currículo, deficiência e inclusão: um estudo comparativo;
- (vi) A formação do professor de música para atuação em diversos contextos.

Na primeira fase do projeto (ano 2009), estão sendo coletadas informações sobre as instituições que oferecem cursos de formação de professores de música no Brasil através de consultas ao Cadastro das Instituições de Ensino Superior (INEP) e webpages das Instituições de Ensino Superior. Os dados foram gerados nos meses de dezembro de 2008, janeiro e fevereiro de 2009, trazendo informações sobre a localização, nome dos cursos, modalidade, tempo de integralização do curso, carga horária total, regime letivo, turno de oferta e vagas autorizadas. Neste artigo, são apresentados resultados parciais destas consultas, focalizando aspectos gerais das instituições e suas localizações geográficas.

4. As instituições que formam professores de música no Brasil

As instituições de ensino superior (IES), no Brasil, podem ser divididas em públicas e privadas. As instituições públicas são mantidas e administradas pelos governos federais, estaduais e municipais. As instituições privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e organizadas: a) com fins lucrativos ou particulares e b) sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas). A Tabela 1 apresenta a categoria administrativa das instituições públicas e privadas que oferecem cursos de formação de professor de música.



Tabela 1. Instituições superiores públicas e privadas

Categoria Administrativa	Setor		Total
	Público	Privado	
Universidade	44	11	55 (73%)
Centro universitário	-	7	7 (9%)
Faculdade integrada	-	1	1 (1%)
Faculdade	3	10	13 (17%)
Total	47	29	76 (100%)

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior
www.educacaosuperior.inep.gov.br

Os dados da Tabela 1 demonstram que a maioria (73%) dos cursos é oferecida por universidade. Deste total, 44 (80%) são públicas e 11 (20%) privadas. A segunda instituição superior com o maior número de cursos é a faculdade (17%), seguidas de centro universitário (9%) e faculdade integrada (1%). Estudo mais detalhado a ser realizado poderá evidenciar diferenças significativas de acordo com a região brasileira.

A Tabela 2 apresenta a localização das instituições nas 5 regiões geográficas brasileiras. A maioria (47%) das instituições localiza-se na região sudeste, região brasileira de maior desenvolvimento sócio-econômico e populacional. O maior número de habitantes e a disponibilidade e aplicação de recursos na educação fazem com que um número significativo de vagas seja disponibilizado para os cursos superiores da região, refletindo, assim, nesta porcentagem de cursos de formação de professores de música.

Tabela 2. Distribuição das instituições – públicas e privadas - por regiões geográficas

Região	Instituição								Frequência	%
	Universidade		Centro Universitário		Faculdade Integrada		Faculdade			
	Pu*	Pr**	Pu	Pr	Pu	Pr	Pu	Pr		
Centro-Oeste	4	-	-	-	-	-	-	-	4	5
Nordeste	12	1	-	-	-	-	-	1	14	19
Norte	5	-	-	-	-	-	-	-	5	7
Sudeste	13	7	-	6	-	1	1	8	36	47
Sul	10	3	-	1	-	-	2	1	17	22
Total	44	11	-	7	-	1	3	10	76	100

* Pu - Público

** Pr - Privado

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior
www.educacaosuperior.inep.gov.br



A Tabela 2 demonstra, ainda, que 22% das instituições localizam-se no sul, 19% no nordeste, 5% no centro-oeste e 7% no norte do Brasil. Existe uma quantidade significativa de universidades públicas (59%) que oferecem cursos de formação de professor de música, o que significa que o Estado mantém um papel importante na formação deste profissional.

A Tabela 3 apresenta a distribuição das universidades públicas (federais, estaduais e municipais) por região geográfica.

Tabela 3. Distribuição das universidades federais, estaduais e municipais por região

Região	Universidades			Total
	Federal	Estadual	Municipal	
Centro-Oeste (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul)	4	-	-	4
Nordeste (Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Bahia)	9	3	-	12
Norte (Amazonas, Pará, Acre)	3	2	-	5
Sudeste (Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro)	8	5	-	13
Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul)	4	5	1	10
Total	28	15	1	44

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior
www.educacaosuperior.inep.gov.br

Das 42 universidades públicas, 28 (64%) são federais, 15 (34%) estaduais e 1 (2%) municipal. A maioria das universidades federais (32%) localiza-se nas regiões Nordeste e Sudeste. Minas Gerais é o estado com o maior número de universidades federais: 4 (14%) no total.

Merece destaque a diversidade de nomenclatura empregada pelos diversos cursos que oferecem formação de professores de música no Brasil. Todos os cursos devem ser, por força de lei, licenciaturas, mas nem sempre a terminologia empregada é a mesma. Alguns exemplos: Licenciatura em Música, Licenciatura em Artes com habilitação em música, Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical, dentre outros.

A Tabela 4 apresenta os números de universidades privadas nas regiões brasileiras, evidenciando a grande maioria de cursos oferecidos na região sudeste (76%). Este número elevado de cursos privados reflete igualmente as razões apresentadas para o número de instituições públicas nesta mesma região (população e desenvolvimento sócio-econômico).

Tabela 4 – Distribuição das instituições privadas por região



Região	Instituição				Total
	Universidade	Centro Universitário	Faculdade Integrada	Faculdade	
Centro-Oeste	-	-	-	-	-
Nordeste (Bahia)	1	-	-	1	2 (7%)
Norte	-	-	-	-	-
Sudeste (São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro)	7	6	1	8	22 (76%)
Sul (Santa Catarina e Rio Grande do Sul)	3	1	-	1	5 (17%)
Total	11	7	1	10	29 (100%)

Fonte: Cadastro das Instituições de Educação Superior
www.educacaosuperior.inep.gov.br

Os dados sócio-econômicos e os dados referentes ao número de alunos por instituição e por região, gênero, idade, currículo, também coletados nesta primeira fase da pesquisa, serão analisados posteriormente contribuindo para uma visão mais ampla da situação da formação do professor de música no Brasil. Com estes dados analisados será possível definir aspectos para serem aprofundados, que se constituirão em estudos de caso no próximo período da pesquisa.

5. Considerações finais

Estes primeiros dados analisados demonstram uma distribuição irregular dos cursos de formação de professores de música no Brasil. Mesmo considerando as diferenças populacionais de cada região, evidencia-se a necessidade de mais cursos superiores para formar professores de música nas regiões norte e centro-oeste. Além disso, considerando o grande contingente populacional das regiões sudeste e sul do Brasil, é necessário o aumento de cursos e/ou vagas para as licenciaturas que formam o professor de música nestas regiões. No nordeste brasileiro, existem instituições que formam professores de música em todos os 9 estados, sendo a maioria nas capitais. É fundamental que se amplie a oferta de vagas/cursos em outras localidades, oferecendo oportunidades para uma população maior.

Alguns desafios surgem a partir da aprovação da lei 11769/2008 (BRASIL, 2008), que estabelece a obrigatoriedade da música no currículo. Para o cumprimento desta nova lei será necessário que se amplie o número de vagas para professores de música nas escolas, o que demanda a formação de mais profissionais nesta área. Desta forma, os cursos de licenciatura deverão atuar de forma mais direta junto às secretarias de educação para que novas vagas sejam disponibilizadas nas redes de ensino. Em muitos casos, será necessária,



também, a ampliação das vagas nos cursos de licenciatura já existentes, além da criação de outros pólos para a oferta deste curso.

A educação a distância é uma alternativa importante neste momento histórico, onde são necessários mais profissionais licenciados em música nas escolas (NARITA, 2008). A licenciatura em música a distância já é uma realidade que vem sendo assumida por universidades brasileiras (por exemplo, CAEF³ e UAB⁴), e tais experiências devem ser amplamente discutidas para que se estabeleçam novos mecanismos para a formação de mais profissionais para todas as regiões brasileiras.

³ <http://www.caef.ufrgs.br/>

⁴ <http://www.uab.capes.gov.br/>



6. Referências

BRASIL. Lei 11769/2008. Brasília, 2008.

CRESWELL, John. W. Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 2a ed. London: SAGE Publications, 2003.

DE VAUS, David. Surveys in Social Research. 5a ed. London: Routledge, 2002.

FIGUEIREDO, S. L. F. A legislação brasileira para a educação musical nos anos iniciais da escola. Anais do XVII Congresso da ANPPOM (CDRom). São Paulo: ANPPOM/UNESP, 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio. L. F. Formação continuada em educação musical. Revista Educaç@o, Ano 3, Edição 4, Dezembro de 2005 (Londrina (UEL)).

GODOY, Vanilda. L. F. M.; FIGUEIREDO, Sérgio. L. F. Educação Musical Coral. Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina 2007. Campo Grande: ABEM, 2007.

ROBSON, Colin. Real world research: a resource for social scientists and practitioner. 2a ed. Malden, Massachusetts: Blackwell, 2002.

NARITA, Flávia M.. Licenciatura em Música na Universidade Aberta do Brasil (UAB): educação sem distância?. Anais do XVII Encontro Anual da ABEM (CDRom). São Paulo: ABEM, 2008.

SOARES, José. Estágio Supervisionado: experiências de 11 alunos do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina. Anais do XVII Encontro Anual da ABEM (CDRom). São Paulo: ABEM, 2008.

STAKE, Robert. E. The art of case study research. Thousand Oaks; London: Sage, 1995.

YIN, Robert. K. Case study research: design and methods. 2a ed. London: Sage, 1994.



A formação musical de professores em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul

Alexandra Silva dos Santos Furquim
UFSM
alexandrafurquim@hotmail.com

Cláudia Ribeiro Bellochio
UFSM
claubell@terra.com.br

Resumo: A presente pesquisa está sendo desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria/RS, na linha de pesquisa Educação e Artes e está vinculada ao grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM). O estudo objetiva investigar a Educação Musical na formação inicial de professores no curso de Pedagogia, na modalidade presencial, das universidades públicas do Rio Grande do Sul. O estudo possui uma abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo de caso múltiplo (YIN, 2005). A coleta de dados está sendo realizada através da análise documental e entrevista semi-estruturada. Participam do estudo professores que ministram a(s) disciplina(s) referente à Arte/Música e os coordenadores do curso de Pedagogia das instituições em estudo. Os dados estão sendo analisados de acordo com a técnica análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Nesse trabalho, apresenta-se a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Pedagogia das instituições em estudo. Ao analisar os PPPs, constatou-se que em duas universidades há disciplina específica da área de Música no currículo do curso de Pedagogia. Em outras duas universidades, vincula-se a uma disciplina que focaliza a Arte de modo geral. Em apenas uma instituição, a Música não consta no PPP do curso. A continuidade da coleta dos dados está sendo realizada através de entrevistas nas instituições. Acredita-se que conhecer a formação musical no curso de Pedagogia constitui um meio para novos debates, ações e propostas a fim de redimensionar a formação e a atuação do professor unidocente em Educação Musical.

Palavras chave: Educação Musical, formação de professores, curso de Pedagogia.

Introdução

No contexto das pesquisas realizadas em Educação Musical, a formação musical de professores dos anos iniciais de escolarização configura-se como uma temática abordada por vários autores. Dentre eles, cabe destacar Bellochio (2000, 2001, 2003, 2004, 2006, 2008), Figueiredo (2001, 2003a, 2003b, 2004a, 2004b, 2007), Beaumont (2004), Spanavello (2005), Aquino (2007), Diniz e Joly (2007), Correa (2008), Oesterreich (2008), entre outros.

Esse estudo versa sobre a formação musical no curso de Pedagogia, por entender que esse, historicamente, tem se constituído como espaço de formação superior de professores dos anos iniciais de escolarização.

Justifica-se a realização desse estudo pela necessidade de conhecer a formação musical que é ofertada aos professores unidocentes após a instituição das Diretrizes



Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em 2006. Justifica-se, ainda, pelo fato da Música, a partir da Lei n. 11.769 de 2008, ser considerada conteúdo obrigatório na Educação Básica, mas o responsável pelo seu ensino nas escolas não ser exclusivamente o profissional licenciado em Música.

Não significa dizer que esse profissional queira ou que, principalmente, irá substituir a presença do professor especialista em Música na escola e na sala de aula, mas o fato de possuir formação musical e pedagógico-musical corrobora para a inserção e/ou ampliação do trabalho musical no contexto escolar.

Desse modo, o objetivo geral do estudo consiste em investigar a Educação Musical na formação inicial de professores no curso de Pedagogia, na modalidade presencial, das universidades públicas do Rio Grande do Sul .

Especificamente, busca-se conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Pedagogia e as propostas de Educação Musical na formação inicial de professores, conhecer as propostas contidas nas disciplinas e/ou atividades musicais ofertadas, como também verificar como a Educação Musical se articula com a formação geral do professor dos anos iniciais de escolarização.

A formação musical de professores dos anos iniciais de escolarização

O professor dos anos iniciais de escolarização é responsável pelo trabalho pedagógico formativo com conteúdos relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes: Música, Artes Visuais, Dança e Teatro.

Do ponto de vista da formação desse profissional e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, as Artes, englobando todas as suas especificidades, devem estar inseridas na formação inicial desses professores (BRASIL, 2006).

Especificamente com relação à Música, entende-se que esse professor pode contemplar a Educação Musical nas suas práticas educativas. Para tanto, faz-se necessário uma formação musical inicial que o potencialize a desenvolver atividades musicais no contexto escolar.

De acordo com Bellochio (2004), a formação musical de professores na Pedagogia deve proporcionar formação musical e pedagógico-musical. A formação musical refere-se a “[...] formação técnica e musicológica. O professor precisa saber fazer e conhecer o campo de conhecimento que sustentará suas atividades profissionais” (BELLOCHIO, 2004, p. 209) e a



formação pedagógico-musical destina-se “[...] a compreensão epistemológica da área e suas relações com as formas de ensinar” (BELLOCHIO, 2004, p. 209).

Figueiredo (2003b, 2004b) propõe uma estrutura conceitual para a formação musical de professores na Pedagogia. De acordo com o autor, essa estrutura possui componentes musicais, filosóficos, psicológicos, pedagógicos e sociológicos que devem estar conectados entre si.

[...] os componentes musicais [envolvem] atividades de apreciação, criação e execução musical. Componentes filosóficos [são] os relacionados com as discussões de conceitos sobre música e estética. Os componentes psicológicos [incluem] teorias do desenvolvimento musical através de diversas perspectivas e autores. Os componentes pedagógicos [estão presentes] através da discussão e compreensão de estratégias metodológicas que podem ser aplicadas em atividades reais na escola. Os componentes sociológicos [são] incluídos como um estímulo à reflexão sobre o papel da música em diferentes contextos. (FIGUEIREDO, 2004b, p. 982-983)

Assim, os conhecimentos musicais e os conhecimentos referentes aos demais campos do saber necessitam ser abordados de forma integrada e problematizadora, ultrapassando o enfoque unilateral de construção do conhecimento, já que estes saberes deverão ser mobilizados, interdisciplinarmente, na prática dos licenciados em Pedagogia.

Orientações metodológicas

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, na perspectiva de autores como Chizzotti (1998), Brandão (2002), Mazzotti e Gewandsznajder (2004), Bresler (2007), entre outros.

Para investigar a Educação Musical na formação inicial de professores nas universidades públicas do Rio Grande do Sul, elegeu-se o estudo de caso múltiplo como método da pesquisa. Yin (2005) explica que um estudo de caso múltiplo ocorre quando um estudo contém mais de um caso único, que envolve, por exemplo, uma instituição, uma pessoa, um fato, um documento, etc.

No estudo utiliza-se como instrumentos de coleta de dados a análise documental e a entrevista semi-estruturada, de acordo com Lüdke e André (1986), Laville e Dionne (1999), Rosa e Arnoldi (2006) e Trivinões (2008).

Nesse sentido, o PPP dos cursos de Pedagogia e os programas da(s) disciplina(s) e/ou propostas que contemplam a Educação Musical são os documentos que compõem os dados disponíveis para a análise documental.



As entrevistas estão sendo realizadas com cada professor que ministra a disciplina e/ou atividades referentes à área de Arte/Música e com os coordenadores do curso de Pedagogia de cada universidade envolvida na pesquisa. A entrevista com a coordenação do curso objetiva conhecer como a Educação Musical está presente na Pedagogia. Já com os professores visa conhecer e compreender as propostas acerca da Educação Musical nos cursos.

A fim de garantir o sigilo, as universidades que fazem parte do estudo foram denominadas de A, B, C, D e E.

Os dados estão sendo interpretados de acordo com a técnica de análise de conteúdo, através das três etapas propostas por Bardin (1977), ou seja, pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A análise dos PPPs foi elaborada de acordo com essa técnica. A categorização dos dados foi realizada abrangendo identidade, ingresso, período, duração e carga horária do curso, objetivo, perfil do egresso, organização curricular e Educação Musical no currículo da Pedagogia.

Nesse trabalho, apresenta-se a organização curricular acerca da Educação Musical presente nos PPPs dos cursos de Pedagogia das universidades em estudo.

A Educação Musical no PPP dos cursos de Pedagogia em estudo

A fim de atingir os objetivos propostos para esse estudo, fez-se necessário identificar, inicialmente, como a Educação Musical está presente no PPP de cada instituição. Entende-se o PPP como um documento norteador das ações desenvolvidas, por isso sua construção necessita ser coletiva e permanente.

Ao analisar o PPP dos cursos de Pedagogia, observou-se que dentre as cinco universidades envolvidas na pesquisa, duas oferecem disciplina específica da área de Música.

Em uma dessas universidades, constatou-se que há duas disciplinas de Educação Musical obrigatórias na organização curricular. Uma delas intitula-se “Educação Musical” e tem como objetivo possibilitar que o aluno seja capaz de:

Compreender a educação musical como conhecimento na infância e na educação de jovens e adultos; conhecer a educação musical em seu processo histórico; compreender a relação do professor unidocente na construção do conhecimento musical; construir propostas de educação musical para diferentes níveis; conhecer os fundamentos da linguagem musical; planejar e desenvolver aulas de educação musical. (PPP DA UNIVERSIDADE E)

Essa disciplina possui 60 horas/aula e é ofertada no sexto semestre do curso. A outra disciplina intitula-se “Educação Musical para a Infância”, possui 30 horas/aula e é ofertada no sétimo semestre. Essa disciplina objetiva:

Aprofundar estudos sobre a educação musical e a infância; criar jogos musicais para a infância; desenvolver repertório musical para crianças; utilizar instrumentos musicais alternativos e convencionais na educação musical. (PPP DA UNIVERSIDADE E)

Na universidade C é oferecida uma disciplina intitulada Educação Musical, em caráter obrigatório, com carga horária de 45 horas/aula.

A disciplina oferece vivência prática e fundamentação teórica para o ensino de Música na Educação Infantil e Séries Iniciais. Possibilita um posicionamento crítico frente às atividades musicais e propõe alternativas para um melhor aproveitamento dessa arte na educação. (PPP DA UNIVERSIDADE C)

Essa disciplina é oferecida na quarta etapa do curso e objetiva:

Mobilizar a musicalidade do aluno preparando-o para orientar as atividades musicais com crianças e jovens; refletir sobre as contribuições da música na educação, compreendendo os conteúdos, objetivos e práticas que caracterizam a Educação Musical. (PPP DA UNIVERSIDADE C)

A partir do que consta no PPP dos cursos dessas instituições, observa-se que na organização curricular há disciplinas específicas de Educação Musical. Percebe-se, pois, que os licenciandos em Pedagogia dessas universidades possuem formação musical e pedagógico-musical, fato que corrobora para a ampliação da formação musical e conseqüente possibilidade de atuação em Educação Musical no contexto dos anos iniciais de escolarização.

A análise do PPP da universidade B apontou que a Educação Musical está atrelada a uma disciplina referente às Artes de modo geral. Nessa instituição, a disciplina intitula-se “Práticas Educativas VI: Educação Infantil”. Essa possui 85 horas/aula, é obrigatória no curso e oferecida no sexto semestre. O objetivo da disciplina consiste em “proporcionar situações teórico-vivenciais e reflexivas no campo da Arte para subsidiar a ação docente através de situações criadoras, sensíveis e intelectuais aplicáveis à Educação Infantil” (PPP DA UNIVERSIDADE B). Esse objetivo vem ao encontro da ementa, uma vez que essa destaca as linguagens artísticas contempladas na disciplina.

Artes Visuais (história da arte, crítica e fazer artístico na infância – desenho, pintura, gravura, escultura, modelagem, colagem); Musicalização Infantil; Dramatização e Artes Cênicas na Infância; Linguagens expressivas como mediadoras da produção cultural da criança. (PPP DA UNIVERSIDADE B)



Na universidade D há uma disciplina obrigatória no curso intitulada “Seminário integrador IV: Movimento, Arte e Educação Psicomotora” e oferecida no quarto semestre, com 60 horas/aula. Essa disciplina objetiva:

Analisar a contribuição das múltiplas expressões para o desenvolvimento das potencialidades do educando; Refletir sobre os subsídios teóricos e práticos para a intervenção pedagógica abordando a arte em suas múltiplas expressões e vinculada ao contexto; Experienciar condições de possibilidade sobre arte-educação, em diferentes dimensões, e em distintas áreas das artes, abordando instrumentos conceituais capazes de conectar o campo da arte com a cotidianidade da docência em educação. (PPP DA UNIVERSIDADE D)

Nessa universidade, a ementa da disciplina no curso de Pedagogia propõe:

Abordagem metodológica e instrumentalização para o trabalho com as dimensões artística, corporal, lúdica e psicomotora da criança e dos jovens e dos adultos, buscando potencializar a formação humana. Arte como objeto de conhecimento. Experimentação de Técnicas Expressivas no fazer artístico criativo e estético. O papel do jogo no processo de desenvolvimento. (PPP DA UNIVERSIDADE D)

De modo geral, entende-se que essas disciplinas ainda estão sob influência da polivalência expressa pela Educação Artística e não proporcionam um aprofundamento de conhecimentos da área de Música, pois as disciplinas abrangem algumas especificidades da área de Arte.

De acordo com o PPP da universidade A, a área de Música não consta no currículo do curso de Pedagogia. Nessa instituição, há uma disciplina que focaliza o ensino de Artes Visuais. Essa disciplina intitula-se “Arte e Linguagem na Educação”, possui 60 horas/aula e é oferecida em caráter obrigatório no terceiro período do segundo ano. A ementa da disciplina visa:

Introdução à arte da criança e do adolescente. O grafismo infantil nas diversas abordagens metodológicas. A estereotipia gráfica e sua repercussão na aprendizagem escolar. Imitação e cópia como problemas de aprendizagem. Sinestesia, imaginação e simbolismo na arte da criança e do adolescente. A oficina de arte. O fazer artístico e a educação estética. (PPP DA UNIVERSIDADE A)

A partir do exposto, percebe-se que nesse curso a Educação Musical não está presente na organização curricular. Esse fato minimiza a formação musical ofertada no curso de Pedagogia, contribuindo para que os profissionais egressos atribuam à área de Música na escola várias funções, que acabam por gerar um distanciamento do reconhecimento da área como um saber, sendo que atividades vinculadas às Artes Visuais passam a ser desenvolvidas

com maior intensidade nos anos iniciais de escolarização. De acordo com Aquino (2007, p. 106), “[...] é um exemplo nítido de efeito cascata: ausência da música em cursos de Pedagogia que leva ao descaso para com o trabalho musical na escola regular”.

Assim, percebe-se que, embora instituída como conteúdo obrigatório na Educação Básica, a Música não consta na organização curricular da maioria dos cursos de Pedagogia como uma disciplina específica e seus saberes e fazeres estão atrelados, em alguns casos, a uma disciplina que focaliza as diferentes linguagens artísticas.



Referências

AQUINO, T. L. *A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste*. Goiânia: UFG, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BEAUMONT, M. T. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 11, p. 47-54, set. 2004.

BELLOCHIO, C. R. *A educação musical nas SIEF: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

_____. O espaço da música nos cursos de Pedagogia. In: IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA - LEM/CE, 2001, Santa Maria/RS. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2001. p. 13-25.

_____. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 8, p. 17-24, março 2003.

_____. Formação musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro/RJ. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 208-216.

_____. O campo das necessidades formativas como foco de pesquisa em educação musical. In: XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa/PB. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 514-520.

_____. A formação musical de professores da infância no ensino superior: alguns pressupostos e desafios. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008, v. 2, p. 217-230.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: CNE, 2006. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>>. Acesso em 20 de junho de 2008.

_____. Diário Oficial da União. *Lei n. 11.769 de 18 de agosto de 2008*. Seção 1. Brasília: Imprensa Nacional, 19/08/2008.

BRANDÃO, Z. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2002.

BRESLER, L. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, março de 2007.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.



CORREA, A. N. “*Programa LEM: Tocar e cantar*”: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da pedagogia/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

DINIZ, J. A. R.; JOLY, I. Z. L. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 16, p. 65-73, março de 2007.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. Professores generalistas e a educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 4, 2001, Santa Maria/RS. *Anais...* Santa Maria: ABEM, 2001. p. 26-37.

_____. *The music preparation of generalist teachers in Brazil*. Melbourne, Austrália: RMIT University, 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003a.

_____. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM e I COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis/SC. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003b. p. 761-769

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In: *Revista da Abem*. Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, setembro de 2004a.

_____. Uma estrutura conceitual para a formação musical de professores unidocentes. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro/RJ. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004b. p. 979-987.

_____. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. In: *Revista Em Pauta*, v. 18, n. 30, Porto Alegre: UFRGS, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

OESTERREICH, F. *A inserção da Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984): contribuições para a formação do professor não especialista em Música*. Santa Maria: UFSM, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia).

ROSA, M. V. de F. P do C; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2006.

SPANAVELLO, C. S. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. Santa Maria: UFSM, 2005. Dissertação



(Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



A importância da regência coral e da expressão vocal cantada para a (re)qualificação do educador musical

Rita de Cássia Fucci Amato
FMCG
fucciamato@terra.com.br

Resumo: Neste trabalho pretende-se refletir sobre o ensino da regência coral e da voz cantada no processo de qualificação ou requalificação de educadores musicais. Toma-se como base para essa reflexão o relato e a discussão das experiências desenvolvidas no ensino da disciplina *Regência coral e expressão vocal*, do curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) em Educação Musical da Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG, São Paulo-SP). Destacam-se, assim, as impressões registradas, em um texto escrito individual, pelos 8 (oito) discentes que frequentaram a disciplina durante um semestre.

Palavras chave: formação do educador musical, (re)qualificação dos educadores musicais, ensino de regência coral, educação vocal.

Introdução

A regência coral é um campo especialmente caracterizado pela convergência de duas subáreas da pesquisa e da prática musical – a performance e a educação musical. Historicamente, as figuras do regente e do educador musical ou se identificam completamente ou, ao menos, complementam-se. Essas vertentes – educação musical e interpretação musical – configuram-se como indissociáveis a toda atividade de regência de coros, principalmente no caso de grupos vocais amadores, que constituem o maior mercado de trabalho para a atuação do regente coral.

Também o educador musical que atua na educação básica, no ensino de Arte ou em atividades extracurriculares na escola regular, muitas vezes exerce o papel de regente, pois, em muitos casos, por questões de infraestrutura e possibilidades materiais da escola, o grupo musical que é possível de se formar é um coro – que demanda apenas a própria voz do aluno e que resulta, outrossim, em benefícios especiais com relação a outras práticas musicais em grupo.

Portanto, o papel da regência coral na formação do educador musical contemporâneo é uma questão de profunda relevância e merece a atenção dos docentes e pesquisadores da área de música.

Neste trabalho, o objetivo delineado consiste em relatar as experiências desenvolvidas, durante um semestre, na disciplina *Regência coral e expressão vocal*, componente obrigatória do curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) em Educação Musical da Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG, São Paulo-SP).



Contexto, objetivos e atividades desenvolvidas na disciplina

Como citado, a *Regência coral e expressão vocal* é componente obrigatória do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Musical da FMCG. A disciplina tem origem na matéria *Regência coral: tópicos especiais*, proposta pela autora e ministrada no mesmo curso. Durante o primeiro semestre em que foi lecionada, notou-se a necessidade de incluir dentre os conteúdos da regência coral a orientação relativa à educação vocal – como fisiologia, técnica e saúde vocal –, dada a necessidade manifesta pelos educadores que então a frequentaram. Viu-se nesses educadores musicais a comum carência de aspectos técnicos da regência coral, muitas vezes por estes praticada sem uma boa noção de seus fundamentos, mas também ficou evidente a extrema carência destes com relação ao conhecimento da voz e do canto, essenciais tanto para seu trabalho como educadores, que necessitam cuidar de sua própria voz, mas especialmente como educadores musicais, que precisam estar bem informados para cuidar conscientemente da voz dos outros.

O foco da disciplina foi orientado para: (1) elaborar reflexões sobre regência e expressão vocal, visando ao aperfeiçoamento técnico do aluno e capacitando-o para atuar junto a grupos vocais com diferentes níveis, valorizando sempre a qualidade das execuções; (2) desenvolver estudos relativos à estrutura funcional dos principais órgãos fonatórios periféricos e suas inter-relações, com apropriação de conhecimentos e prática da mecânica respiratória na produção vocal de alto rendimento; (3) orientar a prática da educação e saúde vocais.

Visou-se, como objetivos específicos, a: (a) aprimorar habilidades e capacitar o aluno para o entendimento da regência coral como atividade possível e eficaz nos diversos níveis de ensino; (b) desenvolver a capacidade de “percepção musical” para a escolha de repertório adequado e eficaz aos anseios e objetivos artísticos-culturais do grupo a ser trabalhado e possibilitar o aclaramento e preenchimento de eventuais lacunas na formação musical; (c) capacitar o aluno para melhor compreender a produção vocal cantada; (d) oferecer conhecimentos fisiológicos e pedagógicos para uma melhor atuação profissional na área vocal.

Para tanto, foram abordados temas básicos como o aquecimento vocal e a preparação corporal para o canto e a regência, os tipos de classificação vocal, noções fundamentais de anatomia e fisiologia da voz, aspectos de saúde vocal, orientação sobre a escolha de repertório para corais e técnicas de regência. Também se desenvolveram discussões sobre textos

complementares, que aprofundam questões da prática da regência e do canto coral, e o ensaio de uma peça coral.

O livro básico adotado para a disciplina foi *Regência coral*, de Oscar Zander (2003), manual essencial para a aquisição da técnica da regência de grupos vocais.

Os textos complementares debatidos e aprofundados em sala de aula foram *Regência coral: organização e administração do trabalho em corais* (Fucci Amato e Amato Neto, 2007) e *O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical* (Fucci Amato, 2007).

O primeiro texto foca-se sobre a necessidade das habilidades do regente como gestor de um grupo de trabalho, com recursos humanos – coralistas –, escopo e modos de trabalho específicos, sendo essencial que este regente exerça funções de liderança, motivação, estímulo à criatividade, resolução de problemas. Essa percepção do regente-gerente muitas vezes é uma carência do regente coral e é relevante para os educadores musicais, pois trata de questões presentes no dia a dia de sua atividade. Essa dimensão extramusical das habilidades organizacional-administrativas do regente coral (cf. Fucci Amato, 2008) – e do educador musical que desenvolve atividade similar – é essencial e deve fazer parte de sua formação.

Já o segundo texto discutido fomenta a visão do canto coral como um processo de múltiplas vantagens e possibilidades socioculturais – inclusão social, integração interpessoal, motivação, etc. – e que propicia um amplo desenvolvimento de habilidades musicais – como o aperfeiçoamento da voz de cada um e a melhora da consciência corporal. O texto traz ainda sete ferramentas que devem fazer parte do trabalho educativomusical conduzido pelo regente coral: (1) inteligência vocal; (2) consciência respiratória; (3) consciência auditiva; (4) prática de interpretação; (5) produção vocal em variadas formações; (6) recursos audiovisuais; (7) apresentação de pesquisas e debates.

Desenvolveu-se nas aulas também a prática da regência, visando ao aperfeiçoamento tecnicorregencial, por meio do ensaio das peças musicais *Fulô*, de Lisiane Costa Leite (cf. Araújo, 2006), e *Ay de Mi*, obra para coro misto, de autor anônimo, compilada no *Cancionero de Upsala*, que traz obras corais medievais. Na apresentação final da última peça, desenvolveu-se uma estratégia de regência coletiva: formou-se um círculo e cada educador regeu uma parte da peça; o círculo foi rodando e a composição das vozes mudava, dependendo de quem estava regendo, bem como se alterava a posição de cada naipe cada vez que o círculo rodava. Essa estratégia auxiliou o desenvolvimento da técnica de regência e foi registrada em meio audiovisual, permitindo a avaliação dos resultados e a correção final dos problemas de regência verificados durante a estratégia.

A visão dos educadores

A educadora 1 destacou que a disciplina desenvolveu a consciência da “necessidade de reflexão e análise de processos e resultados [do trabalho em corais] para uma melhor atuação profissional”. Ainda destacou:

As discussões realizadas em sala de aula despertaram-me o interesse sobre o significado e a presença da motivação e expectativas em minha própria vida (acadêmica, profissional e até mesmo pessoal), e principalmente serviram como uma alavanca para que eu pudesse aproximar o conhecimento obtido da minha prática profissional diária, passando a perceber a motivação como um processo contínuo, e o quanto é importante a relação trabalho x prazer. (Educadora 1)

A educadora 3 destacou que a prática do canto coral faz parte das aulas de musicalização que ministra e que “foi muito bom lembrar de coisas que com o passar do tempo, durante a correria de aulas e mais aulas, acabam ficando um pouco de lado”. Destaca que “uma das coisas que marcaram foi a idéia de motivação, que deve partir primeiro de nós mesmos. Temos que buscar durante nosso trabalho coisas que nos façam [...] sentir entusiasmados e contentes, para seguirmos em frente”. A disciplina “me fez prestar mais atenção em minhas ações e condutas” e “as aulas de fisiologia me encantaram. Percebi o interesse por este assunto, durante a época em que fiz tratamento fonoaudiológico devido a problemas de nódulos nas pregas vocais [...]”. Além disso, destaca um enfrentamento de uma questão essencial, que é a habilidade em se colocar diante dos alunos ou de uma platéia – em situações de aula ou apresentação musical: “Enfrentar este medo e ir lá na frente aquecer ou reger uma peça (o que me dá muito prazer ao mesmo tempo) me fez superar um pouco durante o semestre esse medo todo e ficar menos tensa com essa situação”.

A educadora 4 destacou os anseios que tinha quando notou que cursaria a disciplina: “É a minha área, então pensei: vou trabalhar elementos que faltam na minha formação para o meu trabalho, e meus ensaios possam ter mais qualidade e refinamento”. Destacou: “ter a oportunidade de falar de coral toda semana [...] nos levou a repensar em algumas atitudes e de como resgatar a confiança, a importância, o respeito que essa área perdeu dentro do meio musical”. A disciplina “me fez lembrar a paixão e a dedicação de quem gosta de cantar num coral. Voltou a alegria de estar num coro, as viagens, os amigos, os ensaios, o repertório, as festas, as broncas por causa das brincadeiras, apresentações e o sucesso que fazíamos”. Colocou que “lembrar de tudo isso me acendeu a chama de estar num coro ou de montar um coro, de estar novamente no palco e me sentir importante e necessária, mas todo esse

sentimento só dá energia pra correr atrás de uma realização, de um trabalho que eu acredito plenamente”.

Sobre a leitura dos textos complementares, o educador 5 destacou que “as noções trazidas [...] apresentam, para mim, certo grau de ineditismo [...]” e que “foram analisados os elementos essenciais para a qualificação dos educadores musicais e regentes corais”. A educadora 6 destacou que o texto “comparando o regente com um regente de pessoal” foi “muito enriquecedor, [...] nos abre a mente para compreender e refletir”.

O educador 7 destaca que: “Após conhecer o currículo de cada aluno, foi estabelecida uma organização das aulas [...] associando [as aulas] ao conhecimento e à experiência de cada aluno, permitindo a expansão da atuação profissional de cada participante e ao mesmo tempo aproveitando o conhecimento de cada um para ampliar e melhorar os resultados de cada aula”. Segundo declara, “foi possível perceber que, muitos dos que já regiam, após o início das aulas [...] tiveram pequenas alterações na sua forma de reger e de organizar o coro [de alunos], pois foi notado que as aulas [...] estavam abrindo o leque possível para criar melhorias aos resultados produzidos pelos [educadores] cantores envolvidos [...]”. Destacou que o registro da regência da peça do *Cancionero de Upsala* revelou “o quão pode ser importante registrar/ gravar o que [se] executa, permitindo criar uma análise crítica sobre o que [se] escuta em relação à interpretação”.¹

Conclusões

Aspecto importante de um curso de pós-graduação voltado especialmente para a (re)qualificação de educadores musicais já atuantes é notar que o conhecimento das matérias relacionadas à regência coral e à voz cantada tem a necessidade de ser agregado na formação desses educadores, inclusive com maior profundidade, desde a graduação.

[...] acredito que algumas lacunas que estavam presentes em minha formação acadêmica foram, em grande parte, preenchidas. Mas percebi que é preciso prosseguir com os estudos. [...]

Os temas relacionados à fisiologia da voz também terão de ser revistos e pesquisados futuramente, já que este leque nos foi aberto e esse é um assunto extremamente complexo e amplo. (Educadora 1).

Assim, os depoimentos colhidos ressaltam a necessidade de os conhecimentos adquiridos serem aprofundados e revistos cotidianamente na prática do educador musical. A

¹ Devido às dimensões do presente trabalho, o depoimento da educadora 2 foi colocado como anexo. Nele, há referência ao livro de Mathias (1986).

educadora 8, por exemplo, registrou: “Hoje, refletindo o que esta disciplina trouxe para mim, posso assegurar que continuarei caminhando, com mais aprimoramento da técnica em regência, com mais consciência da saúde vocal, com o conhecimento da organização de um coro [...]”. Colocou ainda: “estou agregando à minha vida pessoal e profissional diversos e preciosos aprendizados nessa área”. Segue essa mesma orientação a fala da educadora 6: “Vejo esta disciplina como uma semente e espero poder dar continuidade a este aprendizado que proporciona satisfação e ajuda a melhorar até a auto-estima”.

O que a disciplina me fez refletir...

Um canto apaixonante... não me recordo bem ao certo se este é mesmo o título de algum livro que já vi ou até li (não tenho boa memória), mas fato é , que essa frase não me sai do pensamento enquanto estou refletindo sobre tudo que pude ouvir , ler e apreciar durante as aulas do semestre. !

De certa forma, a minha expectativa sobre a disciplina cresceu à medida que as aulas foram se transcorrendo. Minha idéia (antiga) era de que o coral , como organização, estava se extinguindo. Não tinha muito interesse pelo assunto, até porque na instituição em que trabalho há pouco apoio para se desenvolver um trabalho consistente nessa área.

Foi ,então , que tive contato com o texto “O canto coral como prática sócio-cultural e educativo musical”. Li e reli muitas vezes , a princípio fiquei perplexa, depois encantada. Fiquei maravilhada com todas as colocações e abordagens da autora comparando a atuação do regente com a de um administrador de relacionamentos dentro de um grupo. Além disso , analisando o coral em dimensões educacionais e sociológicas. Pude compreender também a importância da liderança que o regente deve exercer sobre o seu grupo e a motivação como consequência desta liderança. !

A partir daí , me transformei. Verdade. Mudei o meu conceito, passei a ver com outros olhos, me apaixonei pelo canto coral. Estou procurando cursos que ajudem a estar mais capacitada para dirigir o grupo que tenho na escola. Minhas aulas se tornaram mais dinâmicas e criativas , as crianças estão cantando melhor. E mais, até o final o semestre , vou escrever um projeto para a criação de um *Coro de Pais e Funcionários* na escola em que trabalho. !

Todas as aulas , os textos , contribuíram para essa mudança.

! O tempo passou rápido , aprendi muito e cresci como ser humano.

Só não quero que essa “paixão” termine. Tenho, ainda, o sonho de ter um “coral apaixonante”...

FIGURA 1 – Depoimento da educadora 2

Referências

ARAÚJO, Vitor Gabriel. *Cânones: exercícios de composição e regência*. São Paulo: Presto, 2006.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *OPUS: Periódico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007a. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus13/07/07-Amato.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2009.

_____. Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 15-26, 2008.

_____.; AMATO NETO, João. Regência coral: organização e administração do trabalho em corais. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 17., 2007, São Paulo. *Anais - A pesquisa em música e sua interação na sociedade*. São Paulo: ANPPOM/ IA-UNESP, 2007. p. 01-12. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/-praticas_interpretativas/pratint_RCFAmato_JAmatoNeto.pdf>. Acesso em 25 jan. 2009.

MATHIAS, Nelson. *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.

ZANDER, Oscar. *Regência coral*. Porto Alegre: Movimento, 2003.

A influência das mídias na cultura infantil: um ensaio

Gislene Natera Azor
UFSC
gigiazor@uol.com.br

Resumo: Este ensaio circunscreve-se em uma pesquisa que tem como objetivo investigar o papel da música na produção cultural infantil, no contexto da influência das mídias. A partir disso, investigar como o educador musical em parceria com o pedagogo pode ampliar os processos imaginativos, possibilitando diversificação na linguagem musical. O texto apresenta um breve levantamento e análise da produção acadêmica sobre os meios de comunicação, utilizando-se como referencial teórico Martín-Barbero (2008). Conclui-se provisoriamente, que este breve levantamento nos ajudou na contextualização de nosso objeto de estudo, e que a partir daqui, podemos dar asas as nossas imaginações, nos tornarmos mais provocadores, porosos e insistentes no trabalho em parceria, acreditando que o diálogo de forma intencional pode favorecer o reconhecimento das diferentes culturas e tornar as experiências escolares mais significativas.

Palavras chave: educação musical, cultura infantil, mídias, parceria.

Este ensaio circunscreve-se em uma pesquisa que tem como objetivo investigar o papel da música na produção cultural infantil, no contexto da influência das mídias. A partir disso, investigar como o educador musical em parceria com o pedagogo pode ampliar os processos imaginativos, possibilitando diversificação na linguagem musical.

Com esta proposta, muitos leques para investigações são possíveis e consideramos alguns importantes. Neste texto apresentamos um breve levantamento das teses disponíveis no site da ABEM que se referem aos meios de comunicação e ao popular, procurando desta forma mapear a dedicação do educador musical neste novo contexto.

Na sociedade contemporânea nós observamos diferentes mudanças na vida cotidiana, nas relações de trabalho e nas maneiras que interagimos no mundo, devido ao avanço tecnológico dos meios de comunicação e principalmente pelo surgimento da internet. Também encontramos pesquisadores que acreditam ser fundamental uma re-significação das ações educativas, onde a compreensão das mídias, a sua complexidade, seus benefícios, riscos, acessos, inclusão e exclusão se tornam necessários também dentro do contexto escolar.

Partimos então do pressuposto que as crianças sempre existiram, porém, várias pesquisas procuram resgatar a noção de infância como objeto de conhecimento nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade (PINTO, 1997; SARMENTO; PINTO, 1997; CAPPARELLI, 2003; SARMENTO, 2004; CORSARO, 2005; COHN, 2005; KRAMER, 2007; BUCKINGHAM, 2007), estando assim, em processo de progresso e desenvolvimento.



Considerando-as como atores sociais de pleno direito, reconhecemos a capacidade “de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20). Acreditamos em crianças espontâneas, criativas, questionadoras, exigentes, sem pais, abandonadas, crianças-bandidas, consumidoras, hiperativas, crianças das lan-houses, das favelas, do hip-hop, da geração Xuxa, das músicas infantis, informatizadas e sem informação, que desafiam a todo o momento os pais, os professores e as autoridades.

Martín-Barbero (2008) assegura que a comunicação se tornou questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento, mas de reconhecimento. Para o autor, os grafites ou pichações são exemplos da criatividade estética popular na cidade e a música se constitui num processo de reelaborações e montagens onde a “apropriação e a reelaboração musical se ligam ou respondem a movimentos de constituição de novas identidades sociais”. (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 279)

Do ponto de vista da Educação Musical, Souza (2000) afirma que a globalização modificou a noção de música e que os hábitos cotidianos trazem aprendizagem musical, pois desenvolvem preferências musicais e formação de hábitos e comportamentos auditivos. Segundo a autora, as mídias deixaram de emitir informações e passaram a ser “mídias comunicativas, de interação, que não apenas sustentam as múltiplas necessidades de comunicação, mas também as estimulam e apóiam”. (SOUZA, 2008, p.9)

Assim, podemos afirmar que acreditamos em professores porosos e questionadores, que não se limitam aos conteúdos pré-estabelecidos e buscam de diferentes maneiras entenderem a influência das mídias na construção da cultura infantil. Segundo Alves-Mazzotti apud Fernandes (2007, p. 98) o “levantamento é fundamental para alunos e pesquisadores, uma vez que eles passam a conhecer a situação do campo, o que ajuda na contextualização de seus objetos de estudos [...] e também na produção de conhecimento novo”.

A partir disso, buscamos entre as 385 teses catalogadas e disponíveis no site da Abem¹, dois caminhos: as teses que nos remetessem aos meios de comunicação (mídia e novas tecnologias), e as que nos remetessem ao popular, por sua denominação ficar

...atribuída à cultura de massa [...], não só aquilo que culturalmente produzem as massas, mas também o que consomem, aquilo de que se alimentam, [...], como algo ligado à modernidade, à mestiçagem e à complexidade do urbano (MARTÍN-BARBERO, 2008, p. 70).

¹ <http://www.abemeduacaomusical.org.br/teses>. Organização de Fernandes (2006). Acesso em 21-10-2008.

Encontramos 31 teses sobre meios de comunicação e 27 teses sobre popular, totalizando assim 58 teses, ou seja, 15,06% do total de teses cadastradas no site da Abem. Cabe aqui ressaltar, que esta “classificação” não significa necessariamente, que o autor da mesma tenha focado seu olhar exclusivamente para este tema, ao qual esta pesquisa se propõe.

Definimos “meios de comunicação”, os temas que continham como palavras-chaves: mídia, web, internet, tecnologias, computador (ou microcomputadores ou computacional), informática, softwares, [educação] à distância, TV (ou televisivo), radio, chats, clips, sistema e programação.

Dentre as 58 teses, nos “meios de comunicação” (31 teses ou 53,44%), destaca-se a UFRGS² com 09 teses, em seguida a USP³ e o Conservatório Brasileiro de Música com 03 teses cada uma. Com 02 teses encontramos a Unicamp⁴, a Federal da Paraíba, a UNESP⁵, e a Universidade do Rio de Janeiro. Já com apenas 1 tese as Universidades: Federal de Pernambuco, PUC-SP⁶, UFSC⁷, Universidade de Brasília e Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Em um segundo momento, observamos que as mesmas (31 teses) possuíam três pontos distintos: como ferramenta pedagógica com 18 teses; como possibilidade de educação continuada com 5 teses; e como observação dos meios de comunicação na cultura com 8 teses.

O ano de 2002 destaca-se com o maior número de produções como ferramenta pedagógica com 5 teses (nas quais 2 são da Universidade do Rio de Janeiro) e como possibilidade de educação continuada com 2 teses (destacando-se a USP).

Tendo como foco de estudo, a música dentro do espaço escolar, acreditamos na importância do uso do computador como ferramenta pedagógica, como auxílio à percepção musical e ao ato de compor. Porém, consideramos que esta possibilidade ainda é bastante remota neste espaço, não cabendo aqui maiores reflexões. Além disso, a formação continuada não se refere única e exclusivamente ao ambiente da escola básica, entretanto, ela é uma ferramenta bastante interessante e possível de ser utilizada na educação como um todo, possibilitando trocas de conhecimentos e experiências entre os educadores e educandos, como entre os educadores de forma geral.

² UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

³ USP- Universidade de São Paulo.

⁴ Unicamp- Universidade Estadual de Campinas.

⁵ Unesp- Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

⁶ PUC-SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁷ UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina.

Para este objeto de estudo, as teses que se referem à observação dos meios de comunicação na cultura (2 teses voltadas para a TV, 2 para o rádio, 1 para clipes, 1 para chats, e 2 para a mídia eletrônica e a influência desta na cultura) parece-nos possibilitar a identificação de qual meio é mais influente nas diferentes culturas e “como” isto se dá e se transforma no cotidiano.

Correa⁸ (2000), por exemplo, mostra “como” os jovens treinam insistentemente a mesma música junto aos seus computadores aprendendo violão via internet. Fariam este treino insistente a pedido de um professor? O que os movem, para passar horas e horas, sozinhos, junto ao PC? O autor, não apresenta respostas, mas instiga-nos a refletir sobre a importância da realidade musical dos adolescentes fazer parte da formação de professores.

Por outro lado, definimos que “popular”, conteria as palavras-chaves: música popular brasileira ou cultura popular, samba, maracatu, choro, capoeira, catira, hip-hop e DJs. Dentre as 58 teses, no “popular” (27 teses ou 46,55%), destaca-se a Universidade Federal da Bahia com 4 teses, e em seguida com 3 teses, as Universidades do Rio de Janeiro, Conservatório Brasileiro, Federal do Rio de Janeiro e a UFRGS. Com 2 teses a UNESP, Federal de São Carlos, e Metodista de Piracicaba. Com apenas 1 tese, as Universidades: de Goiás, da Paraíba, de Uberlândia, Federal do Amazonas e Federal do Paraná.

Em um segundo momento, optamos em separá-las por estilos musicais. Desta forma, encontramos com a palavra-chave *samba* 7 teses (onde a Universidade do Rio de Janeiro contempla 2), com a palavra-chave *capoeira* 3 teses, com a palavra *choro* 2 teses, e com apenas 1 tese as palavras *catira*, *maracatu*, *hip-hop* e *DJs*. O ano de 1998 e o ano de 2002 são dentro do “popular” os anos que mais aparecem produções, com 5 teses em cada.

Utilizando a palavra-chave *popular*, encontramos 11 teses. Porém, neste caso, há uma distinção entre elas, pois 3 teses refere-se a MPB (Música Popular Brasileira), 3 teses à Música Popular, e as 5 restantes, trata-se de cultura, de dança e de educação entre outros. Neste caso, não se sobressai nenhuma Universidade, porém, com o máximo de 2 teses aparecem a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Metodista de Piracicaba.

Observamos assim, o interessante foco na cultura de massa, acreditando que quando falamos sobre samba, capoeira, maracatu, choro e música popular de forma geral, estamos falando do cotidiano de algumas pessoas, ou seja, do que se vive e do que se escuta, independente da mercantilização musical. Desta forma, evidencia-se a importância de percebermos, como educadores, o público que estamos atendendo e proporcionarmos trocas

⁸ Não está na relação dos classificados, pois não contém nenhuma palavra-chave estipulada nesta pesquisa.



de experiências dentro deste universo. Gomes⁹ (1998), por exemplo, nos mostra “como” os músicos de rua aprendem e “como” isto é passado para seus familiares, fazendo-nos refletir sobre a importância de levarmos para dentro de sala a cultura familiar.

Conhecendo a situação do campo e a produção selecionada (58 teses), percebemos que os cursos de pós-graduação em Música destacam-se com 26 teses, em seguida o curso de Educação com 18 teses, e em terceiro lugar os cursos de Engenharia Elétrica e Ciências da Computação.

A partir da pesquisa que realizamos, constatamos que a UFRGS (na nossa concepção) se torna um forte referencial para quem quer estudar os meios de comunicação, devido ao grande número de teses que se referem ao tema. Este dado, nos fez observar que a Universidade é pioneira na implantação da disciplina de tecnologia aplicada no seu currículo de licenciatura em música, incentivando de alguma forma seus alunos a outros olhares e a outras pesquisas.

Percebemos que a cultura popular é algo muito forte na Universidade da Bahia, pois seus temas (samba, capoeira, maracatu e choro) demonstram a preocupação em estudar o que os rodeiam, o que os envolvem e o que é preciso entender de forma reflexiva e intencionada naquele ambiente.

As pesquisas de Bellochio (2000), Torres (2003), Subtil (2003) e Bona (2006) nos ajudam não só a conhecer, mas a reconhecer as relações das pessoas com as músicas de diversas épocas e origens, instigando-nos a reflexões sobre as diferentes possibilidades de práticas pedagógicas e à necessidade da música na formação do professor.

Nesta perspectiva, concluímos que não devemos desmerecer a importância da cultura letrada, mas reivindicar e valorizar a presença da cultura oral e da audiovisual, acreditando que a escola precisa se inserir nos processos de mudanças que acontecem na sociedade contemporânea, mudando assim o papel do professor. Segundo Martín-Barbero (2004, p. 353-354) o professor deve ser:

...formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado, destaca e possibilita o diálogo entre culturas e gerações.

Provisoriamente, podemos concluir que este breve levantamento nos ajudou na contextualização de nosso objeto de estudo, e que a partir daqui, podemos dar asas as nossas imaginações, nos tornarmos mais provocadores, porosos e insistentes no trabalho em parceria,

⁹ Não está na relação dos classificados, pois não contém nenhuma palavra-chave estipulada nesta pesquisa.

acreditando que o diálogo intencional pode favorecer o reconhecimento das diferentes culturas e tornar as experiências escolares ainda mais significativas.



Referências

BELLOCHIO, C. R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Doutorado em Educação. UFRGS, 2000.

BONA, M. *Nas entrelinhas da pauta: repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais*. 2006. 139 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação da Universidade Regional de Blumenau- FURB. 2006.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. Trad. Gilka Girardello, Isabel Orofino. Ed. Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

CAPARRELLI, S.; LONGH, R. *Produção cultural digital para criança*. In: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação; XXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. BH/MG. 02 a 06 Set. 2003. Disponível em:

<[http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/b6f532dc08e2a32e80256c5100355eab/8fb8a6e8d1dc7c6e802571000056cd2a/\\$FILE/Cap03Long.pdf](http://www.aeforum.org/aeforum.nsf/b6f532dc08e2a32e80256c5100355eab/8fb8a6e8d1dc7c6e802571000056cd2a/$FILE/Cap03Long.pdf)> Acesso em: 26 maio 2009.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORREA, M. K. *Violão sem professor: um estudo sobre os processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2000.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n.91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

FERNANDES, J. N.- Pesquisa em Educação Musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). *Revista da Abem*, n.16, p.95-111, março de 2007.

GOMES, C. H. S. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Mestrado em Música. UFRGS. 1998.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: *Ensino Fundamental de nove anos- orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2ª Ed. Brasília, 2007. p. 13-23.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais da comunicação à educação. In: *Ofício de cartógrafo*. São Paulo, Loyola, 2004, p. 322-354.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Trad. de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

PINTO, M. A infância como construção social. In: *As crianças- contextos e identidades*. PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.), Bezerra Ed., Centro de Estudos da criança- U. M., Dez. 1997. p. 31-73.



SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: *Crianças e Miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. SARMENTO, M.J.; CERISARA, A. B. (org.). Edições ASA, fevereiro, 2004. Portugal, p. 9-34.

SARMENTO, M. J. ; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: *As crianças- contextos e identidades*. PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.), Bezerra Ed., Centro de Estudos da criança- U.M., Dez. 1997. p. 7-30.

SOUZA, J. Cotidiano e mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: *Música, Cotidiano e Educação*. Org. SOUZA, J. ; BOZZETO, A. [et al.]. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 45-57.
_____. *Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões*. Porto Alegre: Sulina, 2008. (Coleção Músicas)

SUBTIL, M. J. *Crianças e Mídia: o espírito dionisíaco no consumo musical*. Tese de Doutorado na área de Mídia e Conhecimento. Curso de Engenharia de Produção, Centro de Ciências Tecnológicas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

TORRES, M.C de A. R. *Identidades musicais de alunas de pedagogia: músicas, memória e mídia*. Doutorado em Educação. UFRGS, 2003.



A integração dos métodos formais e informais no ensino-aprendizagem de guitarra elétrica em Florianópolis: três estudos de caso

Thiago Módolo

UDESC

thiago80modolo@yahoo.com.br

Jose Soares

UDESC

jsoares804@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta os resultados do trabalho de conclusão de curso (graduação) sobre a integração de métodos formais e informais empregados no ensino e aprendizagem de guitarra elétrica em Florianópolis. A investigação adotou uma abordagem qualitativa. Foram realizados estudos de caso envolvendo três professores de guitarra, que tiveram sua formação de guitarra (como músicos e professores) em contextos formal e informal. Os dados foram gerados através de entrevistas semi-estruturadas e observações não-participantes das aulas do instrumento. A análise, a partir da triangulação dos dados, demonstrou que os professores se preocupam com a integração dos métodos formais e informais, apresentam diferentes percepções e concepções sobre o ensino do instrumento e valorizam as necessidades musicais dos alunos.

Palavras chave: Aprendizagem formal; Aprendizagem informal; Ensino de Guitarra; Música Popular

1. Contexto

O ensino-aprendizagem de guitarra elétrica no Brasil é caracterizado pela variedade de metodologias. Esta diversidade poderia resultar em diferentes maneiras de tocar o instrumento; no entanto, parece existir uma predominância metodológica americana nos vários contextos formais e informais onde a guitarra elétrica é ensinada.

A predominância americana pode ser explicada, historicamente. A guitarra elétrica foi inserida no contexto sociocultural brasileiro em 1950. Vinda dos Estados Unidos, foi considerada por alguns compositores e intérpretes (ex. Chico Buarque, Gilberto Gil e Elis Regina), ligados ao Centro Popular de Cultura, como um símbolo da “invasão” cultural americana (BORDA, 2005). O rock, jazz e blues, formas musicais que utilizavam entre outros instrumentos, a guitarra elétrica, poderiam ser considerados os principais representantes dessa cultura.

Na década de 1970, são importados os primeiros métodos americanos para o ensino do instrumento (MELLO, 2006). Estes métodos foram contrastados, mais tarde, quando a guitarra elétrica passa a ser utilizada em outros gêneros brasileiros como, por exemplo, frevo, choro, samba jazz e bossa nova. A diversidade de gêneros e estilos musicais resultaria numa



maneira de tocar o instrumento, compreendida como uma mistura de técnicas performática de instrumentos como o violão, bandolim, viola caipira e guitarra baiana (BORDA, 2005).

Embora a performance no instrumento tenha sofrido alterações nas décadas de 80 e 90, não existiam um método e uma metodologia brasileira de ensinar a guitarra (MELLO, 2006). Permanecia ainda uma forte influência americana, que pode ser exemplificada pelos métodos inspirados na Berkley e Guitar Institute of Technology (ver, por exemplo, FARIA, 1991).

O uso constante da guitarra por bandas e músicos populares, associado à divulgação pela mídia, fizeram com que no Brasil o instrumento se tornasse popular, aumentando o interesse na aprendizagem. A quantidade significativa de gêneros e estilos musicais, métodos, metodologias e materiais didáticos tornaram complexo o contexto para o ensino e aprendizagem da guitarra elétrica.

De uma forma simplificada, a Figura 1 apresenta uma síntese dos métodos e uma possível relação didático-pedagógica entre professor e aluno.



FIGURA 1 – Métodos e a relação professor-aluno

Os métodos apresentados na Figura 1 enfatizam aspectos técnicos, harmônicos e rítmicos e determinam ou orientam a maneira como o aluno aprende. O uso dos Métodos de Técnica, Vídeo-aulas e Métodos de Guitarristas não pressupõe uma vinculação entre professor-aluno. Os métodos de Harmonia, Leitura, Escrita e Percepção musical, devido à complexidade teórica e técnica, torna imprescindível o auxílio do professor. Todos os métodos orientam para uma aprendizagem autodidata, que estaria presente em todas as situações (formais e informais).

As metodologias de ensino, os métodos empregados e os contextos para o ensino e aprendizagem da guitarra elétrica formariam a base do ensino formal e informal do instrumento. Alguns estudos têm investigado como é realizado o ensino informal de guitarra

elétrica (BORDA, 2005; MELLO, 2006). Outros estudos investigaram o uso de metodologias e métodos empregados no ensino formal de guitarra (MELLO, 2006; CAESAR, 2003). No entanto, nenhum estudo investigou a relação entre a formação do professor e a maneira de ensinar o instrumento:

Embora não existam cursos de licenciatura para a formação do professor de guitarra elétrica, já que no Bacharelado, o foco está na formação do instrumentista, existem situações onde o profissional atua no ensino do instrumento;

(i) Músico-autodidata – não possui uma qualificação formal. Os conhecimentos musicais são transmitidos, informalmente, para o aluno;

(ii) Teórico – aquele que possui uma vivência mais teórica, sem um contato com a experiência prática-musical de performance (REQUIÃO, 2001).

Com o objetivo de ampliar o entendimento sobre a relação entre a formação do profissional e atuação como professor desta modalidade, o artigo apresenta e analisa três estudos de caso com instrutores de guitarra elétrica em Florianópolis.

2. A pesquisa

2.1. Metodologia e métodos para a coleta de dados

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. A obtenção de dados aconteceu através do contato direto e interativo do pesquisador com o objeto de estudo (FLICK, 2004; NEVES, 1996; CUNHA, 1982). O pesquisador, inserido no contexto (neste caso, aulas de guitarra), tornou-se um interpretador da realidade (BRADLEY, 1993 apud FLICK, 2004) através da observação, registro e análise das possíveis interações entre pessoas e/ou pessoas e sistemas (ROBSON, 2002) durante as aulas do instrumento.

Foram realizados três estudos de caso como estratégia (YIN, 1994) para entender o fenômeno investigado. Os dados aqui apresentados foram gerados através de entrevistas semi-estruturadas e observação não-participante. O objetivo da entrevista foi coletar informações sobre a formação dos professores, os métodos e metodologias utilizados no ensino do instrumento e a escolha profissional. Nas observações, procurou-se levantar dados sobre a atuação dos professores em contextos formais e informais e dos elementos musicais abordados durante as aulas. Seis observações foram realizadas, duas aulas de cada professor.

Os dados foram codificados e submetidos a um processo de triangulação. Por razões éticas, os nomes dos participantes foram alterados.



3. Apresentação e análise dos dados

3.1. Entrevistas

3.1.1. A escolha do instrumento

Todos os professores entrevistados começaram a aprender um instrumento musical entre 13 e 15 anos. Foram unânimes na identificação dos fatores determinantes na escolha do instrumento: o gosto musical, gêneros e influência de amigos.

“[...] por que na época eu gostava de rock’n roll, influenciado pelas bandas da época, foi só por causa disso, nada mais”. (Professor Mateus)

“[...] rock’n roll e a influência dos amigos”. (Professor Tadeu)

“Tem a ver com o tipo de sonoridade que eu escutava, o que acho que aconteceu com bastante gente: amigos, colegas que tocavam [...] tava ouvindo rock, formava uma banda de rock, 4 amigos que gostam de estar junto e ouvem as mesmas coisas, geralmente é rock”. (Professor Francisco)

As falas dos professores condizem com a literatura que apresenta o repertório (REQUIÃO, 2001), o gênero musical e o contato com os amigos (GREEN, 2001) como fatores determinantes para a escolha do instrumento.

3.1.2. Formação musical

Durante a entrevista, Mateus relatou que sua formação foi predominantemente, autodidata, e os métodos que o auxiliaram na aprendizagem consistiram em: (i) vídeo-aulas do guitarrista Kiko Loureiro; (ii) songbooks de guitarristas (Joe Satriani e Steve Vai). Atualmente está cursando licenciatura em música e participando de oficinas de guitarra elétrica em festivais.

Tadeu iniciou seus estudos com um professor particular de guitarra. Dois anos depois, matriculou-se no curso de violão clássico. Mais tarde passou a estudar violão com um professor particular e também, licenciou-se em Música.

Ao contrário de Mateus e Tadeu, Francisco iniciou seus estudos com um professor particular de violão. Após 4 anos, aprendeu a tocar guitarra de forma autodidata. Matricula-se numa escola de música, tem aulas particulares para aperfeiçoar a técnica da guitarra e está cursando licenciatura em música.



3.1.3. Metodologias e métodos usados para ensinar e aprender

A integração de diferentes metodologias e métodos é considerada como complementares para o aprendizado de música, criando ligações que unem o contexto formal e informal (GREEN, 2005, 2002; BORDA, 2003; SANTIAGO, 2006). Isso é evidenciado por um dos professores:

“Apesar de ter contato com um mundo acadêmico, estou usando a metodologias de acordo com o que recebi, dentro do modelo dos músicos, que necessariamente não tiveram formação, porque considero mais sincero [...] abordo elementos de leitura, teoria e harmonia em minhas aulas também”. (Professor Francisco)

Já Mateus, além de usar alguns manuais, inova usando a tecnologia virtual como ferramenta:

“[...] eu uso aqui Daril Parisi (guia de técnica para guitarra), é método que tem várias possibilidades de técnica para guitarra, alguma coisa de teoria também. Tem outros dois métodos, para iniciante... Valter Costa (guitarra para iniciante)... outro é um dicionário de acorde. Uso também a internet em minhas aulas, particularmente o site chamado Cifraclub, pois na escola em que trabalho há livre acesso à internet”.

Os professores relatam que suas metodologias dependem muito do interesse do aluno. Nesse sentido, adotam uma metodologia voltada às necessidades musicais do aluno.

“Depende do aluno, da necessidade do aluno. Se ele precisa mais de orientação em aspectos como ritmo, melodia, harmonia ou coordenação motora, eu abordo esses elementos. Mesclo o formal e o informal, buscando melhoras para o ensino do instrumento e musical do aluno”. (Professor Tadeu)

3.1.4. Atuação profissional

O profissional que trabalha como professor de guitarra elétrica, em um primeiro momento, direciona seus estudos para a performance, mas, por razões financeiras, opta pelas aulas do instrumento (REQUIÃO, 2001). Isso é observado na fala de uns dos entrevistados:

“[...] essa atividade me proporciona estabilidade financeira, gosto de dar aulas, mas tocar me traz grande satisfação pessoal”. (Professor Tadeu)

Entretanto, um entrevistado relata a importância de se manter a performance e a docência:



“... eu encaro como as duas (performance e docência) que eu tenho que é tocando nestes trabalhos que eu já falei e como professor [...]”. (Professor Mateus)

Outro fator observado na escolha profissional é a vontade de ser professor:

“Sonho antigo de ser professor”. (Professor Francisco)

Francisco também relata as dificuldades na sua atuação como guitarrista:

“Não estou atuando como guitarrista, por falta de tempo, e pelo mercado ser difícil e para me focar no término da faculdade”. (Professor Francisco)

3.1.5. Ensino de guitarra em Florianópolis

Apesar de sentir falta de maiores incentivos, como festivais e workshops, Mateus relata: *“há muitas escolas de música [...] se você quiser pagar pra ter uma aula de guitarra em Florianópolis você tem a hora que quiser”*. Entretanto, percebe o mercado de trabalho como professor de guitarra atenuando, pois:

“[...] a maioria dos jovens hoje em dia está indo pra um gosto musical que muitas vezes não tem guitarra, eu vejo (que) daqui a 10, 15 anos, diminuirá o interesse por este instrumento. Baseando-se no estilo de música que os adolescentes estão escutando, hip hop, funk... Instrumentos que nem tem guitarra”. (Professor Mateus)

Tadeu, no entanto, não compartilha essa idéia. Acredita que o mercado de trabalho está crescendo, principalmente em escolas de música.

3.2. Observações das aulas

As observações realizadas demonstraram que os professores:

(i) utilizam uma metodologia integradora e focada nos interesses musicais dos alunos. Neste sentido, os alunos escolhem suas músicas, informalmente (GREEN, 2001). Além disso, os alunos tendem a procurar os professores por determinado conhecimento prático em alguma área estilística (REQUIÃO, 2001);

(ii) preocupam-se com a postura dos alunos. Segundo Pederiva (2005), é necessário uma boa postura no exercício de tocar um instrumento, para não ocasionar danos à saúde e a performance musical. Os orientadores sempre indicarão as posições corretas para melhorar o desempenho do aluno;



(iii) procuraram fazer uma integração das metodologias formal e informal no ensino-aprendizagem de guitarra. Trabalharam elementos teóricos da harmonia e incentivaram o “tocar de ouvido” e o processo imitativo;

(iv) demonstraram técnicas voltadas para o instrumento. Segundo Gohn (2003), o desenvolvimento de técnicas (mecanismos motores) é de grande importância para o aprendizado e a performance da guitarra elétrica.

Todos os professores observados incentivaram os alunos a compor e improvisar sobre uma harmonia pré-determinada. Green (2001), relata que características do ensino informal estão focadas nas questões de ouvir, performance, improvisação e criação; contrapondo o ensino formal que foca na reprodução.

4. Considerações finais

Os processos de formação como músico e docente dos três professores investigados podem ser sintetizados em três fases:

Fase 1: influência de gêneros musicais e grupos de amigos.

Fase 2: referência aos saberes dos elementos formais de música. A procura pela educação formal pode ocorrer devido aos fatores externos (por exemplo, campo profissional) e internos (por exemplo, necessidade de orientação formal em escolas de música). O estudo formal passa a ser importante, pois consolida a atuação profissional como professor.

Fase 3: comprovação de como o aprendizado do professor reflete na sua performance como músico e professor de guitarra elétrica.

Embora a formação influencie (direta e indiretamente) na atuação do professor de guitarra, a integração metodológica (formal e informal) depende do interesse do aluno em aprender os elementos teóricos e práticos. Uma abordagem integradora em que ambas as metodologias se complementam, desenvolvendo habilidades específicas e diferentes experiências promoveriam uma melhor formação do conhecimento e desenvolvimento das práticas instrumentais.

Novas investigações devem ser realizadas para esclarecer questões como, por exemplo, de que maneira a integração de métodos empregados nas aulas poderia resultar

numa maneira própria de tocar o a guitarra elétrica, assim como, verificar as respostas dos alunos às aulas que adotam uma metodologia integradora, compreender a utilização de procedimentos formais e informais em diversos contextos e o desenvolvimento dos aspectos técnicos do instrumento.



5. Referências

- BORDA, Rogério. Por uma proposta curricular de curso superior em guitarra elétrica. UNIRIO. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<http://br.geocities.com/rogerioborda/PropostaCurricularSuperiorGE.PDF>> Acessado em: 11/05/2008.
- CAESAR, Wesley. O Processo da Aprendizagem da Guitarra no Brasil e nos E.U.A, 2003. Disponível em: <<http://www.wesleycaesar.mus.br/aprendizado.htm> >. Acessado em: 09/04/2008.
- CUNHA, Murilo Bastos da. Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica. Departamento de Biblioteconomia, Universidade de Brasília, Brasília, D.F., 1982. Disponível em: <<http://164.41.105.3/portaldesp/ojs-2.1.1/index.php/RBB/article/viewFile/320/303> > Acessado em: 10/05/2008.
- FARIA, Nelson. A arte da improvisação para todos os instrumentos. Rio de Janeiro: Lumiar, 1991.
- FLICK, Uwe. Tradução Sandra Netz. Uma introdução à Pesquisa Qualitativa. 2º edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GOHN, Daniel Marcondes. Auto-aprendizagem musical. São Paulo: Annablume, 2003.
- GREEN, Lucy. Meaning, autonomy and authenticity in the music classroom. Professorial lecture. London: University of London, Institute of Education, 2005.
- _____. How popular musicians learn. A way ahead for music education. London: Intitute of Education, 2001.
- MELLO, Mozart. A educação da guitarra no Brasil. Revista Cover Guitarra, edição 144/Dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.coverguitarra.com.br/3_1.asp?PLC_cng_ukey=3904313244167K4T6W > Acessado em 09/04/2008.
- NEVES, José Luís. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2º Sem./1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf> > Acessado em: 10/05/2008.
- PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção dos professores. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2005.
- REQUIÃO, Luciana. Escolas de música alternativas e aulas particulares: uma opção para formação profissional do músico. 2001. Disponível em: <http://64.233.179.104/scholar?hl=pt-BR&lr=lang_pt&q=cache:IXW37zry0t0J:www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/53/22+Escolas+de+m%C3%BAAsica+alternativas+e+aulas+particulares:+uma+op%C3%A7%C3%A3o+para+forma%C3%A7%C3%A3o+profissional+do+m%C3%BAsi > Acessado em: 06/11/2007

ROBSON, Colin. Real world research: a resource for social scientists and practitioner – researchers. Malden, Oxford: Blackwell Publishers, 2002.

SANTIAGO, Patrícia Furst. A integração da prática e da prática informal no aprendizado de música instrumental. 2006. Disponível em: <http://64.233.179.104/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:CDDK6a1sNmYJ:www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/13/Num13_cap_04.pdf+related:CDDK6a1sNmYJ:scholar.google.com/> Acessado em: 27/11/2007

YIN, Robert. K. Case study research : design and methods. 2a ed. London: Sage, 1994.



A motivação e o interesse na aprendizagem musical

Miriam Suzana Pizzato
Colégio Americano
Colégio Bom Conselho
miriampizzato@terra.com.br

Liane Hentschke
Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS)
liane.hentschke@portoweb.com.br

Resumo: Este trabalho trata da motivação na aprendizagem musical escolar e apresenta resultados parciais de uma pesquisa, cujo objetivo foi investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola. Para tal, foram utilizados somente dados secundários oriundos da pesquisa internacional “Os significados da Música para Crianças e Adolescentes em Ambientes Escolares e Não Escolares” coordenada por Gary McPherson (EUA) e que, no Brasil, é conduzida pelo grupo FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais em Música), sob a orientação da Prof^a. Dra. Liane Hentschke no Programa de Pós-Graduação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Para a pesquisa internacional foi realizado um survey com 1848 participantes, do qual foram selecionados, para a presente pesquisa, dados referentes ao interesse, competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola. A amostra selecionada foi composta de 631 alunos de séries finais do ensino fundamental e médio de 11 escolas (públicas e privadas) de Porto Alegre e interior do estado do Rio Grande do Sul (Brasil). As idades variaram de 11 até 19 anos, sendo 300 meninos e 331 meninas. O referencial teórico utilizado foi o Modelo de Expectativa e Valor de Eccles et al. Os resultados mostram que a maioria dos alunos que atribuiu baixo interesse, também atribuiu alta competência, baixa dificuldade e baixo esforço para aprender música na escola. Esses resultados são discutidos abordando questões sobre o ensino da música nas escolas regulares no contexto brasileiro.

Palavras chave: Motivação, interesse, Modelo de Expectativa e Valor, séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, aprendizagem musical.

Introdução

Atualmente, compreender os processos motivacionais envolvidos nas relações dos alunos com a aquisição do conhecimento parece ser crucial para contribuir com o desenvolvimento da tarefa educacional, valorizando-a e tornando-a significativa. Na aprendizagem musical em escolas regulares podem-se constatar diferenças na motivação dos alunos em relação a outras matérias. Não só quando se analisa o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e expressivas próprias da área (AUSTIN et al. 2006), mas também quando se percebe o *status* da música no currículo. Música não está entre as disciplinas mais valorizadas pela escola (FUCCI AMATO, 2008), além disso, a pressão



externa para estudar música é menor (THOMAS, 1992), pois, normalmente, a aula de música não reprova e não é matéria de vestibular (FERNANDES, 2004).

Segundo Bzuneck (2009), a preocupação, quanto à ausência de motivação, está diretamente relacionada com o cumprimento dos objetivos educacionais, pois a aprendizagem dos alunos fica comprometida quando esses não se sentem motivados. A pesquisa de Machado (2003) indica que professores de música consideram importante tornar a aprendizagem interessante, despertando nos alunos o prazer em realizar as atividades propostas. Porém, mesmo planejando atividades para que os alunos tenham prazer em envolver-se, é necessário ressaltar que em escolas regulares as turmas são numerosas e que nem sempre todos os alunos demonstram interesse. Estudos feitos na Inglaterra sobre a qualidade do ensino de música em escolas regulares (MILLS, 1994, 1996) mostraram que um dos maiores problemas constatados foi o declínio do interesse dos alunos pelas aulas de música a partir dos 11 anos.

Pesquisas da educação musical têm mostrado a relação entre o interesse de alunos em participar de atividades musicais e seu senso de habilidade musical, de esforço e de dificuldade em realizar tais atividades (AUSTIN, 1991; AUSTIN; VISPOEL 1998; YOON, 1997). Alunos podem demonstrar prazer em cantar ou tocar um instrumento por estarem desenvolvendo suas habilidades, para mostrarem aos pais, professores e colegas o seu desempenho musical, ou podem não gostar de realizar essas atividades para evitarem que suas dificuldades sejam percebidas por outros.

Nesta comunicação será apresentado um recorte dos dados obtidos para a pesquisa de dissertação de mestrado que verificou tendências a respeito do interesse de alunos do ensino regular em aprender música. A fim de contribuir para o conhecimento sobre a importância do interesse para os processos de aprendizagem, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, esforço e dificuldade atribuídos por alunos à aprendizagem da música na escola.

Referencial Teórico

O referencial teórico utilizado na pesquisa foi o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983). Assim como em outras áreas, as pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical fundamentam-se nas teorias da motivação que foram desenvolvidas a partir da aprendizagem em geral. Segundo O'Neil e McPherson (2002), entre as teorias e modelos teóricos que mais têm colaborado para se compreender a motivação na aprendizagem musical está o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983).



De acordo com o modelo de expectativa e valor, as expectativas (o quanto alguém espera realizar bem uma atividade) e os valores (interesse, importância, utilidade e custo da tarefa) influenciam diretamente o desempenho e escolhas de tarefas a serem realizadas (ECCLES; WIGFIELD, 2002). Para Austin et al (2006), alunos tendem a se engajar e persistir por mais tempo em atividades musicais quando se percebem competentes e as valorizam. O modelo também mostra que as expectativas e os valores são influenciados por crenças a respeito da tarefa, tais como as percepções de competência para realizá-la e da dificuldade da tarefa e, também, dos objetivos dos indivíduos. Assim, segundo o modelo, há relações entre a percepção dos indivíduos quanto a sua competência, dificuldade e esforço e seu interesse em realizar uma tarefa (WIGFIELD; ECCLES, 2000).

No modelo de expectativa e valor, o interesse está relacionado ao prazer que alguém obtém ao realizar uma tarefa ou o prazer que alguém espera experimentar enquanto faz uma tarefa. Desta forma, os conceitos de interesse e fluxo (*flow*) apresentam sentidos semelhantes, pois esse último, é considerado um comportamento intrinsecamente motivado, como a experiência de satisfação subjetiva que ocorre quando pessoas estão engajadas em uma atividade (ECCLES, 2005). O fluxo somente é possível quando as pessoas, ao terem oportunidades para realizarem algo, sentem que suas habilidades correspondem aos desafios. Quando as habilidades de uma pessoa excedem às exigências de uma tarefa, elas podem se sentir desanimadas, ou, quando ocorre o contrário, pode haver a sensação de ansiedade. No contexto educacional, oportunizar desafios compatíveis com habilidades torna-se importante para despertar nos alunos crenças sobre suas capacidades, estabelecer objetivos e domínio de tarefas mais complexas (MAEHR et al, 2002).

Metodologia

Esta pesquisa utilizou como fonte de dados a pesquisa internacional “Os Significados da Música para Crianças e Adolescentes em Atividades Musicais Escolares e Não Escolares” que engloba oito países¹, é coordenada pelo prof. Gary McPherson (EUA) e, no Brasil, é conduzida pelo grupo FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais em Música), sob a orientação da Prof^a. Dra. Liane Hentschke no Programa de Pós-Graduação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Na coleta de dados realizada no Brasil para a pesquisa internacional, 1848 alunos entre a 6^a série do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio responderam um questionário com 38 questões sobre a motivação na aprendizagem de

¹ Estados Unidos, México, Israel, China, Hong Kong, Coréia do Sul, Finlândia e Brasil.

sete disciplinas do currículo (matemática, português, ciências, história, educação física, artes e música). Para participarem da pesquisa, os alunos foram selecionados por realizarem atividades musicais em uma das três situações: 1) na aula de música do currículo escolar; 2) fora da escola (escolas específicas de música, coros e bandas) ou em atividades extracurriculares 3) tanto na aula de música da escola, como fora da escola ou em atividades extracurriculares.

Para investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, esforço e dificuldade atribuídos por alunos em aprender música na escola foi feito um recorte dos dados coletados para a pesquisa internacional, considerando a amostra de 631 alunos que tinham aulas de música apenas no currículo escolar e as questões do questionário sobre interesse, competência, dificuldade e esforço em aprender música na escola. Esses dados foram provenientes de questões fechadas respondidas através de escalas de Likert de cinco pontos.

Portanto, este estudo baseou-se somente em dados secundários, que são dados existentes oriundos de outras fontes. Segundo Malhotra (2006), dados secundários apresentam vantagens, como o acesso fácil e o baixo custo, porém devem ser avaliados a partir de determinados critérios, tornando-os válidos, confiáveis e generalizáveis para o estudo em que serão utilizados.

Na análise de dados foram utilizados cálculos estatísticos como análise descritiva, o teste de correlação de Pearson, o teste qui-quadrado e o teste-t. Através da análise descritiva foram identificados quantos alunos atribuíram alto, médio e baixo interesse, competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola. No teste de correlação de Pearson foram verificadas as correlações existentes. Por exemplo, se quando os alunos atribuem um nível alto ao interesse, também atribuem um nível alto a sua competência. O teste qui-quadrado foi utilizado para identificar em que níveis há correlação, isto é, se as correlações se encontram nos níveis altos, médios ou baixos. Já no teste-t foram comparados os níveis de cada fator motivacional quanto ao gênero, idades e nível de ensino (ensino fundamental e ensino médio).

Resultados e Discussão

Os testes estatísticos revelaram que a grande maioria dos alunos percebe a aula de música como fácil (77%) e se considera muito competente no desempenho da disciplina (80%). Apesar da maioria dos alunos atribuir alto interesse (47%) e baixo esforço para obter bom desempenho na aula de música (44%), a amostra ficou mais distribuída em relação a

esses fatores, tendo 35% e 16% dos alunos atribuído, respectivamente, baixo e médio interesse e 36% e 18% alto e médio esforço.

Os resultados referentes ao alto interesse neste trabalho são apoiados pela literatura e por pesquisas feitas sobre motivação na aprendizagem musical realizadas no âmbito internacional. Embora o contexto escolar brasileiro apresente muitas diferenças na aprendizagem da música, comparando-se com países como Estados Unidos e Inglaterra, pode-se perceber que há semelhanças desses países com o Brasil, por exemplo, quanto às questões de gênero, em que as meninas tendem a se sentir mais competentes em música do que os meninos, e quanto à relação entre alto interesse e alta competência para aprender música. Ou seja, quando alunos percebem ser muito competentes em música, há uma tendência a terem muito interesse em realizar atividades musicais.

Porém, também foi possível constatar que os alunos da amostra que atribuíram baixo interesse, na sua maioria, também atribuíram alta competência, baixa dificuldade e baixo esforço para aprender música na escola. Refletindo sobre esse resultado, é possível que o baixo interesse esteja relacionado às baixas exigências de desempenho que as aulas de música apresentam, visto que a maioria dos alunos da amostra atribuiu baixa dificuldade (77%) para aprender música e se considera altamente competente (80%). Segundo o modelo de expectativa e valor de Eccles et al., (1983), atividades nas quais os indivíduos sentem-se muito competentes e são pouco desafiados podem levar à sensação de tédio e, conseqüentemente, ao baixo interesse.

Esse resultado pode ser compreendido pelo fato de ser comum a não reprovação em música na escola e que os alunos sejam avaliados nas aulas de música mais pela sua participação e comprometimento do que pelo seu desempenho. Segundo Del Ben (2003), pode haver maior valorização de questões subjetivas na avaliação em música, como por exemplo, a expressividade e a criatividade do que conhecimentos musicais específicos. Além disso, a aula de música também pode caracterizar-se como entretenimento entre as outras matérias escolares, consideradas “sérias” (LAMONT et al., 2003).

No entanto, é importante considerar que outros fatores podem estar influenciando o interesse dos alunos participantes desta pesquisa. Segundo North et al. (2000), por exemplo, muitas vezes as aulas de música não refletem as preferências dos alunos. Além disso, as atividades propostas podem não ser adequadas para determinadas idades. Para Lamont et al. (2003), cantar é uma atividade que não é tão apreciada por alunos mais velhos, principalmente quando é preciso cantar na frente dos outros e executar um repertório que não é de sua escolha.

Segundo Hidi e Renninger (2006), o desenvolvimento do interesse pode ser estimulado quando os professores dão retorno positivo aos alunos em relação a sua competência, quando fortalecem sua autoconfiança em aprender e quando permitem uma maior autonomia aos alunos para escolherem e realizarem atividades. Um ambiente familiar que proporcione e estimule o conhecimento musical e professores que sejam entusiasmados em ensinar, que demonstrem seu amor pela música, conhecimentos musicais e habilidade em comunicar-se também são apontados como fatores que contribuem para despertar e manter o interesse pelo aprendizado musical (DAVIDSON, SLOBODA e HOWE 1995/1996; DAVIDSON, MOORE e SLOBODA, 1998).

Nesse sentido, para que a escola se torne um ambiente motivador é necessário que todos que nela trabalham estejam envolvidos, professores, equipe pedagógica e direção (BZUNECK, 2009). Pode-se dizer que essa questão também abrange a valorização da aprendizagem musical na escola, pois se a música for reconhecida pela escola como uma disciplina importante a ser trabalhada com os alunos, a motivação para aprendê-la poderá ser influenciada.

Esperamos que este trabalho contribua para fomentar a pesquisa sobre motivação na aprendizagem no Brasil, principalmente na área de educação musical, já que no país são poucos os estudos que tratam a respeito. Além disso, é importante salientar que dados trazidos por pesquisas como esta poderão colaborar para reflexões a respeito das aulas de música na escola, visto a recente promulgação da lei que torna obrigatório o ensino da música na educação básica brasileira.

Referências

AUSTIN, James. Competitive and non-competitive goals structures: an analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of music*, v. 19, 142-158, out. 1991.

AUSTIN, James, VISPOEL, Walter. How american adolescents interpret success and failure in classroom music: relationship among attributional beliefs, self-concepts and achievement. *Psychology of Music*, Society for Education, Music and Psychology Research, volume 26, p. 26-45, 1998.

AUSTIN, James, RENWICK, James, McPHERSON, Gary E. Developing motivation. In: McPHERSON, Gary E. (Ed.), *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press 2006.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009, p. 9-36.

DAVIDSON, J. W.; SLOBODA, J. A. HOWE, M. J. A. The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 127, p. 40-44. 1995/1996.

DAVIDSON, J. W.; MOORE, D. G.; SLOBODA, J. A. Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, v. 46, n. 1, p. 141-160. 1998.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara (orgs.). *Avaliações em música: reflexões e práticas*. São Paulo. Editora Moderna. 2003, p. 29-40.

ECCLES, Jacquelynne. Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement-related choices. In: ELLIOT, A. J.; DWECK, C.S. (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press. 2005.p. 105-121.

ECCLES, Jacquelynne; WIGFIELD, Allan. Motivational beliefs, values, and goals. In: FISKE, T.; SCHACTER, D. L. e SANH-WAXLER, C. (Eds.). *Annual review of psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews, p. 109-132. 2002.

ECCLES-PARSONS, Jacquelynne.; ADLER, Terry F.; FUTTERMAN, Robert; GOFF, Susan. B.; KACZALA, Caroline M.; MEECE, Judith L.; MIDGLEY, Carol. Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, J. T. (Ed.). *Achievement and achievement motivations*. San Francisco, CA: W. H. Freeman & Co, 1983. p. 75-121.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre n.10, 2004.



FUCCI AMATO, Rita de Cássia. A situação da música na educação básica sob a ótica de educadores musicais. In: ENCONRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. 1 CD-ROM.

HIDI, Suzanne; RENNINGER, K. Ann. The four phase model of interest development. *Educational psychologist*, v. 41(2), p. 111-127, 2006.

LAMONT, Alexandra; HARGREAVES, David J.; MARSHALL, Nigel A.; TARRANT, Mark. Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-241. 2003.

MACHADO, Daniela Dotto. *Competências Docentes para a Prática Pedagógico Musical no Ensino Fundamental e Médio: Visão dos Professores de Música*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MAEHR, Martin L., PINTRICH, Paul R., LINNENBRINK, Elizabeth. Motivation and Achievement. In R. Colwell e C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 348-372. 2002.

MALHOTRA, Naresh. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*; tradução Laura Bocco. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MILLS, Janet. Music in the national curriculum: the first year. *British journal of music education*, 11, p.191-196, 1994.

MILLS, Janet. Starting at secondary school. *British journal of music education*, 13, p.5-14, 1996.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David J.; O'NEILL, Susan. A. The importance of music to adolescents. *The British Journal of Educational Psychology*, v. 70, n.2, jun., p.255-72. 2000.

O'NEILL, Susan; MCPHERSON, Gary. Motivation. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, Gary E. (Eds.). *The science and psychology of musical performance: Creatives Strategies for teaching and learning*. Oxford University Press, 2002.

THOMAS, Nancy G. Motivation. IN: COWELL, R.; *Handbook of research on music teaching and learning*. New York/Toronto: Schirmer Books, p. 425-436, 1992.

WIGFIELD, Allan; ECLLES, Jacquelynne. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, Academic Press, v. 25, p. 68-81, 2000.

YOON, Kwang S. Exploring children's motivation for instrumental music. *Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development*, Washington, D.C. 1997.

A música na formação do pedagogo: uma experiência na USP/RP

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder
USP
scnassif@terra.com.br

Resumo: Este trabalho relata a implantação da disciplina “Prática Musical na Formação Docente” no curso de Pedagogia da USP/RP, cujo objetivo é oferecer subsídios para que os alunos consolidem um vínculo pessoal com a música e desenvolvam um senso crítico em relação ao mundo sonoro. Apresenta inicialmente uma breve discussão sobre a importância de que o futuro professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental tenha uma formação mínima que lhe permita trabalhar com música no seu cotidiano escolar. A seguir, fundamentado teoricamente em Bakhtin e Vigotski e nas propostas práticas de vários educadores musicais contemporâneos, descreve sucintamente os eixos sobre os quais se assenta a disciplina em questão, a saber: Ritmo e Movimento, Música e Palavra e Música e Imagem. Dada a especificidade da possível atuação musical dos professores não especialistas, a qual geralmente é de caráter inter ou transdisciplinar, são enfatizadas sobretudo as relações da música com outras linguagens, bem como o princípio lúdico que conduz a disciplina.

Palavras chave: Formação do Professor; Interdisciplinaridade; Cultura.

A lei nº 11.769, aprovada em 18 de agosto de 2008, torna obrigatório ensino de música, mais especificamente a presença de conteúdos musicais, na educação básica. Sabe-se, entretanto, pelo menos no que diz respeito ao estado de São Paulo, que a grande maioria das escolas públicas não possui professores especialistas em música, notadamente na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Isso significa que, pelo menos a curto e médio prazos, esses conteúdos musicais ficarão, nesses níveis de ensino, a cargo dos professores “polivalentes” (também chamados de “generalistas” ou “unidocentes”), os quais são os responsáveis por todos os outros conteúdos ministrados, nas várias áreas do conhecimento. A capacitação dos professores atuantes, bem como uma formação musical mínima dos futuros pedagogos torna-se, portanto, urgente para que essa lei possa ser efetivamente cumprida (e com um mínimo de qualidade).

Além disso, para além dessa demanda atual, convém assinalar que, mesmo nas situações ideais, nas quais existe um professor de música especialista atuante (escolas privadas ou as poucas públicas que têm esse privilégio), o professor polivalente também tem responsabilidade em relação à música. Esta cumpre, por exemplo, diversas funções no contexto escolar inicial, que passam por sua utilização como ferramenta pedagógica, mecanismo de socialização, pontuação da rotina (sobretudo na educação infantil) e participação nos momentos de atividades corporais e relaxamento. Em que pesem as inúmeras críticas que possam ser feitas em relação a alguns desses usos, não podemos fugir ao fato de



que esses profissionais polivalentes acabam respondendo, direta ou indiretamente, por parte do processo de musicalização¹ das crianças sob sua responsabilidade. Enquanto uma aula de música nos anos iniciais, na escola regular, geralmente não passa de 50 minutos semanais, o professor de sala fica, no mínimo, 4 ou 5 horas diárias com as crianças (podendo chegar ao dobro desse tempo, nos casos das creches). Em outras palavras, mesmo contando com o professor especialista, a influência musical (seja ela positiva ou negativa) exercida pelo não especialista (quando este tem o hábito de trabalhar regularmente com música, obviamente) muitas vezes supera em muito a exercida pelo professor de música.

Acresce-se ainda o fato de que a música, sobretudo nos anos iniciais da escolaridade, não se desconecta de questões educacionais mais amplas e, principalmente, de questões ligadas ao desenvolvimento da criança. Faz-se necessário, portanto, que o professor polivalente tenha algum conhecimento musical que lhe permita trafegar com maior desenvoltura pelo universo musical e fazer escolhas conscientes sobre quando, como e o quê trabalhar em termos musicais com seus alunos. Mesmo que a escola onde leciona possua o especialista em música, penso que o ideal é realmente um trabalho integrado entre esses dois profissionais.

Diante desse quadro e como docente da USP, no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto, vi-me na obrigação de criar uma disciplina que trabalhasse minimamente a música na formação do futuro pedagogo. Trata-se de uma disciplina optativa, uma vez que a grade curricular não contempla essa área, cujo objetivo principal é oferecer subsídios para que os futuros professores consolidem um vínculo com a música, desenvolvam um senso crítico em relação ao mundo sonoro e sejam capazes de elaborar atividades que possibilitem uma aproximação consciente e ativa com diversas linguagens musicais.

A proposta da disciplina, delineada a seguir, resultou de um processo no qual algumas experiências anteriores foram incluídas e reelaboradas, entre as quais um Curso de Capacitação da Prefeitura de Campinas e algumas intervenções nas disciplinas “Educação, Corpo e Arte”² (Pedagogia/UNICAMP) e “Arte, Expressão e Movimento”³ (Pedagogia/USP/RP).

¹ “Musicalização” é entendida aqui de maneira ampla, como um processo, sistematizado ou não, de familiarização gradativa com a música. Nesse sentido, engloba não apenas uma aula que apresente conteúdos musicais explícitos, mas também as vivências cotidianas da criança com essa linguagem.

² Disciplina sob a responsabilidade das docentes Dra. Márcia Strazzacappa e Dra. Eliana Ayoub.

³ Disciplina sob a minha responsabilidade.



Pressupostos teóricos da disciplina

Como pano de fundo teórico que ancora tanto a proposta da disciplina quanto as atividades práticas desenvolvidas, estão duas premissas:

1- O entendimento da música como uma forma de linguagem, que produz sentidos, que é produto da cultura e da história e que se liga a outras esferas da vida humana. Nessa forma de entender a música, entre outras implicações, está implícita a idéia de que ela pode ser efetivamente aprendida por qualquer pessoa na medida em que determinados aspectos forem considerados no processo de aprendizagem. Nesse sentido, fundamentada em Bakhtin (2000 e 2002), que afirma a primazia do nível discursivo sobre os níveis sintático e fonológico da linguagem na aquisição, uso e aprendizagem da língua, a proposta toma sempre a música em seu nível discursivo, comunicacional, e coloca em segundo plano os níveis gramatical e material. Isso significa que as formas de apreensão globais e estéticas da música são privilegiadas, em detrimento, por exemplo, da compreensão de elementos isolados ou de uma percepção sonora desvinculada de contextos estéticos. Procura-se também explorar diversos “gêneros de discurso”⁴ musicais, ou seja, modos estáveis de organização sonora que dão origem a estéticas particulares (escolas ou estilos), mostrando os princípios de organização formal que estão subjacentes a elas.

2- A concepção de desenvolvimento de Vigotski (1998), que preconiza que o desenvolvimento humano é um processo histórico e mediado semioticamente pela cultura e por outros indivíduos. Isso significa que as principais estruturas cerebrais (aquelas responsáveis pelas chamadas funções psicológicas superiores ou funções culturais) não são dadas no nascimento, mas se formam a partir das experiências do indivíduo com os sistemas simbólicos de sua cultura (estes, por sua vez tributários do trabalho em sociedades organizadas), através de práticas sociais. Nesse sentido, diferentes experiências darão origem a diferentes habilidades e interesses. Esse ponto é importante porque, colocando nas diversas formas de aprendizagem (formal ou informal) a responsabilidade pela constituição da musicalidade (e não num “dom” ou “talento” dados a priori, por exemplo), que se configura em uma função cultural, também evita que se reforce a idéia do senso comum de que música é apenas para os dotados e abre a possibilidade de que todos os indivíduos, indiscriminadamente, possam ter acesso a essa linguagem e venham a desempenhar algum

⁴ De acordo com Bahktin (2000), o uso da língua se dá através de enunciados, que possuem características estruturais definidas e fronteiras delimitadas. Os “gêneros de discurso” são “tipos relativamente estáveis” (p.279) de enunciados, os quais podem ser tanto padronizados (cumprimentos, documentos oficiais, rituais sociais etc.) quanto mais livres e criativos (criação literária, por exemplo). A existência desses gêneros, de acordo com o autor, atesta a natureza social da língua.

papel musical (mesmo que seja de apenas bons apreciadores) na sociedade em que vivem. Sobretudo quando se trabalha com adultos, essa questão da restrição do acesso à música aos “talentosos” precisa ser sempre trazida à tona, pois muitos deles carregam uma idéia de si mesmos como absolutamente incapazes musicalmente e ficam o tempo todo anunciando fracassos iminentes. Além disso, a concepção vigotskiana de que a mediação do “outro” é parte integrante de qualquer processo de ensino/aprendizagem, leva-me a privilegiar sempre o trabalho coletivo nas atividades propostas. Não há cobranças individuais sobre resultados satisfatórios, tudo é pensado e avaliado em termos de coletividade (o que também de certa forma contribui para uma maior participação de todos).

Módulos e atividades

Com base em idéias e propostas práticas de diversos educadores musicais (BRITO, 2001 e 2003; BEINEKE, 2006; FRANÇA, 2008; HENTSCHE; DEL BEN, 2003; PENNA, 2008, entre outros) procuro trabalhar, nessa disciplina, a música sempre na intersecção com outras linguagens que, no me entender, guardam profundas similaridades com ela, a saber, o movimento, a palavra e a imagem. Essa escolha metodológica se deve a vários fatores. Em primeiro lugar, como já dito anteriormente, a música é uma forma de linguagem que se liga a outras esferas da vida humana, tanto no seu processo de produção e reprodução, quanto de apropriação. As pessoas, ao ouvirem música, o fazem de formas ou por razões que transcendem a sua materialidade sonora, ou seja, os canais de apreensão musical não se isolam dos canais de apreensão do mundo de modo geral e, quanto mais forem incentivadas a acionar esses outros canais, maiores as chances de uma apropriação significativa e profunda. Em segundo lugar, as relações que podem ser construídas entre a música e outras linguagens facilitam a compreensão de aspectos específicos musicais complexos, como formas, estruturas, texturas etc. Acrescenta-se ainda o fato de que em suas realidades escolares e com seus objetivos educativos específicos, esses futuros professores a quem se dirige a disciplina trabalharão preferencialmente a música integrada, seja a outros conhecimentos, seja a situações extra-musicais. Notadamente no contexto da Educação Infantil, quando o trabalho com diversas linguagens é altamente indicado⁵, geralmente pouco sentido faz uma atividade com música que não esteja de algum modo integrada a outras linguagens, uma vez que, nesse

⁵ Mais do que indicado, na verdade penso que a integração entre linguagens nessa fase da escolarização é mesmo obrigatória. A esse respeito, cf. PONSÓ (2008), que relata várias experiências interdisciplinares com música na educação infantil.



período do desenvolvimento, não há diferenciação para a criança entre as diversas formas de expressão.

Assim sendo, o curso foi pensado a partir de três eixos centrais, que se traduzem em três módulos:

1- Ritmo e Movimento: nesse eixo são trabalhados aspectos musicais mais propriamente ligados ao corpo, como pulso, métrica e ritmos simples. As atividades propostas incluem variações sobre passos e palmas, jogos de mãos e copos, percussão corporal e brincadeiras com bolinhas.

2- Música e Palavra: nesse eixo, através de uma apropriação livre da metodologia Orff (PENNA, 2008) parto das similaridades entre língua e música e proponho atividades nas quais a palavra e o verso sejam tomados como ponto de partida para a compreensão e realização de determinadas estruturas musicais (como cânone, ostinato, pergunta e resposta etc.). Integram ainda esse módulo atividades de sonorização ou sonoplastia de textos variados (histórias e poemas).

3- Música e Imagem: a proposta nesse eixo é o estabelecimento de relações possíveis entre determinadas músicas e determinadas imagens, numa tentativa de que os alunos desenvolvam uma sensibilidade mais propriamente estética. As atividades do módulo incluem escolhas de trilha sonora (associações entre cenas de filmes e músicas), confecção de audiopartituras e sonorização de imagens.

Em todos os módulos, o lúdico é tomado como princípio condutor, ou seja, toda atividade se constitui, antes de ser um “exercício” musical, em um jogo ou brincadeira musical. Além das relações profundas que existem entre jogo e música⁶, as quais por si só já justificariam essa abordagem, os jogos e brincadeiras como metodologia têm se mostrado um canal bastante aberto, que proporciona uma aproximação com a música mesmo entre os alunos mais tímidos e/ou com sérias dificuldades musicais.

É importante assinalar também que, além das atividades de execução e/ou apreciação, são sempre propostas atividades de criação. Acredito que é justamente nesse momento em criam suas próprias atividades que os alunos consolidam seu aprendizado no tópico em questão. Além disso, a partir das facilidades ou dificuldade em relação ao conhecimento musical que está sendo trabalhado, os alunos vão percebendo em que locais, de que formas e com quais repertórios poderão ou não atuar musicalmente.

⁶ Para um maior aprofundamento sobre essa questão, cf. SCHROEDER, 2007.



Avaliação preliminar

Essa disciplina é proposta no penúltimo semestre do curso, momento em que muitos dos alunos já estão atuando profissionalmente em escolas. Isso permite com que eles de algum modo já comecem a levar para suas salas de aula alguns conhecimentos musicais adquiridos. Mas, mesmo os que ainda não atuam profissionalmente, a aplicação nos estágios tem sido imediata. É notório o número de alunos que acabam optando por projetos de intervenção envolvendo música, principalmente nos estágios em Educação Infantil. Também o interesse em desenvolver monografias de final de curso com temáticas que incluam música tem crescido. Em todo o caso, como se trata de uma disciplina ainda muito recente, seria imprudente falar em resultados. À parte dos dados sobre os estágios e monografias, e alguns depoimentos de alunos/professores atuantes, o que tenho por enquanto são apenas impressões gerais, as quais, inclusive, tem me levado a constantes reformulações na disciplina. Uma alteração que talvez seja feita num futuro próximo, por exemplo, seria a introdução de discussões teóricas, além das aulas práticas. A opção inicial por oficinas se deve ao fato de que, além do curso todo de Pedagogia ser calcado em disciplinas teóricas, acredito ser necessário que os alunos desenvolvam uma apreensão “ativa” da música. Entretanto, na medida em que alguns começam a se interessar por desenvolver pesquisas e projetos de intervenção com música, torna-se necessário explicitar uma fundamentação que lhes dê maiores subsídios para seus trabalhos. Uma reestruturação da disciplina nesse sentido provavelmente será o próximo passo.



Referências

- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9.ed. São Paulo: Hucitec / Annablume, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEINEKE, Viviane. *Lenga la lenga:jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.
- BRITO, Teca Alencar. *Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.
- SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. *Brincando com a música: uma proposta para a formação e atuação musical do professor de pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. Anais do XVI Encontro Anual da Abem. Campo Grande: ABEM, 2007.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A prática coral sob perspectiva de musicalização

Frederico Neves de Aguiar
Universidade Federal do Rio de Janeiro
fredpianista@hotmail.com

Vanda Lima Bellard Freire
Universidade Federal do Rio de Janeiro
vandafreire@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo desta pesquisa é abordar a prática coral sob a perspectiva de musicalização, considerando a importância de abranger as experiências reais dos indivíduos nessa prática, para que ela se torne significativa. Para que se atinja essa dimensão significativa, a pesquisa também considerou a necessidade de cultivar, na atividade coral, uma vivência musical reflexiva, sem abrir mão de atividades práticas pertinentes, envolvendo apreciação, criação, expressão, improvisação. Com base na investigação realizada, construída, sobretudo, sobre depoimentos de regentes e de coralistas, buscou-se sugerir algumas diretrizes para a prática coral, que vão além da simples escuta e reprodução, fazendo da atividade coral um espaço efetivo de educação musical, em sentido amplo.

Palavras chave: prática coral; musicalização; significado.

I) Introdução

O presente trabalho apresenta conclusões obtidas em pesquisa monográfica cujo tema é “A prática coral sob perspectiva de musicalização”. O interesse em realizar essa pesquisa surgiu da observação de que muitas pessoas são “musicalizadas” em ambientes de prática coral, o que permite conceber que a mesma possa ser enriquecida com atividades que vão além da simples escuta e reprodução e que possa alcançar dimensões educativas mais amplas. Essas questões não são novas para a área de educação musical, mas o presente trabalho pretende acrescentar alguma contribuição a esse debate.

Com esse foco de interesse, a pesquisa teve como objetivo analisar algumas atividades e processos em alguns contextos de práticas corais de grupos não profissionais e propor outras atividades ou diretrizes que possam enriquecer esses processos, envolvendo além da apreciação, a expressão vocal e/ou corporal, a criação, a improvisação.

A análise de alguns métodos de “musicalização” que abordem criação, expressão, improvisação, percepção, entre outros, foi um ponto de partida fundamental para a pesquisa, propiciando alguns pontos de reflexão básica para a análise dos aspectos levantados junto aos corais observados.



Espera-se, assim, que a presente pesquisa possa contribuir para situações semelhantes, fornecendo alguns subsídios a educadores e regentes de coro que tenham como objetivo a formação musical dos coralistas, em sentido mais amplo, não focando apenas a preparação de repertório para apresentações.

II) Pressupostos Teóricos

O conceito de musicalização apresentado por PENNA (1990) foi tomado como base para a pesquisa, embora reconheçamos as posições divergentes sobre esse conceito:

“Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, aprendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo, este que precisa ser articulado com as experiências acumuladas, ou esquemas de percepção desenvolvidos.” (p. 22)

A respeito da percepção como instância de criação de conhecimento musical, FERREIRA (2000), ao elaborar subsídios para uma metodologia de ensino para percepção musical nas escolas de música, observa que é através da criação musical que o aluno pode experienciar concretamente a linguagem musical. A música deve ser sempre vivenciada (ou seja, realizada na prática), e a reflexão deve estar a serviço dessa experiência: “O criar aqui, vai além da própria criação em si mesma, expandindo-se às dimensões da audição e da execução”. (p.15)

Paralelamente, levamos em conta o trabalho de QUEIROZ (2005), ao questionar o conceito de musicalização que desconhece toda a vivência cultural anterior a este processo. Segundo ele “a música transcende os aspectos estruturais e estéticos, se configurando como um sistema estabelecido a partir do que a própria sociedade que a realiza elege como essencial e significativo para o seu uso e a sua função no contexto que ocupa”. (p.49-50).

Os conceitos adotados se inserem em uma abordagem educacional mais ampla, como a concepção dialética de educação (SAVIANNI, 1989), que visualiza o homem como inserido em seu contexto social e cultural. Nesta concepção, os problemas educacionais são explicitados de uma forma crítica e vistos dentro de um contexto social e histórico. Assim, o papel da educação será o de formar cidadãos críticos e capazes de transformar a sociedade. Esta é a abordagem adotada nesta pesquisa, com base também em FREIRE (1999) e MARQUES (1999), que abordam a educação em uma perspectiva pós-moderna, perspectiva esta convergente com a concepção dialética da educação.

Observamos, ao longo da pesquisa, que em práticas corais não profissionais os cantores geralmente assumem uma posição passiva em relação às propostas do regente, tanto no que se refere ao repertório, quanto no que diz respeito aos exercícios e vocalizes. GREEN (1975, *apud* FIGUEIREDO, 1990), comenta que “a aprendizagem ao nível da reflexão exige por parte de quem aprende uma participação mais ativa, uma atitude mais crítica com relação ao pensamento convencional, mais imaginação e criatividade.” (p.12).

A prática coral como prática educativa, com base nos autores considerados, necessita, portanto, de uma abordagem ampla, sendo úteis para isso alguns subsídios das concepções pedagógicas recentes (dialética, crítico social dos conteúdos, pós-moderna), segundo as quais a formação total, e não somente a informação, é visada no processo educacional (LIBÂNEO, 1990, entre outros).

III) Metodologia

A presente pesquisa buscou dialogar com diferentes atores envolvidos em processos de práticas corais, confrontando informações fornecidas por regentes e coralistas, analisando convergências e divergência entre os resultados obtidos, com base no referencial teórico. O foco metodológico fornecido pela dialética foi útil (DEMO, 1987; GADOTTI, 1990), pois considera que todas as coisas estão relacionadas, constituindo um todo. A realidade, nessa visão, não existe de forma estática, ela é considerada dinâmica e formada de contradições. Além disso, considera que o homem possui uma história, e está inserido em um contexto social e cultural, que não pode ser ignorado.

O olhar da fenomenologia também foi útil, pois pressupõe a diluição da distância sujeito / objeto, e valoriza os pontos de vista subjetivos dos envolvidos (FREIRE e CAVAZZOTI, 2007), pressuposto este que foi essencial à pesquisa, uma vez que a principal fonte de informação foram os depoimentos dos diversos atores.

Através de uma postura crítica, buscou-se refletir sobre esses depoimentos e propor subsídios para a prática coral, como espaço para a musicalização de jovens e adultos, segundo uma perspectiva que vá além da preparação de repertório. Através de uma abordagem qualitativa, buscou-se estabelecer uma relação entre os fundamentos teóricos e a prática musical peculiar ao contexto abordado. Foram os seguintes passos metodológicos seguidos:

1) *Pesquisa bibliográfica*: Leitura de textos sobre educação e sobre educação musical, esta última enfocando, do ponto de vista conceitual e metodológico, alguns



aspectos como percepção, expressão, improvisação, criação, entre outros, tendo como principais instrumentos o corpo e/ou a voz.

2) *Levantamento de alguns métodos formais de musicalização*: enfatizando alguns conceitos e recomendações práticas aplicáveis em contextos de práticas corais e algumas perspectivas críticas.

3) *Entrevistas*: através dos quais se buscou uma aproximação com diferentes visões de regentes e coralistas sobre a prática coral.

Através das *entrevistas*, foram ouvidos três regentes que atuam junto a grupos corais, envolvidos em proposta educacional, formal ou não, buscando trazer o ponto de vista deles para o âmbito das reflexões construídas. Foram também ouvidos oito coralistas, selecionados aleatoriamente dentre os que integram os corais dos regentes entrevistados, com o objetivo de se obter maior aproximação com o fenômeno focalizado, dentro de um enfoque qualitativo de pesquisa, sem pretensão de generalizar os resultados obtidos.

As entrevistas se deram de forma semi-estruturada (TRIVIÑOS, 1987; FREIRE e CAVAZOTI, 2007)), elaboradas a partir do referencial teórico adotado, tendo como guia os seguintes tópicos:

a) A aprendizagem musical como processo significativo (PENNA, 1990) – segundo a autora, o material sonoro/musical se torna significativo quando ocorre o domínio dos esquemas de percepção e interpretação, e isso implicaria em expressar-se criativamente através dos elementos sonoros. Procurou-se investigar em que medida a prática coral dos corais selecionados promove atividades que tornem o conteúdo sonoro/musical significativo, articulando-o com experiências da própria cultura dos coralistas.

b) A percepção como parte de um processo musical abrangente (FERREIRA, 2000) – para a autora, ao experienciar concretamente a linguagem musical, deve-se ir além da simples audição e da execução, vivenciando-se, também, situações de criação musical. Buscou-se, a partir da contribuição de Ferreira, refletir sobre algumas alternativas que podem ir além da simples escuta e reprodução na prática coral, tendência esta frequentemente encontrada.

c) O papel do educando como agente (SAVIANI, 1989; e outros) – segundo uma perspectiva educacional, visualiza-se, na pesquisa, o papel do regente como educador /coordenador e dos integrantes-coralistas como agentes do processo educacional na prática coral, ambos integrados por uma relação dialógica.

d) Musicalização como instância crítica (FIGUEIREDO, 1990; SAVIANI, 1989; e outros) – Buscou-se refletir sobre como a prática coral, entendida como atividade educacional, pode dar maior autonomia para os integrantes coralistas, visando desenvolver uma postura mais crítica e criativa no âmbito da prática coral.

Foram, a partir desses tópicos, formuladas as seguintes perguntas aos regentes e coralistas selecionados, sendo também estimulados a acrescentarem opiniões livres sobre os temas abordados:

Perguntas aos regentes: 1) Que conhecimentos e habilidades musicais você acha que são importantes para os seus coralistas na prática coral? 2) Que atividades musicais você considera importantes na prática coral, além do aquecimento vocal e da preparação de repertório? Por que as considera importantes? 3) Você considera e/ou absorve alguma contribuição que os seus coralistas podem dar, seja na realização dos ensaios, seja para a sua atuação como regente? 4) Você considera que a prática coral é um dos meios para se construir um conhecimento musical abrangente, ou considera que ela é um fim em si, destinado à realização eficiente do coro? Justifique. 5) Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta como regente de coro, no que se refere aos aspectos musicais? De que forma você procura superar essas dificuldades? *Perguntas aos coralistas:* 1) Quais são as atividades que você considera mais importantes e interessantes nos encontros do coral? 2) Que tipo de contribuição você acha que a prática coral lhe fornece como músico, como pessoa, ou como aluno-integrante? 3) Se você pudesse mudar algo na dinâmica dos encontros, o que você mudaria ou acrescentaria? 4) Quais são as suas maiores dificuldades como músico ou integrante do grupo coral, na prática diária? Você tem conseguido superá-las? Como?

IV) Conclusões

Buscou-se encontrar, a partir da análise dos depoimentos e de acordo com os objetivos traçados, alternativas que vão além da simples escuta e reprodução, fortemente presentes em situações de prática coral. Dentre as principais conclusões obtidas, podemos apresentar alguns tópicos:

* A leitura dos questionários aplicados parece apontar na mesma direção descrita por FERREIRA (2000), que observa em sua pesquisa que o ensino de música muitas vezes ocorre de forma fragmentada, isto é, não aborda conceitos estéticos mais amplos, não os aplica e não desenvolve o conhecimento do aluno através de atividades criativas, lúdicas, expressivas, não propiciando assim, um efetivo domínio da linguagem musical.



* Tornou-se evidente, nos depoimentos, a ênfase ao domínio da “teoria” musical – tanto na opinião de regentes, quanto de coralistas - como solução maior para as dificuldades musicais encontradas pelo coro. JUSTO (2006) verificou, em sua pesquisa, que a prática musical imitativa pode ser tão ou mais eficiente do que aquela apoiada em um conhecimento teórico. A esse respeito, FIGUEIREDO (1990) propõe que, na prática coral, a teoria musical apenas sirva de subsídio útil, e não seja um fim em si.

* Os depoimentos apontaram na mesma direção descrita por PENNA (1990), no que se refere à necessidade de propiciar atribuição de significado ao material sonoro percebido, levando os alunos a se expressarem criativamente através dos elementos sonoros.

* Visualizou-se, através dos depoimentos, que, a prática coral enfatiza, nos grupos focalizados, atividades de repetição e reprodução tais como: exercícios técnicos, vocalizes, solfejo, apresentações de repertórios repetitivos, entre outras. FREIRE (1992) afirma que a ênfase na reprodução limita o potencial criativo, na medida em que não lida com a articulação de sentidos, através da proposição de formas expressivas, pois a reprodução limita-se à recriação e interpretação de formas pré-estabelecidas.

O aspecto principal buscado nos depoimentos foi, indiretamente, obter uma clareza sobre a opinião dos entrevistados quanto aos objetivos da prática coral. Embora ela seja mencionada, nos depoimentos, como um dos meios possíveis para construção de conhecimento musical abrangente, observou-se que muitos depoentes não descartaram que ela seja um fim “em si”, que se destina a uma realização performática e musical eficiente.

Os depoimentos dos coralistas, no entanto, revelaram alguns resultados inesperados, e que se contrapõem, por vezes, às respostas dadas pelos regentes. Torna-se evidente uma valorização muito maior, pelos coralistas, nas atividades extra-musicais, que se relacionem à prática coral, em detrimento de atividades relativas a técnicas ou conteúdos musicais específicos. MERRIAN (1964, *apud* FREIRE, 1992), em sua pesquisa, cita como uma das funções da música a *função de contribuição para a integração da sociedade*, que a música exerce quando promove um ponto de união em torno do qual os membros de uma sociedade se congregam. Ou seja, aparentemente, os coralistas, muitas vezes, dão mais valor ao ato de cantar junto, ao relacionamento social do grupo, do que aos resultados musicais especificamente alcançados, o que coloca, sem dúvida, um desafio importante para os educadores musicais.

A divergência visualizada nas respostas de regentes e coralistas nos conduz a reflexões a respeito da função social que envolve a prática de cantar em um determinado

coro. Que necessidades e anseios conduzem as pessoas a participarem de um coral? Qual é a função e papel que a música desempenha nessa prática? Como pode a prática coral ser explorada, mais efetivamente, como espaço de construção de conhecimento musical? Essas e outras questões poderão ser objeto de futuras pesquisas, de forma a aprofundar as conclusões do presente trabalho, embora alguns subsídios norteadores para essa busca já possam ser depreendidos das observações e conclusões aqui apresentadas.



Referências

- DEMO, Pedro. *Introdução à Metodologia da Ciência*. São Paulo, Atlas, 1987.
- FERREIRA, Virgínia Helena Bernardes. *A Música nas Escolas de Música: A linguagem musical sob a ótica da percepção*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2000.
- FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes – Departamento de Música. Curso de pós-graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1990.
- FREIRE, Vanda Bellard Lima. *Música e sociedade: Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Tese de Doutorado. UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências humanas – Faculdade de Educação – 1992.
- FREIRE, Vanda Bellard Lima; CAVAZOTTI, André. *Música e Pesquisa: Novas abordagens*. Belo Horizonte. Escola de Música da UFMG, 2007.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo, Cortez; Autores associados, 1990.
- JUSTO, Elisama. *A prática coral com indivíduos adultos: um estudo de caso*. Monografia (Graduação). Centro de Letras e Artes – Escola de Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.
- LIBÂNIO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: _____. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1990.
- MARQUES, Ramiro. O Modelo Pedagógico Pós-moderno. In: _____. *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas, 1999.
- PENNA, Maura. Musicalização: Tema e Reavaliações. In: _____. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços. A música como fenômeno sociocultural. Perspectivas para uma educação musical abrangente*. João Pessoa. Editora universitária. UFPB, 2005
- SAVIANI, Dermeval. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

A prática de músicos populares como um dos parâmetros para o ensino e aprendizagem da música

Harue Tanaka Sorrentino
UFPB/ UFBA
hautanaka@ig.com.br

Resumo: Trata-se de um relato de experiência pedagógica com alunos da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) constante em relatório de tirocínio docente cujos cerne das discussões e embasamento teórico-prático visaram proporcionar uma abordagem baseada, dentre outras vivências, em práticas consoante os modos como músicos populares costumam aprender. Práticas, comumente desprezadas ou ignoradas pelos professores ao manterem os cânones do formal ensino de música, seja qual aspecto privilegie (instrumental e vocal; auditivo, performático, apreciativo, criativo, improvisatório, composicional). Percebe-se que pouco se avançou na implementação de novos moldes para aulas de percepção musical (para alguns alunos, “perseguição musical”). Na verdade, ainda existe um grande preconceito em adotar práticas não adstritas ao modelo tradicional de ensino da música que incluam, também, repertório de música popular e de outras culturas locais, de outros países e/ou pregões ou mesmo de músicas presentes na mídia (propagandas, *jingles*, etc.). Com esta experimentação se quer refletir sobre a inserção de alguns nada novos parâmetros, mas que urge, também, serem incorporados às nossas práticas musicais nas escolas de música em todas as esferas públicas ou privadas, começando por rechaçar algumas crenças, como por exemplo, a de que o músico é aquele que lê partitura, domina a notação musical ou que teve aulas de teoria e/ou harmonia.

Palavras-chave: percepção musical, práticas musicais, relato de experiência.

Esta comunicação narra a experiência de tirocínio docente desta relatora, na disciplina Percepção Musical II¹ (carga de 34 horas/aula, 02 créditos semanais²), componente curricular do curso de doutorado em educação musical.³

Ao planejar a disciplina, foram discutidas estratégias e atividades que efetivamente proporcionassem aos alunos uma melhor preparação para que eles enfrentassem o mercado de trabalho como futuros profissionais da Música. Acreditando-se que, como já foi inúmeras vezes citado, o professor vem ocupando espaços cada vez mais inusitados (FREIRE, 2001; OLIVEIRA, 2001; TOURINHO, 2006, p. 9; ZANON, 2006), exigindo além do conhecimento específico, outras possibilidades de trabalhar os conteúdos apresentados de modo mais eficaz e motivador.

¹ A escola de música da UFBA oferece os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música. Sendo assim, os alunos de ambos os cursos têm a oportunidade de assistirem às aulas de percepção conjuntamente. O que entendemos ser uma prática bastante salutar, dada a diversidade de perfis e possibilidades de unir objetivos.

² Embora esta disciplina tenha carga horária total de 68 horas/aula, pois é anual, a doutoranda-relatora só participou do segundo semestre, ou seja, 2008.2, já que para o tirocínio docente só exige o cumprimento de 34 horas/aula.

³ Participaram da experiência, a professora Harue Tanaka, como ministrante da disciplina e a professora Flávia Candusso, parceira no planejamento, responsável pela disciplina e orientadora do tirocínio.



A discussão

As professoras participantes desta experiência tomaram por base, além de outros aportes, alguns escritos sobre como os músicos populares aprendem, principalmente, no que tange ao desenvolvimento da audição, tendo sido tomadas pelo desejo de desfazer uma das falsas impressões de que “tirar música de ouvido” ou “tocar de ouvido” (ou ainda, de “olhos e ouvidos”) seja algo reprovável no mundo acadêmico do aprendizado musical. Para Green (2002, p. 23), a escuta intencional ocorreria com um músico que aprende a “tirar” uma canção (quer dizer, copiar ou fazer um “cover” de alguma música), escreve notas de uma harmonia ou trabalham-nas mentalmente; outro tipo, seria a escuta atenta que, embora envolvesse o mesmo nível de detalhamento de uma escuta intencional, não se preocuparia com um objetivo específico de aprender algo que levasse a ser capaz de lembrar, comparar ou descrever, posteriormente, o que ouviu⁴; por fim, a escuta distraída, atenção mínima que permitiria detectar a existência da música, todavia, sem ligá-la a qualquer objetivo quer de prazer ou entretenimento.

Mas, a despeito da existência de tal classificação, Green (2002, p. 24) entende que a escuta, qual seja sua natureza, é uma atividade crucial para todos os músicos e que, a escuta intencional, em particular, é uma parte de ambos os modos de aprendizagem seja formal ou informal; mas que, para os músicos populares, ainda mais, o escutar (incluindo a escuta atenta, a escuta distraída e até o ouvir (*hearing*)), também, forma uma parte central do processo de aprendizagem.

“Ter método; não, o método”

A idéia principal desta prática não foi embasá-la seguindo antigos e conhecidos métodos de educação musical como costumamos verificar, mas contextualizar algumas atividades das quais, podendo-se afirmar que foram enfatizadas à época do escolanovismo, a saber: a improvisação e a criação, a sensibilização musical, a vivência corporal.

Várias têm sido as abordagens e discussões sobre as práticas da improvisação, composição, principalmente, chamando atenção para outras que envolvem a utilização da música popular, bem como o modo como os músicos populares aprendem, em uma abordagem musical mais variada e aberta, mesmo porque cabe a estes cursos – licenciatura e bacharelado – “uma possível condução teórico-prática mais aproximada às formas com que as

⁴ Exemplos sobre o processo de escuta atenta e intencional, v. Lacorte (2005).



pessoas vivenciam e respondem à MP [música popular]” e que estão presentes na formação da maioria dos jovens ingressos (FEICHAS, 2006; GROSSI, 2007, p. 11).

Por conseguinte, o mais importante é o caminho que seguimos para chegar ao objetivo almejado e não exatamente o método escolhido; segundo Willems (1970 *apud* PAZ, 2000, p. 254), “o importante não é o método, mas ter método, quando utilizado de maneira progressiva não apresenta dificuldades”. Portanto, seguir um método como uma receita ou bula pronta e acabada é, no mínimo, perigoso, principalmente porque os métodos foram pensados, na maioria das vezes, para um público e realidades específicas, espacial e temporalmente acomodadas a um dado momento histórico e, na maioria, sem a pretensão de ser verdadeiramente um método⁵. Inclusive, ainda hoje, discute-se a adoção destes métodos e a necessidade de aplicá-los adequadamente à realidade encontrada. “O ideal é o professor poder dispor de um ‘arsenal’ de alternativas metodológicas”. “Tal arsenal pode ser construído com base no conhecimento, análise e avaliação de propostas existentes na pedagogia musical, que levem a uma reapropriação – crítica, criativa e pessoal – das suas contribuições” (PENNA, 1995, p. 82). Penna avança e diz que poucos são os (as) professores(as) dentro, do universo disponível, que exercem uma atividade musical diferenciada e conhecem sobre as várias propostas pedagógicas desenvolvidas no século anterior.

A experiência de sala de aula

Dentre os procedimentos metodológicos adotados houve destaque para aqueles cujos intentos estiveram voltados a:

a) Proporcionar uma prática mais motivadora, onde a atividade de escuta, do solfejo, leitura e escrita, improvisação, estivessem sendo contempladas nos moldes do que foi apresentado o modelo (T)EC(L)A de Swanwick e Tillman (1986 *apud* SWANWICK; FRANÇA, 2002) ou abarcando atingir as dimensões complementares conforme definidas por Grossi (2007, p. 2) sendo que das seis dimensões, três coincidem com o modelo já citado que foram: 1) os materiais do som; 2) caráter expressivo; 3) relações estruturais; 4) contextual; 5) ambigüidades; 6) composição ou combinação.

O ouvir e o escrever, o compreender e o criar foram parâmetros não apenas complementares, mas partes intrínsecas desse processo. Já que estava se tratando de percepção auditiva, esta foi a primeira questão a ser apreciada para que, posteriormente,

⁵ Grego *methodos*, que significa, “caminho para chegar a um fim”; na acepção adotada corresponde a “processo ou técnica de ensino” (HOLANDA, 1999, p. 1328). HOLANDA, Aurélio B.. Novo Dicionário Aurélio Século XXI, 3ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. s.v. “método”.



fossem abordadas outras, como a escrita (transcrição), a leitura (solfejo), na tentativa de adequar o tradicional currículo de percepção às habilidades que se acreditava ser condizente com uma prática perceptiva em amplo sentido. Mas, principalmente, integrando as chamadas prática deliberada⁶ e a prática informal, sobre as quais nos fala Santiago (2006, p. 52).

b) Propiciar a inter-relação dos integrantes na prática musical em grupo quer nos trabalhos de criação ou de interpretação, ou mesmo ao “tirar músicas” para reproduzi-las ou rearranjá-las. Favorecer a vivência musical que engloba a apreciação musical do próprio fazer do grupo, culminando na auto-avaliação e no crescente domínio de habilidades (reproduzir, inventar, interpretar, grafar e ler) com os elementos da linguagem musical (SANTOS, 1994, p. 50).

Esta relação entre amigos é propulsora e tem um fator notadamente distintivo no aprendizado da música popular; neste tipo de aprendizado, há uma “ausência do ensino”, no sentido do magistrocentrismo, ocorrendo, de fato, uma interação que pode acontecer em encontros casuais ou em sessões organizadas, que podem culminar em atividades ligadas ao fazer musical ou durante os ensaios, em *jam sessions* (GREEN, 2002, p. 76). O aprendizado entre os pares (*peer-direct learning*) envolve um ensino explícito de um ou mais pessoas através do parceiro (GREEN, 2002, p. 76, 203); em ensaios de banda, por exemplo, habilidades e conhecimentos são adquiridos, desenvolvendo o intercâmbio através da orientação entre companheiros e aprendizado em grupo desde os estágios mais iniciais, não apenas através do tocar, falar, ver e ouvir, mas também trabalhando de modo criativo conjuntamente (2000, p. 73-77).

c) Possibilitar a prática do ensaio-e-erro (ou erro-e-acerto) como elemento auto-reforçador, auto-regulador do envolvimento do aluno. O que, segundo Santos (1994), não deve ser compreendida como isenta de mediação cognitiva, pois neste, o modelo ideal é perseguido e a cada repetição ocorre a avaliação e eliminação de comportamentos insatisfatórios. O desejo de crescente habilidade na execução de um padrão musical ouvido funciona na prática musical.

Enfim, tais parâmetros aparecem entre os músicos populares, partes de um processo de tentativa e erro em vários níveis, nas mais diversas atividades. Assim como a harmonia, o ritmo devem ser descobertas auditivas, experimentadas pela vivência. Por exemplo, uma das atividades propostas em sala de aula foi a criação de uma ou duas vozes sobre uma primeira, de modo intuitivo, imitativo, experimental, onde o aprendizado se deu por possibilidades de

⁶Prática formal (SLOBODA et al., 1996); “prática efetiva” (HALLA, 1988, PITTS, 2000), também “prática estruturante” (BARRY, 1992) *apud* SANTIAGO, 2006, p. 53.

erros e acertos e cuja etapa posterior foi a de recriação sobre o que foi criado em sala de aula ou mesmo a invenção de uma nova voz a partir do tema ou trecho já conhecido, para que só então os alunos passassem a transcrevê-las como tarefa de casa.

Além da audição, outros fatores foram levantados como a idéia de fazer os arranjos pelos grupos formados por até cinco alunos, tocando ritmos variados de sambas escolhidos ao alvedrio dos integrantes de cada grupo, em um curto espaço de tempo.

Estas são atividades que envolvem apenas algumas das possíveis demandas dos profissionais desta área, que muitas vezes ao tocar repertórios desconhecidos ou preparar aulas, precisam atuar em tempo hábil e determinado, o que exige disposição criativa, tenacidade e treinamento.

A questão da notação foi outra preocupação das professoras. Entretanto, como uma etapa posterior ao da escuta e criação/arranjo. Pois, muitos dos exercícios de criação foram feitos sem o auxílio da notação, lembrando que o sentir nesse tipo de prática consiste em um dos momentos mais importantes. Alguns alunos, por exemplo, tiveram dificuldade em descobrir a lógica rítmica, o modo de interpretar o que lhes foi proposto, uma vez que não se tratava de partitura, tampouco de notação convencional. A idéia era lançar desafios para observar como os alunos interpretariam, reagiriam à tarefa proposta, a partir da noção de pulso, tempo forte e tempo fraco, pausas, criando individualmente, em seguida, uma melodia sobre compassos simples e compostos irregulares e, posteriormente, mais uma vez, transcrevê-la. Trata-se, em amplo sentido, dentre outros fatores, da importância do sentir sobre o qual nos falou Green (2002, p. 32). O músico só voltado e treinado através da notação tradicional ou o músico de música “impopular” (como diria o maestro Júlio Medaglia), comumente podem perder parte desta capacidade de sentir, tão arraigados estão à partitura e/ou, exclusivamente, a toda indicação dela extraída, escapando-lhe o desenvolvimento de certa autonomia musical, liberdade interpretativa e improvisatória. A notação ainda que utilizada, muitas vezes, nos estágios iniciais de aprendizagem, é comumente usada como um suplemento mais do que um recurso principal de aprendizagem dos músicos populares. Não se pode deixar que a leitura e o conhecimento da notação bloqueiem a capacidade do músico “ouvir/escutar”.

Mesmo quando a leitura é introduzida no momento oportuno, a ênfase na execução por audição, livre do símbolo gráfico, permanece; o ‘tirar de ouvido’, a partir do contato com modelos ao vivo, com discos e cassetes, traz benefícios para o desenvolvimento do senso auditivo e da sensibilidade musical que o ensino tradicional perdeu (SANTOS, 1994, p. 76).

Conclusão

As professoras, ao tentarem romper ou superar velhos esquemas de percepção e ação, procuraram por meio da conscientização e da atitude analítica regular sua própria ação pedagógica. O que pode ter sido diferencial nesta prática talvez tenha sido a necessidade de mudanças de antigos parâmetros em detrimento da inserção de “novos”⁷, pensando no mercado cultural, fonográfico e mundial de trabalho que exige dos músicos e professores da área uma “atualização”, uma mudança de paradigma, novas alternativas de ensino e aprendizagem. Enfim, é preciso aliar as práticas do aprendizado desses inúmeros espaços; unir práticas, demonstrando, inclusive que a “diversidade beneficiará estudantes que têm a mente aberta e a percepção relativista mais do que crenças absolutas de que certas músicas são superiores a outras” (FEICHAS, 2006, p. 4); superando assim, dentre outros fatores, a própria resistência por parte dos professores ou mesmo como diz Tourinho (2006), fazendo o exercício da ‘resiliência’⁸ com os professores, atuais, futuros e prováveis.

Chegou-se à conclusão de que como disse Green (2000, p.70), o aprendizado musical seja formal ou informal ocorre através da enculturação que corresponde à “imersão na música e nas práticas musicais do meio ambiente natural do indivíduo”. Portanto, é importante que esse processo faça parte do âmbito de formação musical dos alunos. Mas ainda, “é preciso que o conhecimento científico, escondido muitas vezes sob o discurso musical acadêmico, dialogue com o discurso musical das ruas, sem hierarquização, para que, tanto um quanto outro, possam ser enriquecidos” (ASSANO, 2001, p. 6).

Mas, o primordial é que usar os parâmetros de aprendizagem destes músicos, além de tocar música popular, corresponde a uma variedade de atividades, que segundo Green (2002, p. 41), incluiria memorização, cópia, *jamming*, ornamentação, improvisação, arranjo e composição; considerando todas estas como concepções pontuais de um mesmo *continuum*. Estes são apenas alguns dos aspectos possíveis de serem trabalhados em atividades musicais. Na experiência retratada, foram testados, inicialmente, alguns desses parâmetros de ensino e

⁷ Por conseguinte, as atividades propostas estão em consonância com a “nova pedagogia musical” proposta por Campos (2000, p. 51): É nova porque propõe participação ativa do indivíduo, no seu sentido mais completo. Ideal seria que em cada aula sempre houvesse relação entre história da música, teoria, solfejo, percepção, criação, interpretação, escrita e leitura, dando, com isso, oportunidade ao estudante de vivenciar a música de maneira integrada, sem a inadequada compartimentalização tão comum na educação musical tradicional (característica do antigo paradigma)

⁸ Recentemente aplicado à educação e emprestado da física, diz respeito à capacidade que os corpos possuem, depois de submetidos a um esforço-limite (como uma vara de bambu que se verga sem quebrar), de voltar à forma original. Assim, tem sido mencionada por educadores para se referir a profissionais que não sucumbem às adversidades e desafios da profissão (GEHRINGER, 2005; HELVÉCIA, 2005 *apud* TOURINHO, 2006, p. 8).

aprendizagem, porém suficientes para demonstrar a gama de possibilidades pedagógicas que estão à nossa disposição. Então, viva a criatividade!



Referências

ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. Reflexões acerca das concepções de conhecimento no contexto dos chorões. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.

CAMPOS, Moema Craveiro. A educação musical e o novo paradigma. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

FEICHAS, Heloísa F. B. Formal and informal in Brazilian higher education. Tese (Doutorado em Música) – Londres: Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, 2006 (tese não publicada, original em inglês).

FREIRE, Vanda L. Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, n. 6. Porto Alegre, 2001.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto, 2000.

_____. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: Institute of London: Ashgate, 2002.

GROSSI, Cristina. Dimensões da experiência musical na audição da música popular. In: CONGRESSO LATINAMERICANO DE FORMACIÓN ACADÉMICA EM MÚSICA POPULAR. 1., 2007. *Anais...* Córdoba (Argentina): Universidade Nacional de Vila María, 2007, p. 1-13. 1 CD-ROM.

LACORTE, Simone. Contexto de aprendizagem inicial do músico popular e o processo de escuta atenta e intencional. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2005. 1 CD-ROM.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001. 1 CD-ROM.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, Maura L. F. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (Org.). *Som, Gesto, Forma e Cor: dimensões da arte e seu ensino*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1995, p. 80-110.

SANTIAGO, Patrícia Furst. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi: Revista Acadêmica de Música*, Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, n. 3, janeiro/junho, 2006.



SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ABEM, Fundamentos da Educação Musical, v. 2, s.l., ABEM, 1994.

SWANWICK, Keith; FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composição, Apreciação e *Performance* na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 15, p. 7-15, set. 2006.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Suíça: Fundação Calouste Gulbenkian/ Edições Pró-Música, 1970.

ZANON, Fábio. Música como profissão. In: LIMA, Sônia Albano (Org.). *Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa, 2006.



A prática de orquestra na universidade e a formação do educador musical

Anderson Rocha

UFMT

andersonroch@hotmail.com

Resumo: A partir do relato das atividades de prática orquestral realizado nos anos letivos de 2007 e 2008 com a Orquestra de Câmara do Departamento de Artes da UFMT, o presente artigo pretende traçar um perfil deste projeto didático, tomando como pressuposto o desenvolvimento da autonomia através de estratégias de cooperação. São apontadas melhorias, entre elas o aumento do número de apresentações com repertório renovado, uma maior interação entre alunos e artistas profissionais, o interesse crescente de jovens estudantes pela vocação musical e a recepção destas mudanças no ambiente cultural de Cuiabá. O artigo reconhece na prática de orquestra um importante elemento na formação de educadores musicais, sobretudo em função da crescente diversificação do seu campo de atuação.

Palavras chave: prática de orquestra, formação profissional, desenvolvimento da autonomia.

A prática musical em grupo contemplada nos cursos de bacharelado e licenciatura em música merece especial atenção dos seus institutos por se tratar de valiosa ferramenta na sua tarefa de formação/preparação profissional. Dentre as várias possibilidades de aprendizado, a capacidade de ouvir criteriosamente as demais vozes no conjunto, as noções de estilo, bem como a fluência na execução das peças são exemplos de habilidades desenvolvidas pelo aluno no contato com o vasto e variado repertório musical disponível. Esta prática, no entanto, tende a se distanciar do seu caráter formador quando limitada ao simples treinamento técnico ou à mera obediência a regras pré-estabelecidas, sem que haja uma postura autônoma diante de seus problemas e desafios. É partindo desta ótica piagetiana que podemos identificar na formação do músico de orquestra, tanto no âmbito da academia quanto das orquestras estudantis, a predominância das relações heterônomas oriundas dos conservatórios musicais do Sec. XIX, um descompasso evidente nas normas de funcionamento e hierarquia em vigor na maioria das orquestras profissionais do País. Por outro lado, uma significativa mudança de mentalidade começa a ocorrer com a expansão do campo de atuação do educador especializado nesta área, chamado, por exemplo, a atuar nos inúmeros projetos educacionais recentemente instituídos - muitos deles agregando ações de cunho social e formação de cidadania – que utilizam como atividade mestra a prática musical em conjunto, formando corais, orquestras, bandas e grupos de câmara¹. E neste processo a

¹ Alguns dos programas educacionais na área: Instituto Baccarelli (<http://www.institutobaccarelli.org.br>), Programa Integração pela Música (<http://www.pim-org.com/>), Sistema Nacional de Orquestras Juveniles e Infantiles de Venezuela (<http://www.fesnojiv.gob.ve>), Barenboim-Said Foundation (<http://www.barenboim-said.org>).



universidade tem sido chamada a dar sua contribuição, com a discussão e elaboração de “currículos cada vez mais flexíveis e contextualizados”, que estimulem a criatividade e “que estejam em sintonia com a diversidade” (NASCIMENTO, 2003, p. 74).

O presente artigo é um relato das atividades desenvolvidas pela Orquestra de Câmara do Departamento de Artes da UFMT nos anos letivos de 2007 e 2008. Elas integram o programa das disciplinas Prática de Conjunto Instrumental e Regência do Curso de Licenciatura em Música e oferecem também ações de extensão voltadas para a difusão cultural e formação de platéias². A partir da descrição do repertório escolhido, das atividades em sala de ensaios, das apresentações públicas, da recepção junto à comunidade e dos resultados pedagógicos obtidos, é nossa pretensão refletir sobre o modo como pudemos basear os trabalhos nos pressupostos aqui descritos, com educandos na condição de “reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2007, p. 26).

Criada em setembro de 2003 pela professora e maestrina Flávia Vieira, a Orquestra de Câmara do Departamento de Artes - OCDA surgiu da necessidade de uma prática pedagógica voltada para as disciplinas de sua responsabilidade, com ênfase no funcionamento do grupo como laboratório de regência orquestral. O grupo contava no seu início com aproximadamente 12 músicos, dentre eles alunos, professores do departamento e membros da comunidade em geral e o trabalho logo passou a influir positivamente na vida musical em Mato Grosso, não só na formação de jovens instrumentistas e regentes, mas também na oferta ao público de um repertório diferenciado. Vale destacar a sua formação instrumental não muito usual (com clarinetes, saxofones, trompetes e percussão exigindo um equilíbrio sonoro coerente com um também desbalanceado quinteto de cordas), o que ainda hoje demanda novos arranjos para as partes instrumentais e a encomenda de obras inéditas. No período em que a OCDA esteve sob a direção da professora Vieira, a maioria das apresentações ocorreu com os alunos de regência à frente do grupo, que se revezavam na apresentação de obras que compunham um programa de concerto executado ao longo do ano. Esta linha de atuação possibilitou a colocação no mercado de trabalho de alguns dos alunos de mais destaque no curso, que passaram a atuar como profissionais de regência coral, orquestral e de banda.

De maio a dezembro de 2007, sob nossa direção artística e pedagógica, as frentes de trabalho propostas mantiveram-se basicamente as mesmas: prática instrumental e vocal, laboratório de composição e regência, e difusão cultural junto ao público. A ênfase, porém, passou a ser a capacitação do músico instrumentista de orquestra. Os alunos membros da

² Projeto de extensão apresentado à Pró-Reitoria de Vivência Acadêmica e Social – PROVIVAS/UFMT
XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical
Ensino de música na escola: compromisso e possibilidades
Londrina, 06 a 09 de outubro de 2009



OCDA exercitaram um repertório composto de nove obras, ao lado dos professores de nosso departamento e artistas profissionais de renome local que atuaram em algumas ocasiões como solistas e regentes convidados³. Constatamos através do testemunho e do desempenho de nossos educandos o que aponta a pesquisa de Abeles (2004, p. 7), que o convívio do estudante com pessoas que significam referência profissional é importante fator de motivação vocacional. O grupo também destinou parte de sua agenda de ensaios ao exercício prático das classes de regência do Departamento de Artes, com destaque para a estréia da obra “Da Sacada”, composta pelo discente Jefferson Neves (com a regência também a cargo do autor). No período referido, a OCDA realizou sete apresentações públicas, com um público estimado de 2400 pessoas, com repercussão na agenda cultural da cidade de Cuiabá destacada pela imprensa local (ARRUDA, 2007). A primeira apresentação ocorreu em solenidade na Feira Agropecuária AGRIMAT, no dia 5 de maio, e a segunda no encerramento do 5º Simpósio Sobre o Ensino Musical e VIII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, em 27 de julho. Nos dias 04, 07 e 19 de outubro, a orquestra realizou uma série de concertos no centro histórico da Capital, no Museu da Imagem e do Som – MISC, na Igreja do Bom Despacho e Paróquia N. S. Rosário. Em seguida, no dia 30 de novembro, participou do evento “24 horas de Cultura”, promovido pela UFMT e a organização estudantil Movimento Panamby, encerrando as atividades no Departamento de Artes da UFMT, dia 11 de dezembro, em conjunto com o coro estudantil do referido departamento e o grupo vocal “Boca de Matilde”.

No ano de 2008, ainda sob nossa direção artística e pedagógica, a OCDA deu continuidade à sua linha de trabalho original e neste período foram realizados três concertos públicos e quatro ensaios abertos, todos eles no Campus da UFMT, com um público estimado de 1500 pessoas. O primeiro concerto ocorreu no dia 27 de outubro, no auditório do CCBS III - UFMT, como parte da programação da Terceira Bienal de Música Brasileira Contemporânea de Mato Grosso e teve como regente convidado o professor e compositor Roberto Victorio. A segunda apresentação deu-se na abertura do VII Seminário de Linguagens e IV Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste, no dia 4 de novembro, no Teatro Universitário da UFMT. No dia 20 de novembro o conjunto encerrou a temporada com seu terceiro concerto oficial, também no Teatro Universitário da UFMT. Ao longo da temporada, os músicos membros da orquestra tiveram a oportunidade de exercitar um repertório de sete peças, do período barroco à novíssima criação musical, com destaque para

³ Repertório apresentado em 2007: Concerto para violão RV 93 de A. Vivaldi (solista: Profa Teresinha Prada), Sinfonia em Ré de G. Tartini, Ave Verum Corpus e Agnus Dei K 618 de W. A. Mozart (solos: Profa Maidi Dickmann), Hino Nacional Brasileiro de F. M. da Silva, Tollite Hostias de C. Saint-Säens (regente: Profa Dorit Kolling), Puisque Tout Passé de P. Hindemith (solos: grupo vocal Boca de Matilde), Andante de O. Lacerda e Da Sacada de J. Neves.



os ensaios da obra “Quatro Mundos”, composta e dedicada ao grupo pelo maestro Victorio. Destaque também para uma abordagem inédita da obra “Blirium C-9” de Gilberto Mendes, ocasião em que foram explorados recursos cênicos e livre improvisação pelos músicos participantes. Igualmente importante foi a preparação de novos arranjos para obras consagradas do repertório brasileiro como “Ponteio” de Claudio Santoro e “Serenata Suburbana” de Alceo Bocchino⁴.

A escolha do repertório musical, o grau de elaboração dos arranjos e transcrições, assim como a qualidade da execução destas obras permite-nos avaliar a evolução artística atingida pela OCDA nestes dois últimos anos. Foram, obviamente, avanços proporcionais à realidade musical local, que resultaram da preocupação em valorizar o potencial criativo de cada indivíduo e a busca do fazer bem artisticamente⁵. A estratégia adotada foi basicamente a de estimular iniciativas criativas em composição, direção e *performance* (*solo* e *tutti*), com educando e educador trabalhando juntos. Também procuramos adotar modelos de liderança responsável e democrática ao eleger o espaço de ensaios como um ambiente de convívio profissional, concordando neste sentido com Sánchez (2007, p. 64), que ressalta a vital contribuição de um líder como José Antonio Abreu para o êxito de dimensões internacionais alcançado pelo projeto venezuelano “El Sistema”. Com isso, a linha de trabalho aplicada ao projeto já prevê resultados positivos para o ano letivo de 2009. A partir deste ano, sob a coordenação de Murilo Alves, regente e professor do Departamento de Artes da UFMT, o grupo soma um número maior de inscritos (23 alunos regulares do Curso de Licenciatura em Música e 5 alunos especiais), sendo também significativo o aumento na procura pelas aulas individuais dos instrumentos de cordas.

Uma das principais críticas à linha de trabalho adotada pela OCDA no período em estudo deu-se em função da redução no tempo disponibilizado ao aluno de regência orquestral à frente da orquestra. Nossa justificativa teve como base o princípio da boa direção musical como fruto primeiramente da experiência vivida pelo músico instrumentista. Em outras palavras, acreditamos que a noção ideal do que seja comandar passa necessariamente pela experiência de compartilhar este comando e de ser comandado. Este tempo maior dedicado à prática instrumental também permitiu aos alunos exercitar um repertório mais variado e evitou um problema específico, apontado por Swanwick (2007, p. 111) em pesquisa feita com

⁴ Repertório apresentado em 2008: Concerto para violino BWV 1041 de J. S. Bach (solista: Prof. Anderson Rocha), Hino Nacional Brasileiro de F. M. da Silva, Salut d’Amour Op. 12 de E. Elgar, Ponteio de C. Santoro, Serenata Suburbana de A. Bocchino (solistas: discentes Grazielli Louzada e Jasson Ferreira), Andante de O Lacerda e Blirium C-9 de G. Mendes.

⁵ O conceito do fazer bem em arte é aqui tratado como a experiência de cada indivíduo na busca particular pelo seu melhor, tendo menos a ver com o juízo externo ou a expectativa de seu meio cultural.



estudantes norte-americanos do ensino médio. Na pesquisa, os alunos matriculados em prática de conjunto mostraram-se completamente desestimulados com a repetição maçante de um repertório limitado que tinha como meta apenas uma apresentação em data remota. Ainda com relação ao repertório, se observarmos a quantidade de obras trabalhadas em 2008, é possível notar um decréscimo em relação ao ano anterior. No entanto, este número negativo (parte em decorrência do choque de horários com outras atividades do Departamento) teve como principal justificativa a escolha em 2008 de um repertório artisticamente mais exigente.

Concluimos reafirmando a eficácia de uma prática musical em grupo que prepare o educando para o trabalho em equipe. Os rumos adotados pela OCDA revelaram-se promissores, com a aplicação de um programa de atividades composto de repertório adequado e variado, além de uma dinâmica de trabalho e tratamento interpessoal baseados no princípio de que o resultado final é responsabilidade de todos. Sendo este um processo coletivo que reúne um conjunto de especialidades como as acima descritas, e que em última análise exigem dos seus partícipes uma atitude renovada diante da sua preparação, torna-se central o papel da universidade na formação de educadores para a área de música em conjunto, pois

é sobretudo nas academias que os futuros professores de música têm a oportunidade de conhecer outras músicas, outras práticas e de compará-las com a de sua formação de base. Deste modo, a academia apresenta interstícios que representam espaços de reflexão e de possibilidades de mudança face à ampliação do quadro de referências conceituais e de práticas musicais (VIEIRA, 2003, p. 76).

E tal ampliação deverá também ocorrer em novas frentes. Em uma escola renovada e mais humana, em projetos educacionais de ação social e em conjuntos musicais os mais variados, com educador e educando engajados na construção de valores como solidariedade e respeito ao potencial de aprendizagem e invenção de cada indivíduo. É como diz Freire: “ensinar exige estética e ética (...), decência e boniteza de mãos dadas” (2007, p. 32).

Referências

ABELES, Hal. The Effect of Three Orchestra/School Partnerships on Students' Interest in Instrumental Music Instruction. *Journal of Research in Music Education*, V. 52, n. 3, p. 248-63. Fall, 2004.

ARRUDA, Ney. Conversa com quem gosta de ensinar música. *Diário de Cuiabá*. Ed. 11954, 28/10/2007. Disponível em:
<<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=301582&edicao=11954&anterior=1>>
Acesso em: 28/04/2009.

NASCIMENTO, Sônia A. Educação Profissional – Novos Paradigmas, Novas Práticas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V. 8, p. 69-74, mar. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

SÁNCHEZ, Freddy. El Sistema Nacional para las Orquestras Juveniles e Infantiles. La Nueva Educación Musical de Venezuela. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V. 18, p. 63-69, out. 2007.

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

VIEIRA, Lia Braga. O Professor como Fator Condicionante na Preparação em Educação Profissional em Música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V. 8, p. 75-79, mar. 2003.



A preparação do recital na perspectiva do método dialógico

Paulo Marcelo Marcelino Cardoso
 UFPB
 paulomarceloufpb@gmail.com

Resumo: O projeto de extensão *Recital nas Escolas* se idealizou com o propósito de dar oportunidade ao discente do curso de Licenciatura em Música da UFPB de exercitar a articulação dos conhecimentos adquiridos no decorrer de sua formação em disciplinas de base técnica, teórico-estético-estrutural e pedagógicas. A idéia é planejar e realizar uma série de recitais, espetáculos-aulas, em escolas públicas da cidade de João Pessoa. Paralelamente à referida ação extensiva, pretende-se desenvolver a proposta de pesquisa aqui apresentada que, em linhas gerais, objetiva refletir a respeito da relação de interação pedagógica entre o músico e sua audiência. Para tanto, tomaremos como esteio teórico-metodológico o pensamento de Paulo Freire sobre a Educação Dialógica e o de Keith Swanwick sobre a Educação Musical. Acreditamos na pertinência do presente estudo, uma vez que, em seus aspectos teóricos e práticos, o mesmo pode vir a contribuir a pensar metodologias para o ensino de música em espaços escolares ou não-escolares.

Palavras chave: interpretação, recital, educação dialógica.

A preparação do recital na perspectiva do método dialógico

O Curso de Licenciatura em Música do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba se gesta no intuito de promover a formação do professor de música capaz de atuar em diversos espaços, a saber, em escolas de ensino básico, escolas especializadas da área e em contextos múltiplos de ensino e aprendizagem da música.

No que diz respeito à formação específica em Música, o currículo do curso se constrói apoiado fundamentalmente em três eixos de disciplinas: o de base técnica, desenvolvida pelas disciplinas relacionadas à performance musical; o de base teórico-estético-estrutural, constituída por disciplinas que tratam dos fundamentos teóricos, composicionais e de formação estética e perceptiva; e a base pedagógica, centrada nas disciplinas de metodologia e processos de ensino e aprendizagem da música.

Foi no intuito de propiciar aos discentes uma oportunidade para exercitar a articulação dos conhecimentos adquiridos nesses três eixos de disciplinas, que se propôs a execução do projeto de extensão intitulado *Recital nas Escolas*.

O referido projeto, que já se encontra em andamento, se dá na realização de uma série de recitais, espetáculos-aulas, em escolas selecionadas da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa. A idéia fundamental aqui é levar a música que se faz na academia às escolas, como uma maneira de facilitar o aperfeiçoamento dos discentes da Licenciatura em



Música enquanto professores, instrumentistas ou cantores, através do exercício de palco e da construção coletiva das exposições, bem como promover o acesso ao saber e às artes acadêmicos aos estudantes das escolas contempladas.

Pari passu à realização da ação extensiva *Recital nas Escolas*, pretende-se desenvolver a presente proposta de pesquisa que, em linhas gerais, diz respeito à relação de interação pedagógica entre o músico e sua audiência.

Atualmente perspectivas que se direcionam no sentido da democratização das artes têm ganhado espaço no meio universitário. Entenda-se aqui que democratizar as artes significa oportunizar o acesso mais amplo possível a todos aos bens culturais socialmente produzidos e às suas chaves de assimilação e crítica, rompendo com as ideologias históricas que se estabeleceram na forma da dicotomia erudito e popular. (PENNA, 1995, p.38).

Nesse sentido, Hentshke e Krüger (2003, p.19-22) demonstram que há esforços por parte das principais orquestras mundiais, na busca de estabelecer uma maior proximidade com a comunidade em que se inserem. Todavia, as autoras revelam que no Brasil não é comum encontrar grupos do gênero empenhados em contribuir com a difusão da música na educação básica. Com base nas pesquisas realizadas, as autoras revelam:

As informações obtidas sugerem que o foco das orquestras reside em concertos nas salas de espetáculos. Na maioria dos casos não é realizado um trabalho preparatório com professores e alunos visando à maior compreensão do fazer musical de uma orquestra. (HENTSHKE; KRÜGER, 2003, p.19-22)

Igualmente às orquestras, *grosso modo*, isso parece ocorrer com os grupos musicais ou solistas acadêmicos em geral. Geralmente quando ocorrem apresentações dos mesmos para um público externo, não se dá uma maior atenção à preparação específica do conteúdo musical para os receptores, pressupondo que estes já têm as chaves interpretativas para compreender, assimilar e refletir sobre o que se ouve e vê.

Se agraciado por essa “dádiva”, o público não familiarizado com essas linguagens apenas as recebe silenciosamente e, provavelmente, de forma confusa, podendo até mesmo vir a rejeitá-la. Isso se dá, sobretudo, pelo fato de que, sem a posse das devidas chaves para a compreensão e reflexão, o ouvinte é impedido de ler o código do conteúdo musical ministrado e, por conseguinte, não consegue usufruir o que a obra lhe tem a oferecer. Assim, a comunicação entre o artista-educador e sua platéia não se estabelece e o distanciamento entre os diferentes mundos permanece.

De certa forma, essa transferência unilateral de conteúdo se aproxima do que Freire chama de uma concepção “bancária” da educação:



Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador é o depositante...Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2005, p. 66)

Também nesse sentido, em consonância com a perspectiva mais ampla de democratização das linguagens artísticas, Penna acena para a necessidade da construção de referenciais para a apreensão da linguagem artística:

...podemos dizer que o gosto e o interesse pela arte dependem da capacidade de compreensão, que por sua vez é fruto da vivência, familiarização e contato com as obras de arte. Dessa forma, o acesso restrito às formas de arte mais elaboradas, fato comum em nossa sociedade, se deve, em grande parte, a problemas na formação dos esquemas de percepção apropriados à compreensão e apreciação da arte. (PENNA, 1995, p.38)

É no intuito de problematizar essa relação entre o músico (especificamente no presente trabalho, os alunos da Licenciatura em Música da UFPB) e seu público (os alunos das escolas públicas contempladas pelo projeto de extensão *Recital nas Escolas*), que desenvolvemos a presente proposta de pesquisa. Para tanto, faz-se necessário expor algumas questões fundamentais a respeito do tema.

É sabido que, as músicas que se estudam e tocam nas universidades não são as mais privilegiadas entre aquelas que se difundem nos meios de comunicação de massa. Tendo em vista a força dessa influência sobre o gosto estético geral, quais seriam as principais representações sobre música e, mais especificamente, sobre a música acadêmica entre estudantes das escolas públicas? Pode-se deduzir que, para um público de alunos destas escolas, a música que se faz na academia seja vista como de difícil assimilação. Isso provavelmente se dá pelo fato da mesma portar códigos sofisticados que somente iniciados poderiam compreender. Mesmo assim, um diagnóstico mais cuidadoso no sentido de captar essas percepções se faz necessário.

No que diz respeito à preparação dos recitais, aulas-espetáculos, que elementos específicos podem efetivamente contribuir para uma melhor assimilação e reflexão dos conteúdos pela platéia? Adicionar músicas no repertório que sejam mais próximas do universo sonoro dos interlocutores é uma das estratégias possíveis. Entretanto, outros procedimentos nesse sentido podem ser praticados.

Entendendo que em um espetáculo musical o som reproduzido é parte de um todo expressivo, que outros elementos poderiam ser inseridos de maneira orgânica à concepção da apresentação, no sentido de corroborar seu êxito enquanto intento educativo? É bem sabido

que a inserção de elementos cênico-visuais pode ser eficiente nesse intento. Além disso, podem-se estudar estratégias de interação entre os músicos e sua audiência.

Partindo do pressuposto de que a relação entre o intérprete e sua platéia é uma relação de ensino-aprendizagem, acreditamos que o método dialógico, como pensado por Paulo Freire, pode servir para o estabelecimento de uma efetiva comunicação entre o músico-educador e seu público, aqui especificamente, alunos do ensino fundamental e médio das redes estadual e municipal de ensino da cidade de João Pessoa.

Tendo isso em vista, para a realização da proposta de pesquisa temos os seguintes objetivos específicos: 1) Realizar uma revisão bibliográfica de trabalhos a respeito do tema em questão; 2) Levantar dados sobre as representações musicais junto aos alunos do ensino fundamental e médio de duas escolas selecionadas; 3) Verificar como se dá a recepção das intervenções músico-pedagógicas apresentadas pelo projeto *Recital nas Escolas* pelo público-alvo.

Para a realização da presente pesquisa, adotaremos como método o estudo multicaso, com abordagem qualitativa. Nosso trabalho de campo se dará em duas escolas da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa. Para a coleta de dados, utilizaremos a técnica da entrevista semi-estruturada, aplicaremos questionários, e realizaremos observação participante na ocasião das apresentações musicais.

Como aporte teórico-metodológico para a realização deste trabalho, tomaremos as idéias de Paulo Freire sobre a *Educação Dialógica*. No eixo de sua concepção epistemológica tem-se o diálogo como a ação fundamental no ato do comunicar crítico entre os seres humanos.

...o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123)

Em contraposição ao que ele denominou de *Educação Bancária*, o que seria a simples transferência acrítica de conhecimentos, na sua teoria pedagógica, Freire propõe que o diálogo deve ser por excelência o meio pelo qual se deve realizar a relação de simbiose entre o educador-educando e o educando-educador. Estes juntos devem buscar nessa interação construir um conhecimento compartilhado em uma ação não alienante, crítica para a transformação e no sentido da liberdade. (FREIRE, 2005, p. 91-96)

Uma das mais importantes preocupações da teoria da *Educação Dialógica* do referido autor, diz respeito ao conteúdo do diálogo, que é o próprio conteúdo programático da



educação. Assim o mesmo explica:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2005, p. 96-97)

Acreditamos que o pensamento Freiriano se ajusta ao eixo do presente projeto, pois que, em consonância com suas idéias, neste se busca a construção e a partilha de saberes musicais, em processos de interações mútuas, que privilegiam a reciprocidade, a reflexão e o encontro intersubjetivo entre os atores envolvidos.

Outra importante contribuição ao presente trabalho é a perspectiva teórica sobre a educação musical intercultural, como elaborada por Keith Swanwick. Segundo o autor, a educação musical deve favorecer aos educandos o contato direto com formas simbólicas reais, a saber, músicas, percebidas sem as tarjas ou etiquetas estereotipadoras, mas como objetos de sentido expressivo e forma coerente, através das quais se podem desvelar outros universos culturais possíveis. (SWANWICK, 2000, p. 127)

Do mesmo autor, também tomaremos os três princípios de educação musical, a saber, considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e fluência no início e no final. Sobre a aplicação destes o autor explica:

Tomados conjuntamente, os três princípios podem ajudar a manter o ensino de música em um bom caminho, a mantê-lo ‘musical’. Considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e enfatizar a fluência talvez seja mais eficaz em um amplo conjunto de situações de ensino do que o detalhamento da documentação curricular. Esses cuidados ajudam a pensar sobre a *qualidade* da educação musical, sobre *como* em vez de *o que*. (SWANWICK, 2003, p. 70)

A presente pesquisa se realizará em etapas distintas, 1) realizar uma primeira análise diagnóstica junto a turmas de alunos de duas escolas da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa, através de uma intervenção-sondagem prática, na forma de apreciação musical e debate, aplicando-se questionários e realizando entrevistas semi-estruturadas; 2) Analisar os dados obtidos na primeira etapa, através de discussões com a equipe executora, composta por alunos do curso de Licenciatura em Música da UFPB e, a partir do que foi debatido, planejar as estratégias de execução da ação pedagógica; 3) Executar na forma de recital, espetáculo-aula, a ação pedagógica como planejada, realizando-se paralelamente a coleta de dados na forma de observação participante; 4) Avaliar a ação junto aos alunos das escolas, através de

debates livres, da aplicação de questionários semi-estruturados e da proposição de atividades de produção textual, como aporte interdisciplinar às aulas regulares.

Acreditamos na pertinência da presente proposta de pesquisa, uma vez que, em seus aspectos teóricos e práticos, a mesma pode vir a contribuir a pensar metodologias de ação para o ensino de música em espaços escolares ou não-escolares.

Além disso, em um sentido mais amplo, ratifica-se a necessidade e validade de proposições investigativas como a aqui apresentada, visto que, em razão de suas próprias características e peculiaridades metodológicas, estas permitem a articulação conjunta entre pesquisa, ensino e extensão, induzindo assim o estreitamento da relação entre importantes universos da nossa sociedade, a saber, o da universidade e o da escola pública, em processos dinâmicos e cooperativos, cujos beneficiários são os próprios atores envolvidos na sua realização.



Referências:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 2005.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e Ousadia*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1986.

HENTSCHKE, Liane; KRÜGER, Susana Ester. Contribuição das orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de uma experiência. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 19-47.

PENNA, Maura. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 39-42.

SWANWICK, Keith. *Musica, pensamiento y educación*. 2º ed. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

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



A relação do ensino do canto com os problemas vocais

Maria Odília de Quadros Pimentel
Conservatório Estadual de música Lorenzo Fernández (CELF)
moquadros@yahoo.com.br

Resumo: É crescente nos nossos dias a quantidade de pessoas com distúrbios vocais. No Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández de Montes Claros/MG, o número de alunos que apresentam distúrbios vocais é significativo. O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral identificar as principais conexões existentes entre o ensino do canto no Conservatório e os problemas vocais apresentados pelos alunos. A pesquisa levantou os alunos que durante o ano de 2008 estiveram em algum momento em tratamento fonoaudiológico e foram realizadas entrevistas e observações das aulas destes, a fim de se obter dados para a solução do problema proposto. Concluiu-se que o ensino do canto no Conservatório tem contribuído para o tratamento de patologias e problemas vocais estéticos de seus alunos. Através da pesquisa podemos perceber que em sua maioria os professores encaminharam seus alunos sob suspeita de problemas vocais para os profissionais competentes, a fim de que fosse feito o diagnóstico correto sobre os problemas e mais da metade dos alunos presentes no universo estudado estavam satisfeitos com a atuação de seus professores com relação ao seu problema vocal.

Palavras chave: problemas vocais; fonoaudiologia; ensino do canto.

Introdução

A voz é o principal instrumento de comunicação e um importante meio de expressão dos sentimentos humanos. A saúde vocal do homem vem sendo bastante afetada nos dias atuais, uma vez que este vive em uma sociedade onde é crescente a poluição sonora, os conflitos sociais e a vida agitada e estressante. O número de pessoas com problemas vocais vem crescendo na sociedade e o papel da fonoaudiologia vem se firmando para auxiliar as pessoas a se prevenirem e tratarem destes problemas

O número de alunos do curso de canto do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández que apresentam problemas vocais vem crescendo e se tornando significativo dentro da escola. Esta afirmação deu origem à presente pesquisa, que teve como objetivo geral identificar as principais conexões existentes entre o ensino do canto no Conservatório e os problemas vocais apresentados pelos alunos.

O curso de canto do Conservatório Lorenzo Fernández, fundado em 1961, é dividido atualmente em dois níveis independentes:

- Educação musical, de nível fundamental, com duração de três anos, uma aula semanal em grupo, com mais ou menos quatro alunos;



- Técnico, de nível médio, com duração de três anos, duas aulas semanais individuais.

A pesquisa foi desenvolvida nos últimos três meses do ano de 2008 e teve com pretensão induzir uma maior interação entre professores de canto e fonoaudiólogos, numa tentativa de se qualificar melhor o ensino do canto não apenas no estabelecimento estudado, mas servindo também de exemplo para outras instituições.

Revisão de Literatura

De acordo com Costa e Silva (1998), como a voz é o meio mais espontâneo e artístico de se fazer música com o corpo humano, o canto é a expressão mais universal dentre os tipos de música mundial. “A laringe foi o primeiro instrumento musical do qual a humanidade fez uso” (Silva & Duprat, 2004, p.178).

No Brasil, nós podemos dividir a produção do canto em erudita, que requer anos de aprendizagem, exigindo ajustes musculares distantes da voz falada, e popular, que exige menos ou nenhum tempo de aprendizagem, empregando ajustes mais próximos da fala (Behlau, 2005, p.334).

Atualmente o ensino do canto tem como aliados os avanços tecnológicos e científicos que proporcionam um maior e mais criterioso desenvolvimento da pedagogia vocal. O professor deve ter uma visão holística sobre seu objeto de trabalho. Pedroso (1997) aponta algumas das características dos professores de canto da realidade brasileira:

O professor de canto preocupa-se em estudar toda a modificação da voz humana, pela qual se formam os sons variados, utilizando técnicas vocais para treinar o aluno a adquirir espontaneidade, serenidade, pureza e maleabilidade, aprimorando toda sua sonoridade vocal. Geralmente possui curso de música/canto, regular ou não, no Brasil ou fora. As bases de sua atuação priorizam a adequação da respiração, destacando também um trabalho corporal com a identificação das tensões e controle da musculatura. O professor de canto considera necessário conhecer o assunto passando pela experiência de um trabalho vocal, tendo dedicação e educando sua voz através de outros professores, mesmo que possua dons musicais/vocais herdados. Ao lado do professor de canto está a presença da arte, a transmissão oral de conhecimentos, a experiência dos mais velhos (1997, p. 7).

A fonoaudiologia se firmou na sociedade tanto pelo trabalho preventivo e estético como também pelo poder de tratamento e correção dos mais diversos distúrbios vocais. Para se detectar um problema vocal, o fonoaudiólogo deve se ater não apenas aos sintomas (queixa do paciente sobre seu problema), mas principalmente aos sinais (características vocais que podem ser testadas e observadas).



Principais sintomas de distúrbios vocais:

- Rouquidão;
- Fadiga vocal;
- Soprosidade;
- Extensão fonatória reduzida;
- Afonia;
- Quebras de freqüência ou freqüência inadequadamente aguda;
- Voz tensa/comprimida;
- Tremor. (Colton & Casper, 1996, p.15).

Costa & Silva (1998) aponta os principais distúrbios vocais patológicos:

- Alterações inflamatórias da laringe: alergias, rinites, sinusites, refluxo gastroesofágico.
- Alterações infecciosas da laringe: virais, bacterianas, fúngicas e granulomatosas.
- Alterações traumáticas da laringe: granuloma de contato, pólipos e nódulos causados pelo abuso vocal e pela má utilização da voz. Tais alterações são raras nos homens e ocorrem mais nas vozes agudas (soprano e tenor) do que nas graves.
- Alterações congênitas da laringe: pontes mucosas, diafragmas anteriores, sulcos, cistos e assimetrias laríngeas.
- Alterações neoplásicas da laringe: tumores.
- Fendas glóticas: “pequeno espaço na região mediana do vestíbulo laríngeo, provocada pela má coaptação das pregas vocais”, são encontradas com freqüência nos cantores (Costa & Silva, 1998, p. 132).

A principal causa das alterações vocais nos cantores está no mau uso e no abuso vocal:

A disfunção vocal também pode provir: 1) da ausência de técnica vocal; de má técnica, voluntária ou involuntariamente imposta por um professor; 2) de um erro de classificação que obriga a pessoa a falar ou a cantar numa escala não correspondente à sua categoria vocal; 3) da má utilização da respiração, levando cedo ou tarde à fadiga vocal seguida de dificuldades da voz, às quais se juntam as lesões e alterações laríngeas; 4) do abuso do canto coral, em idade em que a laringe está em plena evolução, e ainda é frágil, e da tendência de forçar a voz para tentar se fazer ouvir (Dinville, 2001, p. 68).

Considera-se que o canto e a fonoaudiologia devem integrar-se no intuito de produzir cantores de qualidade vocal maior, além de mais conscientes do seu aparelho fonador e dos cuidados que se deve ter com ele. Uma sessão fonoaudiológica não supre os efeitos de uma aula de canto e vice-versa. “O cantor além de procurar o professor de canto para a formação artístico-

musical, também pode cuidar de sua saúde vocal junto ao fonoaudiólogo” (Muniz & Palmeira, 2008, p. 56).

Esta interdisciplinaridade tem contribuído para que fonoaudiólogos e professores se interessem e busquem no mínimo um conhecimento básico sobre a outra área. Esta inter-relação produz um resultado bem mais completo e holístico. O ensino de canto aliado ao tratamento fonoaudiológico adequado pode proporcionar tanto ao professor quanto ao aluno, uma relação de ensino/aprendizagem mais coesa, com maiores e melhores resultados na disciplina e um menor risco de erro por parte de ambas as partes.

Metodologia

O Universo da pesquisa realizada foi formado por alunos do curso de canto, em nível de Educação Musical e Técnico, do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández de Montes Claros/MG (estudo de caso) que apresentavam problemas vocais e que durante o ano de 2008 passaram por um tratamento fonoaudiológico.

Tratou-se de uma pesquisa exploratória e foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Pesquisa bibliográfica;
- Entrevista semi-estruturada com os alunos pesquisados;
- Observação não-participante de uma aula de cada aluno pesquisado.

A partir dos relatórios das observações e dos resultados das entrevistas, foram analisados os motivos dos problemas vocais dos alunos e se estes apresentaram alguma melhora ou piora em seu tratamento que possa ter alguma relação com o curso de canto do Conservatório, para se atingir o objetivo da pesquisa.

Apresentação dos Resultados

Durante o segundo semestre de 2008 o curso de canto do Conservatório possuía em nível de Educação Musical 279 alunos e em nível técnico 88 alunos. Foram levantados com o auxílio dos professores nove alunos dos dois cursos que estiveram durante algum período do ano em tratamento fonoaudiológico, sendo que cinco pertenciam à Educação Musical e quatro pertenciam ao técnico.

Destes nove alunos, dois (22%), um aluno do Técnico e outro da Educação Musical, ambos do sexo masculino, procuraram a fonoaudiologia para um aprimoramento estético e de

comunicação. Os sete alunos restantes (78%), todos do sexo feminino, buscaram a fonoaudiologia para tratar de patologias:

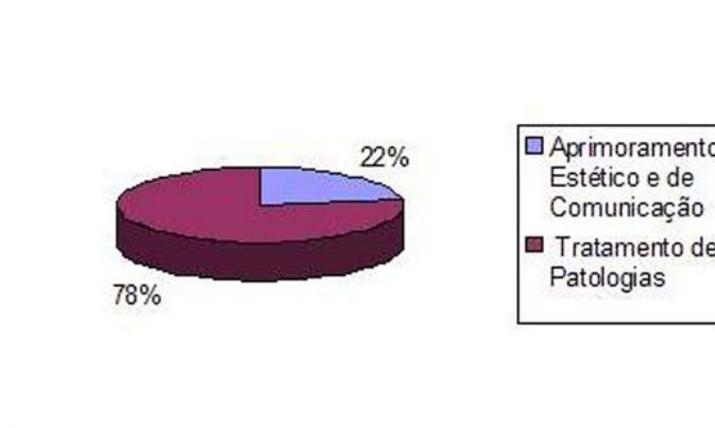


GRÁFICO 1: Finalidades do Tratamento Fonoaudiológico

Com relação às faixas etárias, quatro alunos (45%) possuem de 15 a 25 anos, três deles (33%) de 25 a 35 anos, um (11%) de 35 a 45 anos e um (11%) de 55 a 65 anos:

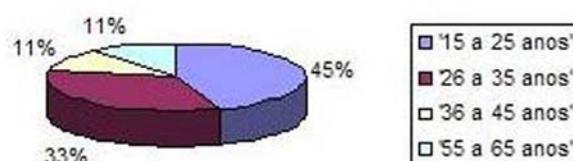


GRÁFICO 2: Faixa etária dos alunos em tratamento fonoaudiológico

Até a data da realização da pesquisa, seis alunos (67%) haviam feito de um a seis meses de tratamento fonoaudiológico, um (11%) de seis meses a um ano e dois (22%) acima de um ano de tratamento:

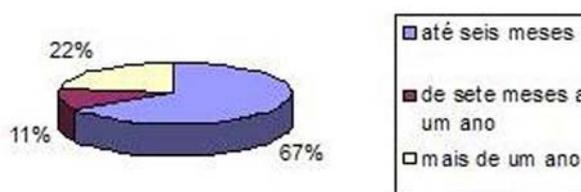


GRÁFICO 3: Duração do Tratamento Fonoaudiológico

100% dos alunos disseram que praticavam uma atividade vocal anterior ao início do curso de canto. Oito deles (89%) afirmaram cantar em igrejas (duas ainda afirmaram ser professoras) e uma (11%) afirmou cantar em um grupo de música raiz:

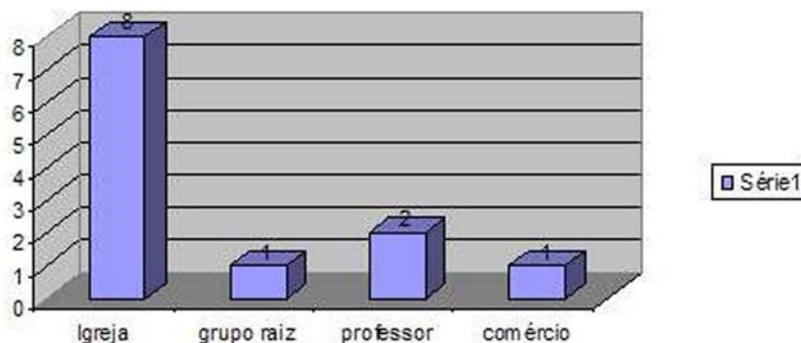


GRÁFICO 4: Práticas vocais anteriores ao ingresso no curso de canto

Todos os alunos pesquisados detectaram o problema quando já pertenciam ao curso de canto do Conservatório, três deles (33%) assim que iniciaram o curso, e seis alunos (67%) no decorrer do curso. Dos nove, oito (89%) tiveram seu problema vocal detectado pelo professor, e apenas um (11%) detectou o problema sozinho:

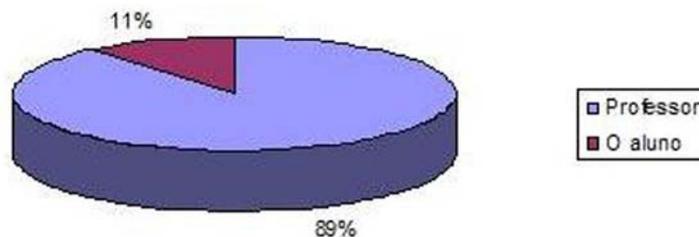


GRÁFICO 5: Quem detectou os problemas vocais

Os sintomas que os alunos apresentavam antes de procurar ajuda fonoaudiológica foram: rouquidão (67%); ardência na laringe (22%); voz cansada (fadiga vocal) (22%); chiado (soprosidade) (33%); tosse (11%); dificuldade ao cantar (22%); dificuldades de articulação (11%); troca de consoantes (11%). Lembrando que alguns alunos apresentaram mais de um sintoma:

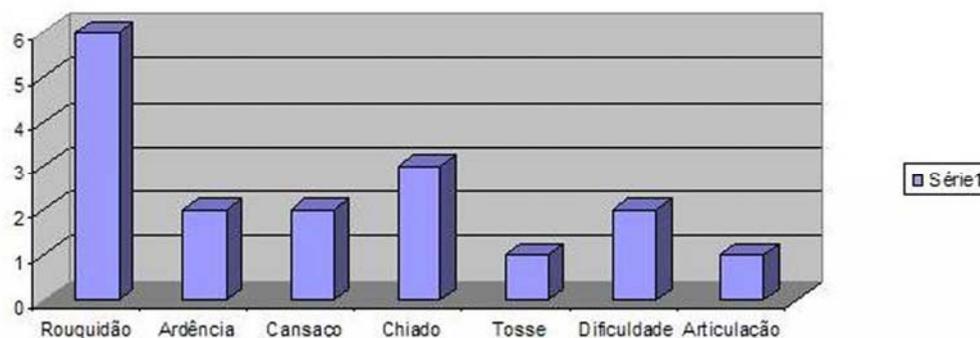


GRÁFICO 6: Sintoma dos Problemas Vocais

Os problemas apresentados foram os seguintes: cisto (11%); problemas de articulação (22%); nódulos (44%); excesso de muco (11%); desvio de septo (11%); edemas nas pregas vocais; todas as alunas que apresentavam um diagnóstico patológico (78%) apresentaram fendas glóticas, patologia característica de abuso vocal. O aluno pode apresentar dois ou mais problemas:

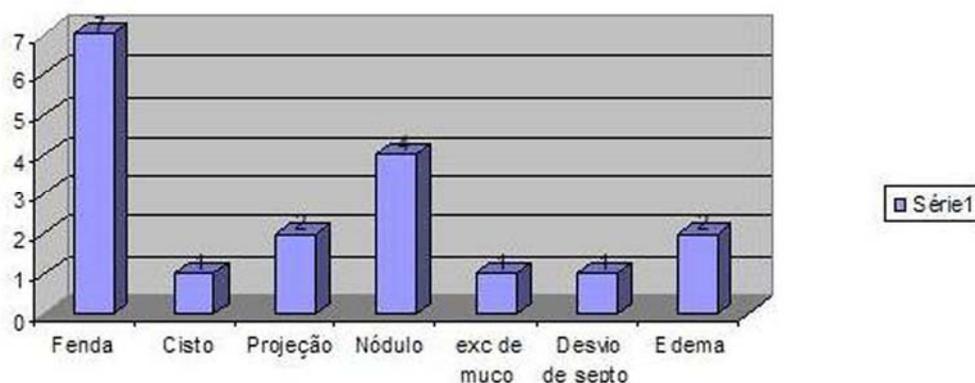


GRÁFICO 7: Problemas Vocais apresentados

As principais causas dos problemas das alunas em tratamento de patologias vocais (78%), apontadas pelos médicos e fonoaudiólogos foram o mau uso e abuso vocal. Os alunos que tratam de problemas de dicção (22%) têm como a maior causa a rapidez ao falar:

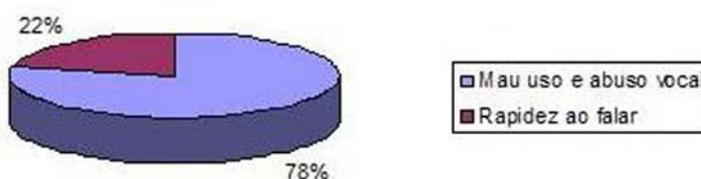


GRÁFICO 8: Possíveis causas dos Problemas Vocais

Questionados sobre a preocupação dos professores com seus problemas vocais, sete alunos (78%), responderam sim, e dois (22%) responderam que não houve diferença em sala de aula. O tratamento fonoaudiológico era considerado algo a parte:

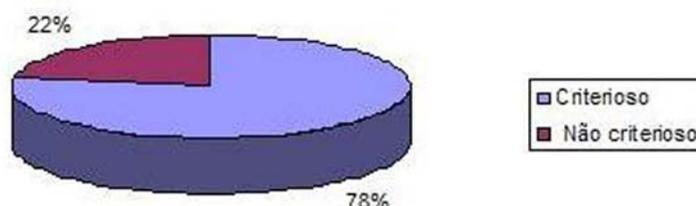


GRÁFICO 9: Professor X Problemas Vocais

Por parte dos fonoaudiólogos, foi unânime o conhecimento sobre as aulas de canto de seus pacientes, sendo que todos estes profissionais deram conselhos para que os alunos pudessem aproveitar melhor e não se prejudicarem durante as aulas de canto.

Ao final, interrogados se durante o tratamento perceberam um intercâmbio entre professor e fonoaudiólogo, cinco alunos disseram que sim, sendo que alguns colocaram que seus professores e fonoaudiólogos chegaram até a trocar telefones. Os quatro alunos restantes disseram que não:

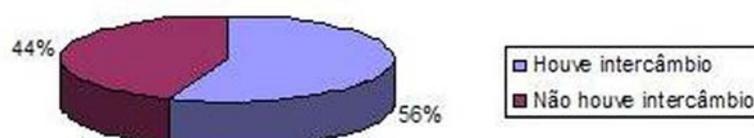


GRÁFICO 10: Professor X Fonoaudiólogo

Conclusão

Através da análise dos dados pode-se afirmar que o ensino do canto no Conservatório Lorenzo Fernández tem contribuído para o tratamento de patologias e problemas vocais estéticos de seus alunos. Através da pesquisa pudemos perceber que a maioria dos professores encaminhou seus alunos sob suspeita de problemas vocais aos profissionais competentes, a fim de que fosse feito o diagnóstico correto dos problemas. Desta maneira, mais da metade

dos alunos presentes no universo estudado estavam satisfeitos com a atuação dos professores com relação ao seu problema vocal.

Todos os alunos afirmaram ter tido uma atividade vocal anterior ao ingresso no curso de canto, o que pode ter contribuído para a formação de suas patologias. Sem o curso, provavelmente não perceberiam os problemas até que estivessem em um nível de gravidade muito maior.

A revisão de literatura, que afirmou ser o mau uso e abuso vocal os principais responsáveis pelas patologias vocais entre cantores, foi enfatizada. Comprovou-se também, que a fenda glótica é uma patologia presente em pessoas que abusam ou utilizam-se da sua voz de maneira incorreta. Confirmou-se ainda uma maior incidência de patologias vocais em mulheres e possuidoras de vozes mais agudas.

A presente pesquisa tem sua importância tanto para a área do canto e da música como para a fonoaudiologia, uma vez que enfatiza a importância das duas áreas na formação de um cantor e a necessidade de não se trabalhar isoladamente. Apesar deste trabalho dizer respeito apenas ao caso estudado, por ter apresentado resultados positivos, estes devem ser levados adiante a fim de influenciar outras escolas a conscientizarem seus alunos e professores da importância de estarem atentos a qualquer problema vocal apresentado, para que possam se tratar e livrarem desta patologia.

Preocupar-se com a saúde vocal de seus alunos é o principal dever social do professor de canto. Somente com uma voz saudável será possível ao aluno atingir todos os seus anseios e objetivos.

Referências

BEHLAU, M.; FEIJÓ, D.; MADAZIO, G.; REHDER, M. I.; AZEVEDO R.; FERREIRA, A. E. *Voz profissional: Aspectos gerais e atuação fonoaudiológica*. In: BEHLAU, Mara (Org.) *Voz – O livro do especialista*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. Vol II

COLTON, Raymond H.; CASPER, Janina K. *Compreendendo os problemas de Voz – Uma perspectiva fisiológica ao diagnóstico e ao tratamento*. Trad. de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA Henrique O, SILVA Marta AA. *Voz cantada – evolução, avaliação e terapia fonoaudiológica*. São Paulo: Lovise; 1998.

DINVILLE, Clair. *Os distúrbios da voz e sua reeducação*. Trad. De Denise Torreão. 2ª ed. Rio de Janeiro : Enelivros, 2001.

MUNIZ, Maria Cláudia Mendes Caminha; PALMEIRA, Charleston Teixeira. *Ciência e arte – Teoria e vivência musical como auxilia à formação de fonoaudiólogos*. Música Hodie, Vol. 8, Nº 1, p. 55-74, 2008.

PEDROSO, Maria Ignez de Lima. *Técnica vocal para profissionais da voz*. São Paulo, CEFAC, 1998.

SILVA, Marta Assumpção de Andrada; FARIA, Diana Melissa; BARBOSA, Renata Assumpção. *Trabalho Fonoaudiológico junto ao paciente cantor*. In: BRITO, Ana Teresa Brandão de Oliveira (Org.) *Livro de Fonoaudiologia*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral

*Denise Sant'Anna Bündchen
UFRGS/FEEVALE
denise.bb@uol.com.br*

Resumo: A presente pesquisa investiga a relação do movimento corporal na construção do conceito ritmo a partir de um trabalho de composição coletiva, abrangendo os seguintes momentos: a) Composição rítmico-corporal; b) Representação gráfica; c) Entrevista individual; d) O aprendizado em grupo: a construção da *performance*. Este trabalho foi desenvolvido em uma situação de canto coral, contando com a participação de 30 meninas entre 11 e 18 anos. Integrar o movimento corporal compreende uma proposta de canto coral construtivista, tomando por base a trilogia cognição-música-corpo. A partir dessa inter-relação, muitos autores de diferentes áreas fazem-se presentes, porém, buscamos um aprofundamento na teoria construtivista interacionista de Jean Piaget, mais especificamente no seu conceito de tomada de consciência, a fim de analisar o processo de construção rítmica de nossas alunas-cantoras. A metodologia empregou o Método Dialético-Didático, uma extensão do Método Clínico, na observação e intervenção com os grupos e nas entrevistas individuais. Os resultados mostraram que o envolvimento do movimento corporal favorece a compreensão da estruturação rítmica, desencadeando tomadas de consciência a partir da observação de si mesmo, pois é o próprio corpo em movimento que desenha os tempos no espaço. Além disso, sentir o próprio corpo neste processo tem favorecido a *performance* de modo geral, contribuindo com a afinação, a descontração e a expressividade do grupo.

Palavras chave: Ritmo - Movimento – Corpo – Construtivismo – Canto Coral

A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo

Refletir sobre a construção do conceito ritmo na aprendizagem musical é o que tem nos levado a observar e analisar as interações de nossas alunas na atividade de canto coral, a fim de compreender as relações que estão implicadas neste processo. Acreditamos que, a partir de algumas atividades propostas, nas quais as alunas são instigadas a relacionar a consciência do movimento corporal à música no ato de cantar e aos elementos musicais, podemos favorecer a ampliação dos esquemas musicais das mesmas em níveis cada vez mais complexos. Diante deste contexto, o objetivo desta pesquisa é proporcionar, a partir das atividades de composição, execução e representação gráfica, a interação entre movimento corporal e ritmo, favorecendo a construção do conceito ritmo diante as descobertas das possibilidades corporais em relação à música.

Para fundamentar esta pesquisa buscamos subsídios nas idéias interacionistas piagetianas. Segundo Piaget, é através da ação com o objeto que o sujeito constrói suas hipóteses, ampliando seus esquemas em patamares cada vez mais complexos. Portanto, os esquemas são construídos e reconstruídos progressivamente. Conforme Becker (2001, p.37):



[...] para Piaget, a função da ação é a de superar a dicotomia sujeito-objeto, podemos dizer que não se admite, na sua epistemologia, consciência antes da ação; a ação é que produz a psiqué, a ação é que produz o próprio inconsciente humano, a ação é que produz não só o conhecimento no seu conteúdo, mas o conhecimento na sua forma e, sobretudo, o conhecimento nas suas estruturas básicas, ou seja, na sua condição de possibilidade.

A aprendizagem se dá na ação e esta ocorre por intermédio dos esquemas motores, que uma vez interiorizados, tornam-se imagens e representações que possibilitam a construção de conceitos. Logo, a ação é vital na aprendizagem e representa o motor do desenvolvimento cognitivo.

Para Beyer (1995), as primeiras construções musicais são feitas a partir da analogia entre som e movimento e, para formar conceitos, é preciso antes vivenciar esse conceito em nível prático. Nesse contexto é que pensamos em integrar e investigar o uso do movimento corporal na aprendizagem musical, de forma que, na interação com a música, essa relação possa favorecer a construção e o desenvolvimento de esquemas musicais. Portanto, esta pesquisa poderá favorecer uma reflexão sobre a experiência musical em que o educador possa compreender as possibilidades corporais e criativas do aluno e proporcionar situações envolvendo-o na sua totalidade, de modo que a *performance* e a compreensão da música possam acontecer de forma integrada.

Assim como os aspectos da teoria piagetiana serviram-nos de base para refletir e repensar sobre nossa prática pedagógica, outros autores que propõem uma interação criativa com a música e com o próprio corpo, também foram fundamentais para explicitar e compreender as relações entre cognição-música-corpo.

Existem inúmeras pesquisas referentes à importância do movimento corporal na prática de educação musical, como as que integram a dança, a expressão corporal e a improvisação. Este novo olhar para a prática do ensino-aprendizagem musical surgiu nas primeiras décadas do século XX com músicos e pedagogos como Dalcroze (1966), Willems (1981), Orff e Gainza. A partir desta nova perspectiva para o fazer musical, autores como Delalande (1999), Mialaret (1990), Noisette (1997), Gagnard (1977), Agostin-Gherban e Happ-Hess (1986) ampliaram suas ideias para uma abordagem interacionista, atribuindo importância aos aspectos motores ligados às construções musicais. Porém, sobre esta temática, a maior parte destas pesquisas, se não todas, são direcionadas para a criança pequena (até 7-8 anos). Desta forma, percebemos que, à medida que se sucedem as faixas etárias e os níveis de ensino no percurso da aprendizagem na construção do conhecimento musical, parece ocorrer, progressivamente, um desinteresse sobre o uso do corpo como parte integrante neste processo.

Todavia, o que temos observado com crianças, adolescentes e adultos na terceira idade é que o uso do movimento corporal, da livre expressão corporal e da consciência corporal nas situações de aprendizagem musical tem gerado grande motivação e envolvimento nos trabalhos. Esta relação corpo-música parece transcender a espontaneidade que encontramos naturalmente em alunos de educação infantil. Diante disso, optamos por realizar esta pesquisa com um grupo de adolescentes, com o qual pretendemos aferir as descobertas da relação som-movimento. Isto implica considerar um período de grandes mudanças físicas e cognitivas, ou seja, o momento crucial do desenvolvimento do indivíduo, aquele que marca não só a aquisição da imagem corporal, como também a estruturação da personalidade. Portanto, pensar as possibilidades corporais nesta faixa etária (11-18 anos) é poder estender a espontaneidade que é tão valorizada na educação infantil, bem como favorecer uma experiência musical na qual a capacidade de expressão esteja integrada num aprendizado prazeroso, sem tensões e sem limitações.

Logo, o interesse por esta temática e por esta faixa etária está diretamente relacionado com o nosso trabalho de canto coral, que consideramos um espaço para aprendizagem musical.

No ato de cantar, o resultado sonoro é sentido no próprio sujeito como sensações físicas imediatas. A maneira como a voz é “sentida” no corpo torna-se referência direta ao aluno para determinar a qualidade do som; portanto, a emissão da voz constitui-se por si mesmo numa ação, ou seja, o ato de emitir a voz é uma ação corporal. Neste sentido, acreditamos que reprimir a ação motora, enquanto gestual expressivo e movimentos acentuadores de ritmo e intensidade, significa negar a participação do próprio corpo no ato de cantar.

Contudo, alcançar uma melhora considerável na execução da música utilizando-se amplamente os movimentos não implica, necessariamente, a compreensão dos conceitos musicais, como demonstram vários trabalhos de *performance* coral que resultam na repetição e na mecanização de ações musicais.

Sendo assim, o interesse por este tema está relacionado ao uso do movimento não só como um meio de favorecer o desenvolvimento da *performance*, mas também como pode favorecer a construção de conceitos musicais. Desta forma, parece-nos de grande importância considerar a espontaneidade gestual em todo este processo de aprendizagem vocal musical.

Metodologia



Diante do problema a que nos propomos verificar e analisar nesta pesquisa, como o movimento corporal em atividades criativas pode agir como um recurso facilitador na construção do conceito ritmo e no desenvolvimento da *performance*, caracterizamos-a como exploratória de cunho qualitativo. Assim, utilizamos o Método Clínico piagetiano, mais especificamente o Método de Aprendizagem (ou Dialético-Didático), na intervenção pedagógica e na coleta de dados. É um método criado a partir do Método Clínico piagetiano, por Bovet, Parrat-Dayan e Vonèche que foram colaboradores de Piaget. Assim sendo, nesta pesquisa o professor-regente é o próprio pesquisador. A ideia é possibilitar a investigação da implicação do movimento corporal no processo de construção do conceito ritmo a partir de planejamento, ação, observação e reflexão.

Portanto, para favorecer uma análise mais aprofundada das estruturas do pensamento de nossas alunas-cantoras, no tocante à construção do conceito ritmo é que nos valem deste método, pois nos permitiu estruturar uma interação com os sujeitos da pesquisa seguindo seu pensamento, através do acompanhamento de suas ações sobre o objeto pesquisado e da livre conversação. Proporcionamos ao aluno-cantor, neste caso, a possibilidade de refletir sobre sua ação e não simplesmente esperar uma resposta correta ou incorreta diante de uma problemática proposta.

Deste modo, em um contexto educacional, pareceu-nos que o Método Dialético-Didático apresentava-se mais detalhado e explícito no sentido de favorecer a tomada de consciência a partir de uma técnica de investigação ou intervenção que consiste em dialogar livremente com a criança, colocando em questão suas respostas espontâneas, a contra-sugestão e o conflito cognitivo. Utilizamos o conceito de tomada de consciência para analisar com maior profundidade a relação som-movimento na construção do conceito de ritmo em nossa prática de canto coral. Segundo Piaget (1978), a tomada de consciência representa uma construção que compreende a elaboração de diferentes níveis “[...] enquanto sistemas mais ou menos integrados” (p. 9). Ele ressalta que esse conceito refere-se a uma conduta implicada no fazer e no compreender, ou seja, “[...] das ações materiais às operações” (p.9).

Os procedimentos da pesquisa consistiram na elaboração do plano de ação: a) intervenção pedagógica (atividades de composição rítmica I e II); b) observação sistemática; c) coleta de dados através do método Dialético-Didático (observação e entrevista clínica); d) análise dos resultados.

Na composição rítmica I foram propostos movimentos em uma divisão ternária e na II, quaternárias e ternárias, integrando a mesma composição de forma intercalada. Tanto a

composição rítmica I como a II integram as atividades de composição, execução, apreciação e análise em seu desenvolvimento.

Resultados e Considerações finais

Os grupos apresentaram um desempenho diversificado quanto à forma de produção, compreensão e execução. Contudo, o envolvimento no trabalho foi intenso quanto à participação e às possibilidades em que a autoria esteve presente, tanto no processo como na *performance* final.

Ao corpo foi conferido o papel de instrumento musical, possibilitando a criação de movimentos, sons e sensações. Um corpo que se desloca no espaço e materializa a sucessão do tempo, encontra no gesto um sentir a partir da observação de si mesmo. Assim, através da atividade criativa coletiva, de composição rítmico-corporal, que o corpo em movimento fez-se presente.

Os momentos que se apresentaram no desenvolvimento da pesquisa foram os seguintes: a) O processo de composição coletiva; b) A representação gráfica das composições rítmico-corporais; c) Entrevistas individuais; d) O aprendizado em grupo: a construção da *performance*. O último item referiu-se somente à segunda composição rítmico-corporal. Estas etapas foram complementares, ampliando o campo de ação e possibilitando sucessivas tomadas de consciência a partir de formas diferenciadas de interação com o qual propomos analisar. Assim, nas atividades de criação, execução, apreciação e análise, ocorreram ações, assimilações, acomodações, desequilíbrios, regulações e internalizações. Estes processos ocorrem a partir das interações que integram um ponto de ação onde se concentram os dados de observação iniciais, ou seja, o momento em que nossas alunas-cantoras relacionam corpo-movimento e ritmo com um fim a alcançar. Diante disso, pensamos que este ponto de ação corresponde ao que Piaget (1987) denomina de *periferia*, em que as regulações ativas desenvolvem-se desencadeando as tomadas de consciência, direcionando-se progressivamente para os mecanismos internos da ação. Portanto, a partir deste vai-e-vem entre ritmo e movimento diante da relação proposta, dá-se a intencionalidade e a necessidade de êxito e de compreensão.

Revela-se a importância das novas possibilidades de interação que foram proporcionadas pelo professor-regente. No decorrer das atividades, as alunas-cantoras foram regulando-se, tomando consciência e ampliando sua compreensão a níveis mais complexos, o que favoreceu a assimilação de elementos novos em um movimento cíclico e espiral. Deste

modo, foram compreendendo e sentindo com o próprio corpo novas possibilidades, suprimindo a necessidade em busca de um equilíbrio.

Neste processo, observamos a importância de nossas alunas-cantoras estarem presentes de corpo e mente em nossa proposta de canto coral. Diante disso, o movimento corporal, integrado à atividade criativa e aos seus sucessivos momentos, serviu de base para as regulações ativas e tomadas de consciência. Estas possibilitam a reorganização das estruturas mentais em um patamar superior, ou seja, o conceito de ritmo amplia-se gradativamente a partir da introdução de novas características. Entretanto, a passagem da ação prática à conceitual somente será possível pela abstração reflexionante, ou seja, a possibilidade de diferenciar, relacionar e integrar os elementos novos às próprias estruturas. Desta forma, o conhecimento vai se reestruturando, um esquema integra-se ao outro e equilibram-se em um patamar superior. Assim, nossas alunas-cantoras ampliarão cada vez mais as possibilidades de agir sobre os elementos musicais, usando o corpo, sentindo o movimento cíclico ternário, os compassos variados e as subdivisões, o que favorecerá a compreensão do repertório realizado.

Na trilogia que fundamenta nossa proposta, e que serviu de base para o desenvolvimento dessa pesquisa, o corpo representa o elo entre a música e a cognição. Não há uma ordem ou uma sequência, mas apenas um conjunto, uma unidade. Acreditamos nessa relação e nos permitimos ir adiante propondo situações experimentais para o desenvolvimento de um aluno-cantor criativo, ensinando e aprendendo com ele.

Referências

- BECKER, Fernando. *Educação e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. Em Pauta – Revista do Curso de Pós-Graduação em Música: Mestrado e Doutorado, Porto Alegre, v. 9/10, dez.1994/ abr.1995.
- BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. *Cognição, música e corpo no canto coral: um fazer musical criativo*. XIII Encontro Anual da ABEM. ABEM CBM-CEU UNIRIO. Rio de Janeiro/RJ, 2004. Versão eletrônica em CD-ROM. p. 303-310.
- BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna; SPECHT, Ana Claudia. *Meninas Arte em Canto: corpo e voz no fazer musical*. XIII Encontro Anual da ABEM. ABEM CBM-CEU UNIRIO. Rio de Janeiro/RJ. 2004. Versão eletrônica em CD-ROM. p. 297-302.
- DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JAQUES-DALCROZE, Emile. *Educación del sentido rítmico*. Trad. Juan Jorge Thomas. Buenos Aires: Kapelusz, 1966.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- PIAGET, Jean. *A tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4.ed. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: edLTC, 1987

Analfabetos musicais na perspectiva do discurso acadêmico em música: pressupostos epistemológicos e implicações pedagógicas

Eduardo Luedy
UEFS
eluedy@gmail.com

Resumo: no presente trabalho, discuto aspectos culturais e pedagógicos implicados no emprego da expressão “analfabetos musicais”, os quais dizem respeito ao estabelecimento de critérios institucionais para legitimação de conhecimento em música. Para tanto, irei me valer de um documento elaborado por professores de uma universidade brasileira acerca da imprescindibilidade do domínio da notação musical para ingresso em cursos superiores de música; mas também de depoimentos de professores de música (de outra instituição superior) acerca do caso concreto de reprovação de um “analfabeto musical”, um músico popular de reconhecido talento. A partir da discussão dos pressupostos epistemológicos e das implicações culturais e pedagógicas envolvidas no emprego desta expressão, busco contestar o cariz etnocêntrico do imperativo da notação musical ocidental, com vistas a considerar os desafios educacionais contemporâneos postos pelo reconhecimento de que vivemos em sociedades marcadamente híbridas e plurais.

Palavras chave: analfabetos musicais, processos seletivos, conhecimento em música.

Introdução

A expressão “analfabetos musicais” costuma ser empregada com frequência em ambientes acadêmicos para referir àqueles indivíduos que não podem compreender uma partitura musical. Sua dimensão pejorativa parece ocorrer concomitantemente à importância do significado cultural que costumamos atribuir a quem tem o domínio das habilidades de ler e escrever música – um pré-requisito básico em exames de admissão para cursos superiores de música.

No presente trabalho, busco discutir a noção de “música como linguagem” – uma assunção bastante comum, ainda que pouco problematizada –, algo que nos permite falar em “analfabetos musicais” e, portanto, equiparar o domínio da notação musical ocidental com a importância do conhecimento do sistema alfabético. Mas também, e principalmente, busco discutir a vinculação estabelecida deste *saber ler e escrever música* com aquilo que passamos a definir, então, como *saber música*.

Assim, ao lado da discussão dos pressupostos epistemológicos subjacentes à noção de “música como linguagem”, busco também problematizar uma de suas implicações culturais e pedagógicas mais evidentes, apesar de pouco discutida: o estabelecimento, por vias institucionais, de critérios para avaliar, selecionar e, conseqüentemente, legitimar aquilo que passa a ser considerado como conhecimento em música.



Para tanto, irei me valer de certas instâncias textuais e discursivas próprias de um determinado contexto institucional acadêmico, as quais divisam uma parte importante daquilo que, em estudo recente, denomino de “discurso acadêmico em música”.¹

Mais particularmente, irei me valer de um documento institucional elaborado por professores de uma universidade brasileira acerca da imprescindibilidade do domínio do sistema de notação musical ocidental, afirmado ali como um pré-requisito fundamental para ingresso em cursos superiores na área de música; mas também de depoimentos de professores (de outra instituição de ensino superior de música) acerca das questões relacionados à formação superior, cultura, e educação musical e implicadas na discussão da reprovação de um “analfabeto musical”, um músico popular de reconhecido talento num exame vestibular.²

Música como linguagem

A partir de e-mails enviados, em fins do ano de 2006, para o grupo de discussão de uma associação de pesquisa e pós-graduação da área de música, por ocasião da decisão da Universidade Federal do Acre (UFAC) de eliminar os testes de habilidade específica para o vestibular em música, tomei conhecimento dos protestos e moções de solidariedade, por parte da referida comunidade virtual, aos professores daquela universidade que se posicionavam contrários à decisão da UFAC. Mas, principalmente, tomei conhecimento do documento “Argumentação para a manutenção e ampliação da prova específica de música” elaborado pelo Colegiado de Música da UFAC, e enviado em anexo num dos e-mails ao grupo.

O referido documento chamava a atenção por enfatizar não só a importância das habilidades de leitura e escrita musical, mas, também e principalmente, por tomar de empréstimo o conceito de linguagem para fundamentar argumentos em prol da educação musical (seja referente à educação básica, seja referente à formação musical de nível superior), fazendo amplo uso das expressões “linguagem musical” e “analfabetos musicais”:

Por que o aluno de música pode ser um analfabeto musical e frequentar um curso superior? Afinal, o conhecimento musical mínimo seria o equivalente a [sic] capacidade de ler e escrever (COLEGIADO DE MÚSICA DA UFAC, 2007, p.3). [negrito no original]

¹ Refiro-me aqui ao trabalho de investigação que culminou em tese de doutoramento que defendi recentemente na área de Educação Musical. Na perspectiva teórica adotada, o discurso acadêmico em música é compreendido como uma instância textual-discursiva articulada a formas dominantes de representação, evidentes, por exemplo, na seleção de conteúdos, na maneira de hierarquizar campos de saber, no estabelecimento de critérios de admissão para exames vestibulares; mas, principalmente, na maneira de afirmar o que conta como conhecimento legítimo em música.

² Ambos os exemplos perfazem um recorte de um conjunto mais amplo de considerações acerca do “discurso acadêmico em música” – objeto de estudo de meu doutoramento.

Apesar de que fuja ao escopo deste trabalho discutir em profundidade o conceito de linguagem – principalmente quando aplicado à música – podemos assumir que quando o empregamos, em verdade, estamos fazendo uso de uma metáfora. E não há nada, aqui, contra o uso delas. Afinal, seguindo o perspicaz argumento de Borges Neto (2005), as metáforas nos são úteis por nos ajudar a pensar de forma simples as “coisas cognitivamente complexas”. No entanto,

É consequência da sistematicidade das metáforas que as pessoas passem a considerar real o que é metafórico e que percam de vista características fundamentais da noção que a metáfora pretende explicar (BORGES NETO, 2005, s/p).

Por isso, é de fundamental importância que tenhamos consciência daquilo que se revela e, ao mesmo tempo, se oculta “quando pretendemos erigir uma teoria a partir de uma metáfora”, ou ainda, no caso em questão, estabelecer critérios de admissão em exames vestibulares. Ora, quando assumimos que tão importante como o domínio do sistema de escrita alfabético, numa sociedade letrada como a nossa, é também o domínio de um sistema de leitura e escrita de música, estamos nos valendo, pois, daquela metáfora que equipara música à linguagem.

Nesta perspectiva, como admitir um “analfabeto musical” num curso superior?

Como poderia um curso superior ser realizado por um analfabeto que não consegue acompanhar uma partitura, executar uma melodia ou ouvir uma seqüência de acordes? (Colegiado de Música da Ufac, 2007, p.3).

Devemos atentar para o fato que um analfabeto – tomado aqui em sentido estrito, como aquele que não detém o conhecimento do sistema alfabético de escrita – pode muito bem ser um falante competente de sua língua materna (a despeito de não poder se comunicar por meio da língua escrita). Do mesmo modo, pode executar uma melodia e ouvir/compreender uma seqüência de acordes, assim como vir a fazer música com tudo isso – ainda que não domine a sintaxe da notação musical ocidental.

Um analfabeto musical

O discurso acadêmico em música, apesar de se encontrar manifestado em diversas instâncias textuais – tais como artigos científicos, propostas pedagógicas, currículos, documentos institucionais etc. –, pode ser divisado também a partir do que professores efetivamente falam acerca de cultura, educação e currículo.



Assim, professores de outra instituição superior de ensino de música foram entrevistados acerca de suas práticas pedagógico-curriculares, como parte de um trabalho de investigação no qual busquei discutir suas assertivas acerca de educação, currículo e cultura. No referido trabalho, tinha como eixo de preocupações acadêmicas a temática mais ampla da diversidade cultural e, portanto, a importância de se considerar, desde uma perspectiva institucional-acadêmica, culturas e saberes musicais diversos.

Os trechos dos depoimentos destacados a seguir referem-se a um caso concreto de reprovação em exames vestibulares: o caso do exame de Armandinho Macedo (o bandolinista e guitarrista baiano, hoje já famoso, filho de um dos inventores do trio-elétrico e da guitarra elétrica, Osmar Macedo).

O “caso Armandinho” evocava, de modo similar ao documento elaborado pelos professores da UFAC, as mesmas considerações acerca do que se deve estabelecer como um saber musical fundamental, bem como sua vinculação com o domínio da grafia musical ocidental. Afinal, teria sido legítimo que Armandinho, por não saber *ler uma partitura*, houvesse sido reprovado nos exames de habilidades específicas de um curso superior de música? Esta era a pergunta feita aos professores de uma instituição de ensino superior de música.³

Cecília: [...] como é que eu vou me propor a estudar literatura... literatura latina, vamos dizer, na escola de letras, e chego lá e não sei nem dizer be-a-bá bá, be-e-be bé, be-i-bi bi? Eu posso falar, poeticamente, maravilhosamente, posso falar, pela oralidade, maravilhas em latim, mas eu não sei, não tenho o conteúdo pra isso, tá entendendo?

Percebe-se, como o domínio da notação musical ocidental é tomado como pré-requisito para o acesso aos estudos superiores, assim como o domínio do sistema alfabético para as habilidades de letramento. Não à toa, o “be-a-bá” do sistema alfabético é evocado como um análogo das habilidades propedêuticas que nos permitiriam vir a “saber música”. Reafirma-se assim a crença contida na metáfora da música como linguagem e reitera-se o domínio do sistema de notação ocidental como condição *sine qua non* para ingresso num curso superior de música.

Outro professor, ainda que não se referindo exatamente a “analfabetos musicais”, tece as seguintes considerações:

Heitor: [...] eu não sei se ele foi reprovado no vestibular – é provável que sim –, porque todo mundo sabe, né?, música pode ser feita por qualquer pessoa, né?, pessoas iletradas, ignorantes, pessoas de culturas ágrafas...

³ Os nomes dos professores referidos aqui são fictícios.



quaisquer que sejam. Não precisa saber escrever para fazer música... lá fora. Para entrar aqui, precisa.

Depreende-se aqui um sentido pejorativo à noção de analfabetismo musical, uma vez que as pessoas iletradas, as provenientes de culturas ágrafas e as ignorantes são todas aquelas que não dominam as habilidades de leitura da notação musical ocidental – a pecha de “ignorante”, inclusive, é bastante eloqüente por referir-se, por contraste, àqueles que “sabem ler/escrever música”. Mais uma vez, as implicações excludentes de tais considerações são como que naturalizadas em função da noção que vincula o conhecimento em música ao conhecimento da notação musical ocidental.

A aceitação da primazia do conhecimento de status superior, concomitantemente à desvalorização das formas populares de cultura e conhecimento – das quais, Armandinho seria, sem sombra de dúvidas, um de seus representantes – é outro aspecto relacionado e que se depreende do trecho destacado abaixo:

Callado: [...] E eu acho que é normal [o fato de Armandinho ter sido reprovado], como seria o contrário: um pianista eminentemente erudito fosse pra [um curso de música popular], ainda que ele fosse erudito. Mas é o tal negócio: *ele sabe música, ele toca, ele decodifica uma partitura e tudo isso, então, em qualquer escola de música popular no mundo, na Berkeley,*⁴ em qualquer outro lugar, ele acaba sendo absorvido, entendeu? [grifo meu]

A não aceitação do músico popular, reconhecidamente talentoso, ser encarada como algo “normal” deve ser compreendida na perspectiva que assume e naturaliza a adoção de uma determinada “norma” através da qual se estabelecem critérios de admissão e seleção.

O exemplo do músico erudito que a princípio estaria em uma situação similar, ou simétrica, ao do músico popular, deixa entrever que, em verdade, devido ao fato de que “ele sabe música, ele toca, ele decodifica uma partitura”, o músico erudito termina por estar em posição de vantagem, uma vez que possui as habilidades necessárias para ler e escrever uma partitura. Reitera-se, assim, a crença de que *saber música* é estar a par ou imerso em uma determinada tradição musical: aquela da chamada música erudita de tradição européia.

À guisa de conclusão

A argumentação, por parte de acadêmicos da área de música, de que “a universidade não é lugar para se aprender a ler e escrever”, fundamenta-se na assunção de que tão importante quanto o domínio do sistema alfabético são as habilidades requeridas para a leitura

⁴ Famosa instituição estadunidense de ensino de música popular em nível superior.

e escrita da notação musical ocidental – imprescindível, nesta perspectiva, para que se possa ingressar num curso superior de música. No entanto, o que merece ser questionado aqui é a ausente reflexão acerca da apropriação dos conceitos de linguagem e de alfabetismo por parte de acadêmicos da área de música. Uma ausência que se faz acompanhar também pela falta de reflexão teórico-epistemológica acerca do que vem a ser um “texto musical” – que, numa perspectiva cultural mais relativista, deveria ser compreendido para além das partituras e da notação musical tradicional.⁵

É preciso levar em conta que a notação musical ocidental não é a única possibilidade de grafia de música, nem se presta para grafar *toda e qualquer música*, quaisquer que sejam seus contextos culturais e sociais de criação e recepção. Além do que, é preciso atentar para a dimensão cognitiva envolvida aí: um sistema de notação implica numa certa organização mental, ou seja, um sistema simbólico, tal como o da notação musical ocidental, tanto requer quanto impõe uma certa organização cognitiva em música.

A desconsideração de outras possibilidades de envolvimento com música (que podem inclusive fazer uso de modos alternativos de representação gráfica de eventos musicais), concomitantemente à legitimação do sistema de notação musical ocidental, como o único válido em exames de admissão para cursos superiores de música, termina assim por hierarquizar e reificar uma única modalidade de cultura como a mais válida, seja do ponto de vista estético, seja do ponto de vista cognitivo.

O imperativo do conhecimento da notação musical ocidental deve ser contestado se quisermos estabelecer não só um currículo e uma práxis pedagógica renovadas em educação musical, mas também se quisermos ampliar nossos discursos acadêmicos em música de modo a levar em conta os desafios educacionais contemporâneos postos pelo reconhecimento de que vivemos em sociedades marcadamente híbridas e plurais.

Questionar a assunção não-problemática da noção de “música como linguagem” que tem caracterizado os discursos acadêmicos dominantes em música e que têm pautado a defesa de padrões de excelência para a formação musical em nível superior – em função de tudo aquilo que tal noção limita e que, efetivamente, exclui – pode significar um primeiro passo para propor alternativas às práticas pedagógicas e curriculares concretas que estes discursos divisam aqui.

⁵ Os exemplos que me vêm à mente mais prontamente são o amplo emprego das cifras de música popular, mas também o uso cada vez mais comuns das tecnologias eletrônicas e/ou digitais para programação, estruturação e representação de eventos sonoros/musicais

Referências

BORGES-NETO, J. Música é linguagem? *Revista Eletrônica de Musicologia*, v.IX, outubro, 2005. Disponível em <<http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/borges.html>> Acesso em 27 de abr. 2009.

COLEGIADO DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. *Argumentação para a Manutenção e Ampliação da Prova Específica de Música* (ofício 7/2006, encaminhado à Pró-Reitoria de Graduação da UFAC), 2007.



Aprendizagem criativa em sala de aula: a perspectiva das crianças na construção do *campo*

Viviane Beineke
 UDESC
 vivibk@gmail.com

Resumo: Este trabalho está situado no campo das pesquisas sobre criatividade na educação, que vêm construindo o conceito de *aprendizagem criativa* (CRAFT, 2005) a partir de pesquisas que focalizam crianças e jovens em situação de aprendizagem. O trabalho é fundamentado no modelo sistêmico de criatividade de Csikszentmihalyi (1997, 2007), composto por três dimensões: o *domínio*, o *campo* e o *indivíduo*. A pesquisa teve o objetivo de investigar como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical no contexto do ensino de música no Ensino Fundamental da Educação Básica. O trabalho é de natureza qualitativa, sendo realizado um estudo de caso em aulas de música de uma turma da 2ª série do ensino fundamental. O desenho metodológico compreendeu a realização de observações, entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo com a professora e grupos focais com os alunos. Para esta comunicação, foi feito um recorte da pesquisa, focalizando a perspectiva das crianças sobre a construção do *campo* em sala de aula, buscando compreender como essa função se estabelece nesse contexto. A análise de algumas situações nas quais as crianças revelam suas perspectivas sobre os trabalhos de composição produzidos em aula revela que quando elas têm espaço para falar sobre os seus trabalhos, suas críticas musicais abrem a possibilidade de ampliação das suas ideias de música, relação que aciona a aprendizagem criativa. Considerar o ponto de vista das crianças permite estabelecer um ambiente de aprendizagens significativas, respeitando e valorizando suas formas de fazer e pensar música.

Palavras chave: aprendizagem criativa, composição musical de crianças, educação musical na educação básica.

Introdução

A composição musical é uma atividade que vem sendo progressivamente valorizada no ensino de música, ampliando as pesquisas que focalizam experiências criativas e composicionais na educação musical de crianças¹. Nessa área, Burnard (2006a) argumenta que é necessário ampliar as lentes para as bases sociais e culturais da aprendizagem, com o fito de compreender como a criatividade musical é mediada culturalmente. Nessa perspectiva, são crescentes os trabalhos que visam compreender as dinâmicas sociais e interativas da sala de aula e as perspectivas de quem aprende nas práticas educacionais e na investigação científica (BEINEKE, 2008; BRITO, 2007; BURNARD, 2002, 2004, 2008; CAMPBELL, 2006; CUSTODERO, 2007; KANELLOPOULOS, 1999; MARSH, 2008; YOUNG, 2003).

¹ Dependendo do enfoque de pesquisa, nesse campo se distingue improvisação de composição musical. Mas no presente trabalho a composição é compreendida de forma ampla, incluindo trabalhos de improvisação e arranjo, pequenas ideias organizadas espontaneamente com a intenção de articular e comunicar pensamentos musicais ou peças mais elaboradas, sem a exigência de algum tipo de registro ou notação musical (SWANWICK, 1994).



Nos estudos sobre a criatividade na área de educação, nesta década vem sendo construído o conceito de *aprendizagem criativa* (CRAFT, 2005; CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008). Esse conceito, segundo Craft et al. (2008) e Spendlove e Wyse (2008), é um conceito emergente, ainda em construção, e demanda pesquisas nos ambientes em que ocorre para que a sua natureza seja mais bem compreendida. Dessa forma, o foco investigativo é direcionado às atividades das crianças, ao que elas fazem em sala de aula, mais do que na ação do professor. Com essa perspectiva, a presente pesquisa investigou como as dimensões da aprendizagem criativa são articuladas em atividades de composição musical no contexto da educação musical na escola básica.

Este trabalho é fundamentado no Modelo Sistêmico de Criatividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1997, 2007), o qual parte da ideia de que, em vez de tentar definir a criatividade, é necessário compreender como um produto chega a ser considerado criativo e é incorporado à cultura. De acordo com essa proposição, a criatividade pode ser observada somente na inter-relação de um sistema composto por três elementos: o *domínio*, o *campo* e o *indivíduo*. Segundo esse modelo, o conhecimento em algum domínio é indispensável para que um indivíduo possa ser criativo, dominando o conjunto de regras que caracteriza o domínio no qual ele atua. O segundo fator é o campo, que envolve os especialistas em determinada área de conhecimento que vão identificar quais ideias são criativas e podem ser incluídas no domínio. Por fim, o terceiro componente é o indivíduo, que precisa adquirir conhecimento na área específica e apresentar características afetivas e cognitivas que podem contribuir para o processo criativo.

Metodologia de pesquisa

Considerando o objetivo desta pesquisa, que investigou como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical, realizei um estudo de caso com uma turma da segunda série do ensino fundamental, opção que remete aos estudos de natureza qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006; BRESLER, 2006b; BOGDAN; BIKLEN, 1994; STAKE, 2003). Com esse enfoque, procuro contemplar a complexidade do ensino e da aprendizagem de música, ouvindo os alunos e a professora para discutir a criatividade em atividades de composição musical. A pesquisa foi realizada numa escola comunitária da rede particular de ensino, localizada na região central de Porto Alegre, atendendo principalmente alunos de classe

média daquele bairro². Ali o ensino de música está previsto na matriz curricular desde a Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental, com uma aula semanal de 50 minutos³.

A questão de pesquisa proposta neste projeto exigiu a construção de uma metodologia que pudesse captar, de forma dinâmica, as práticas de ensino e de aprendizagem no contexto da educação musical escolar. Nesse sentido, elaborei um desenho metodológico com múltiplas formas de coleta de dados, incluindo observação direta, entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo com a professora e grupos focais com os alunos, acreditando que assim poderiam ser obtidos dados empíricos na profundidade e na complexidade exigidas pela pesquisa⁴.

Para esta comunicação, fiz um recorte da pesquisa, focalizando a perspectiva das crianças sobre a construção do *campo*, no sentido atribuído por Csikszentmihalyi (1997), discutindo como as crianças participam desse processo em sala de aula, quando elas atuam como juízes das próprias composições e dos trabalhos dos colegas.

As crianças participando da construção do *campo* em sala de aula

Dentro da perspectiva de sistemas, o campo é formado por indivíduos que exercem determinado domínio e têm o poder de transformá-lo⁵ (CSIKSZENTMIHALYI, 1997). Na sala de aula, o campo adquire características diferentes das proposições do modelo sistêmico, à medida que ele é representado pelas crianças e pela professora, isto é, os indivíduos implicados na realização criativa analisam suas próprias produções⁶.

² No ano de 2007, quando foram realizadas as observações em sala de aula, o ensino fundamental ainda estava estruturado no sistema de oito anos e a escola atendia desde o último nível da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Médio, totalizando cerca de 350 alunos.

³ As aulas de música são realizadas em uma sala equipada com vários instrumentos musicais de percussão, como xilofones, metalofones, pandeiros, triângulos, chocalhos, tambores e flautas doces, além de um violão e um piano. O espaço físico é restrito, com aproximadamente 20m², mas nas atividades de composição em pequenos grupos os alunos utilizam também o espaço físico bastante amplo do saguão que fica em frente à sala de música.

⁴ As entrevistas semiestruturadas tiveram o objetivo de conhecer o contexto da prática educativa da professora e as entrevistas de reflexão com vídeo consistiram em uma reflexão retrospectiva na qual a professora assistiu às próprias aulas, sendo incentivada a refletir sobre as atividades desenvolvidas e as produções musicais dos alunos. Nos grupos focais com os alunos foram abordadas questões sobre seus pensamentos a respeito da aula de música e das atividades de composição e, em uma segunda etapa, os alunos assistiram à apresentação das composições da turma, sendo provocadas discussões sobre os próprios trabalhos e os dos colegas.

⁵ Segundo o modelo de Csikszentmihalyi (1997), na área de música o campo inclui inúmeras instâncias da sociedade, desde músicos, críticos e editores, até o público em geral.

⁶ Refletindo sobre a revisão que Csikszentmihalyi e Rich (1997) fazem sobre a noção de campo nas pesquisas sobre a criatividade de crianças na área educacional, Barret (2005) relata que os autores questionam o fato de que nessas pesquisas normalmente quem avalia as realizações criativas das crianças são os adultos, professores ou estudantes de pós-graduação. Isso distorce o conceito de campo, que prevê o julgamento dos produtos criativos pelos seus pares. Segundo Barret (2005), essa posição sugere que nas pesquisas sobre a criatividade com crianças o foco esteja nos julgamentos sobre criatividade feitas pelos seus pares, isto é, as próprias crianças, e não somente por professores, compositores ou pesquisadores.

Dessa forma, no contexto da aprendizagem criativa, o campo pode ser entendido como uma função exercida pelos alunos em sala de aula quando, em conjunto com a professora, validam ou não as ideias de música⁷ que circulam nesse espaço, através de critérios dinâmicos e intersubjetivos que precisam ser considerados no processo da aprendizagem criativa. Nesta pesquisa, tal função foi praticada principalmente nos momentos de apresentação, análise e crítica musicais.

Nos grupos focais, as crianças falam sobre a importância de apresentar suas composições aos colegas, revelando que compõem suas músicas para o grupo e, mais do que isso, desejando que sua composição seja aceita na turma ou “faça sucesso”, construindo a ideia de aceitação social pelos pares, aspecto observado também por Wiggins (2003). Essa questão está relacionada à ideia de música das crianças de que música se faz com/para outras pessoas e suas referências de grupos que fazem sucesso, como é veiculado pela mídia. Por isso, as apresentações musicais são muito significativas para as crianças, pois nesse momento elas podem ou não ter o seu trabalho reconhecido pela turma.

Outra função que as crianças atribuem à apresentação é a possibilidade de colaborar com o trabalho do grupo que se apresentou ou de aprender com as sugestões dos colegas. Essa ideia se aproxima da proposição de Sawyer (2008), de que os estudantes são socializados em comunidades de prática musical, nas quais a classe toda colabora na aprendizagem de cada estudante. Percebe-se que as crianças entendem a aprendizagem como uma construção coletiva, da qual todos podem participar e aprender uns com os outros. Nessa perspectiva, as apresentações musicais têm uma função chave no estabelecimento do campo, ou da comunidade de prática musical⁸, conforme denominação de Sawyer (2006, 2008), construindo uma prática de aprendizagem colaborativa nas quais os alunos socializam e discutem as suas composições e seu processo de aprendizagem, mediadas pelo professor e por elas mesmas. Essas experiências podem ser entendidas, como argumenta Wenger (2008, p. 54), como um processo no qual a participação “[...] descreve a experiência social de viver no mundo

⁷ Para diferenciar o conceito de domínio musical, no sentido amplo, proposto por Csikszentmihalyi (1997), do domínio em sala de aula, utilizo o conceito *ideias de música* (BRITO, 2007) para me referir à compreensão de música que circula em sala de aula, entre as crianças e a professora. Segundo Brito (2007), o conceito *ideias de música* é dinâmico, tanto em relação à mobilidade do pensamento musical, em tempos e espaços distintos, quanto ao pensamento da criança. Segundo a autora, “temos ciência de que idéias de música emergem, se estabelecem e se transformam continuamente, em diferentes escalas de tempo. Para cada pessoa, para um grupo, para um período histórico” (BRITO, 2007, p. 14).

⁸ Uma comunidade de prática, segundo Wenger (2008), é caracterizada: (1) pelo engajamento mútuo entre pessoas envolvidas em ações cujos significados são negociados entre si; (2) pela articulação empreendedora, que resulta de um processo coletivo de negociação entre os membros da comunidade; e (3) pelo repertório compartilhado entre os participantes, o qual pode incluir rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, ações e conceitos produzidos ou adotados pela comunidade.

enquanto membro de comunidades sociais e envolvimento ativo em empreendimentos sociais”, entendendo que nas práticas em aula esses empreendimentos sociais se articulam em torno dos projetos de composição, apresentação e crítica musical.

As discussões realizadas nos grupos focais mostram que as crianças têm uma grande preocupação com a repercussão dos seus trabalhos perante a turma, o que, em alguns momentos direciona a sua produção. Nesses casos, elas procuram realizar suas composições dentro de padrões que elas entendem que serão aceitos no grupo, seguindo normas estabelecidas intersubjetivamente. Esse fato revela também que as crianças têm um repertório partilhado de ideias de música que sustentam e dão coerência às suas críticas musicais. Segundo Wenger (2008, p. 83), essa é uma dimensão fundamental de uma comunidade de prática, que precisa desenvolver um repertório comum que inclui rotinas, palavras, ferramentas, maneiras de fazer as coisas, histórias, gestos, símbolos, ações e conceitos que a comunidade produziu ou adotou no curso da sua existência ou que se tornou parte da sua prática. Nesse contexto, a aprendizagem pode ser entendida como um processo de negociação de sentidos⁹. Por outro lado, alguns trabalhos rompem com essas normas, intencionalmente ou não, momentos em que são introduzidas novas ideias e possibilidades de fazer musical na turma.

Nas críticas que as crianças fazem às composições dos colegas, alguns trabalhos geram polêmica, enquanto que em outros a avaliação é mais consensual. As composições das crianças provocam, em diferentes graus, a estabilização ou desestabilização das ideias de música das crianças. As composições que geram menos discussão são aquelas em que a maioria das crianças considera o trabalho bem realizado e bem executado na apresentação. Em outros, elas fazem críticas e dão sugestões para que o grupo melhore sua composição, momentos em que revelam os critérios que orientam seus julgamentos. Nesse processo, as sugestões das crianças tendem a reforçar as suas ideias de música, buscando soluções que estejam mais adequadas às concepções de música que predominam em classe.

Embora algumas composições não gerem maiores considerações por parte das crianças, parecendo estar em consonância com suas ideias de música, outros trabalhos foram criticados por estarem muito próximos de algum modelo conhecido, intitulados por elas de “sem criatividade”. Os comentários das crianças mostram que são valorizadas as composições que se diferenciam dos modelos que elas conhecem, mas esse “ser diferente” é orientado pelas suas ideias de música, que fundamentam e impõem limites aos seus julgamentos. As

⁹ Ibid.

composições “diferentes” geram maior discussão nos grupos, provocando reações de aceitação e rejeição. Um trabalho que gerou opiniões divergentes foi a composição solo¹⁰ de Luciano¹¹. As crianças comentam que “de um é sem graça”¹² e que “[...] não pode ser só de um”¹³. Essas falas evidenciam a concepção de que música se faz em grupo, uma ideia que pode estar embasada tanto nas práticas musicais em sala de aula, comumente realizadas em grupo, como também em outras referências veiculadas na mídia, onde são pouco difundidas práticas musicais “só de um”. Nessa perspectiva, a atividade musical solo não parece fazer muito sentido para as crianças. Essa posição não é rígida, como mostra o comentário posterior de Joana, que relativiza seu julgamento quando conclui que “[é] a primeira vez que eu gosto [de uma música] só com um”¹⁴. Esse comentário parece abrir uma nova possibilidade sobre como se pode ou não fazer música.

Em outra atividade, na qual foi proposto o arranjo de uma canção¹⁵, um dos grupos elaborou uma nova letra para a música e explicou que desejavam fazer uma composição diferente das que haviam sido apresentadas pelos colegas. Nas análises dos grupos houve certa resistência em aceitar esse arranjo, pois avaliaram que a letra da música não poderia ser alterada. Relacionando esses dois exemplos com o modelo sistêmico de criatividade, pode-se inferir que a originalidade é um elemento importante para as crianças, uma condição para a criatividade, mas desde que o *campo* – a comunidade em sala de aula, reconheça e incorpore o elemento novo nas suas ideias de música – na dimensão do *domínio*. Nas aulas observadas não houve uma aceitação imediata daqueles trabalhos que introduziram novas ideias para a turma, provocando discussões sobre o que é permitido, o que caracteriza uma “boa música” ou o que é ou não criativo segundo a óptica das crianças.

A pesquisa revela, como foi brevemente exemplificado, que nos processos de discussão/reflexão/aceitação/rejeição provocados pelos trabalhos de composição, foram abertos espaços para a ampliação das ideias de música das crianças, acionando a aprendizagem criativa. Já as composições avaliadas de forma mais consensual como “bem resolvidas”, parecem não gerar um aprofundamento nas críticas musicais, reafirmando no grupo as ideias de música mais estáveis, aceitas pelas crianças. Isso não significa que a aprendizagem criativa não ocorre quando os trabalhos não são aceitos de imediato, pois o movimento da aprendizagem inclui a estabilização e desestabilização das ideias de música no

¹⁰ Essa composição foi realizada em um xilofone, tendo como proposta a utilização da escala pentatônica.

¹¹ Os nomes citados são fictícios.

¹² Violeta, Grupo Focal B (GFB), Grupo 1 (G1), p. 4.

¹³ Joana, GFB, G7, p. 35.

¹⁴ GFB, G7, p. 36.

¹⁵ *Zabelinha*, canção tradicional brasileira.

grupo. Focalizando a perspectiva das crianças, observo que a construção do campo ocorre em um processo dinâmico de atualização, afirmação, reiteração e ampliação das ideias de música na comunidade de prática musical estabelecida em aula, processo que é acionado através das atividades de composição, apresentação e crítica.

Conclusão

A análise de algumas situações nas quais as crianças revelam suas perspectivas sobre os trabalhos de composição produzidos em sala de aula revela que quando os alunos têm espaço para falar sobre os seus trabalhos, exercitando a função de *campo*, suas críticas musicais abrem a possibilidade de ampliar as ideias de música do grupo, acionando a aprendizagem criativa. Considerar o ponto de vista das crianças permite estabelecer um ambiente de aprendizagens significativas, respeitando e valorizando suas formas de fazer e pensar música. Ouvir o que as crianças pensam sobre as suas músicas permite que elas se tornem agentes da sua aprendizagem, criando em sala de aula o ambiente de uma comunidade de prática musical que participa colaborativamente das aprendizagens de todo o grupo. Segundo Barret (2005), Burnard (2002), Campbell (2006) e Sawyer (1999, 2006), essa deveria ser a meta dos educadores musicais: a criação de comunidades musicais de prática, fundadas nos princípios da criatividade e colaboração musical.

Compondo suas músicas, as crianças têm a oportunidade de expressar suas idéias musicais, mas a aprendizagem criativa é potencializada quando as crianças participam da construção do campo, fazendo suas críticas e análises sobre a produção do grupo. Como argumenta Santos (2006), atribuindo significados às suas escutas, as crianças podem ampliar e atualizar suas ideias de música, indo além de modelos pré-concebidos. Além disso, é necessário considerar o papel do professor, à medida que ele coparticipa desse processo, questionando, orientando e ampliando as ideias de música das crianças e oportunizando que elas participem da construção de uma comunidade de prática musical em sala de aula.

Referências

- BARRET, Margareth. A systems view of musical creativity. In: ELLIOTT, David J. (Ed.). *Praxial Music Education: reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 2005. p. 177-195.
- BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 20, p. 19-33, 2008.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRESLER, Liora. Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. Trad. Andrea Giradles. In: DÍAZ, Maravillas (Org.). *Introducción a la investigación en Educación Musical*. Madrid: Enclave Creativa Ediciones, 2006. p. 31-82.
- BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BURNARD, Pamela. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, n. 19, v. 2, p. 157-172, 2002.
- BURNARD, Pamela. Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning lessons from a Year 8 music classroom. *Improving Schools*, v. 7, n. 1, p. 23-34, 2004.
- BURNARD, Pamela. The individual and social worlds of children's musical creativity. In: MCPHERSON, Gary (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006a. p. 353-374.
- BURNARD, Pamela. Understanding children's meaning-making as composers. In: DELIÈGE, Irène; WIGGINS, Geraint A. (Ed.) *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006b. p. 111-133.
- CAMPBELL, Patrícia Shehan. Global practices. In: MCPHERSON, Gary (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.
- CRAFT, Anna. *Creativity in Schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge, 2005.
- CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela. Creative learning: an emergent concept. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Ed.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. xix-xxiv.
- CRAFT, Anna et al. Possibility thinking with children in England aged 3-7. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Ed.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. 63- 73.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. In: STERNBERG, Robert J. (ed.) *Handbook of Creativity*. 10ª edição. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 313-335.

CUSTODERO, Lori A. Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education*, n. 24, p. 77-98, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

KANELLOPOULOS, Panagiotis A. Children's conception and practice of musical improvisation. *Psychology of Music Education*, n. 27, p. 175-191, 1999.

MARSH, Kathryn. *The musical playground: global tradition and change in children's songs and games*. New York: Oxford University Press, 2008.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da Idéia de Música*. 2006. (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SAWYER, R. Keith. Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, v. 34, n. 2, p. 148-165, 2006.

SAWYER, R. Keith. Improvised conversations: music, collaboration, and development. *Psychology of Music*, n. 27, p. 192-205, 1999.

SAWYER, R. Keith. Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, v. 47, p. 50-59, 2008.

SPENDLOVE, David; WYSE, Dominic. Creative learning: definitions and barriers. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Ed.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books Limited, 2008. p. 11-18.

STAKE, Robert E. Case Studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003, p. 134-164.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. 10th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

WIGGINS, Jackie. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, Maud (Ed.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for music education*. Reston: MENC: The National Association for Music Education, 2003. p. 141-165.



YOUNG, Susan. Time-space structuring in spontaneous play on educational percussion instruments among three- and four-year-olds. *British Journal of Music Education*, n. 20, v. 1, p. 45-59, 2003.



Arranjos de piano em grupo por licenciandos em música da UFPB: relato de experiência

Josélia Ramalho Vieira
UFPB

jramalhovieira@yahoo.com.br

Resumo: A presente comunicação relata a experiência em desenvolvimento no curso de licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba – UFPB utilizando o Laboratório de Ensino Coletivo de Teclado/Piano – LECT para a execução/produção de arranjos de/para piano em grupo tomando por base peças do cânone pianístico e do cancionário popular. O LECT foi criado para atender a demanda na formação de licenciandos da habilitação piano no aspecto do ensino em grupo. Os docentes da área de piano propõem a utilização do espaço físico do laboratório como um ambiente de ensino-aprendizagem em que haja a interação do ensino, pesquisa e extensão. A experiência aqui relatada visa a produção de material após um trabalho de *performance*, leitura, prática deliberada, análise e apreciação onde os intérpretes/arranjadores chegam a um consenso até à versão, impressão e gravação definitiva. Esperamos que estas práticas coletivas desenvolvam no licenciando saberes docentes para serem aplicados primeiramente nos cursos de extensão e/ou estágios e depois na sua vida profissional. A atividade segue a idéias de Montandon, Cruvinel, Tourinho, França, Swanwik, Glaser e Fonterrada e pretende publicar um caderno de partituras com CD de áudio com todos os arranjos ao final da experiência. Participam desta experiência os discentes Tuball Anderson Pinheiro de Sousa, Igor Philippe (5º período), Hélio Giovanni Medeiros da Silva, Lindberg Luiz (3º período), Luciene Alves de Brito, Victor Vinicius Bezerra Guedes, José Edmilson Coelho Falcão, Francismar de Souza Júnior e Osmídio Nunes Neto (1º período).

Palavras chave: Piano em grupo – arranjos – formação do professor

1. A licenciatura e o músico/licenciando

Nos dados obtidos na pesquisa da professora Tereza Mateiro (2006), onde os licenciandos em música da UDESC falam sobre quais as razões da escolha do curso de música, encontramos um número expressivo – 74% - de alunos que optaram pelo curso para aperfeiçoar seus conhecimentos musicais, 26% por já atuar como professor de música e 22% para ser professor de música. Em um contexto bem diferente, a pesquisadora Fu (2007), na sua investigação sobre os cursos de pedagogia do piano das universidades norte-americanas, enfoca que professores entrevistados reclamam que alguns alunos optam por esse curso por não exigir um nível elevado de *performance*, porém estes alunos consideram a *performance* superior à atividade pedagógica. Ainda não encontramos pesquisas sobre o perfil dos licenciandos em música da UFPB, contanto podemos sugerir através de conversas informais, desejos expressos em sala de aula e observações pessoais que o objetivo de se desenvolver como músico/pianista é tão importante e ansiado quanto às habilidades pedagógicas que serão adquiridas ao longo do curso.



As aulas de instrumento objetivam este desenvolvimento “performático” e técnico enquanto o conhecimento educacional está dividido durante o curso em diversas partes, filosofia, sociologia, didática, processos pedagógicos, metodologia, além de outros, ficando para o final (a partir do 5º período) o componente curricular específico de Metodologia do Instrumento I, II, III, IV. Ora, a nosso ver, o licenciando deveria, desde o início do curso, refletir, discutir, experimentar, criar, metodologias do ensino do instrumento. Poderíamos dizer que o processo deveria ser aprender, refletir como fazer e como ensinar a fazer. Neste sentido, às pesquisas em pedagogia do piano que têm se desenvolvido no último século somam-se às de técnica e interpretação, desenvolvidas ao longo da história do piano, produzindo um rico e volumoso material que o licenciando deveria conhecer. A área de piano do curso de licenciatura em música da UFPB optou por trabalhar este conteúdo específico em aulas coletivas ao longo de todo o curso para diminuir o abismo deplorável citado por Gerling (1995, p. 60) fruto da dicotomia entre os que ensinam e os que tocam.

2. Pressupostos teóricos

A prática de ensino coletivo de instrumento musical (ECIM) no Brasil vem aumentando cada vez mais.

No Brasil, nomes como Alberto Jaffé (pioneiro no Ensino Coletivo de Cordas), José Coelho de Almeida (pioneiro no Ensino Coletivo de Sopros), Pedro Cameron, Maria de Lourdes Junqueira, Diana Santiago, Alda Oliveira, Cristina Tourinho, Joel Barbosa, Maria Isabel Montandon, Abel Morais, João Maurício Galindo entre outros, utilizam o ensino coletivo como metodologia eficiente na iniciação instrumental. (CRUVINEL, s/d, p. 6)

A área de ensino de piano vem assistindo a um incentivo desta modalidade de ensino, porém, como lembra Tourinho (s/d, p. 4), “a falta de espaço adequado, materiais específicos e livros didáticos levam os professores a improvisar.” Neste momento, segundo a autora, é importante a fundamentação teórica do professor para embasar o seu trabalho. Montandon (1995, p. 75) diz que “partindo do princípio de que a qualidade de ensino depende menos da situação do que dos procedimentos ou metodologia utilizados, grande ênfase passou a ser colocada na formação do futuro professor”. Então a um só tempo temos que formar o professor e “improvisar” material específico, espaços e livros didáticos.



Entendendo que a coerência por parte do professor está diretamente relacionada aos níveis de conhecimento, compreensão e reflexão crítica a respeito do assunto, pergunta-se até que ponto o futuro “professor de piano” está sendo preparado para exercer com segurança e autonomia sua profissão. (MONTANDON, 1995, p. 78)

Seguindo este pensamento, o foco desta experiência é a formação do professor utilizando como estratégia a produção de arranjos para piano coletivo.

3. Arranjos para piano em grupo por licenciandos em música

3.1 Objetivos

- Formação do licenciando em música;
- Relacionar nível técnico/instrumental à escrita pianística;
- Desenvolver a criatividade e a percepção;
- Refletir sobre possibilidades do ensino/prática do piano/teclado em grupo;
- Publicação dos arranjos – editoração, gravação em áudio e edição.

3.2 Metodologia

A experiência está se desenvolvendo durante as aulas em grupo que ocorrem uma vez por semana no Laboratório de Ensino Coletivo de Teclado/Piano – LECT.

O LECT foi criado no início do ano e, sendo um laboratório em expansão, conta ainda com poucos recursos - um piano acústico e três digitais. Como o grupo de alunos chega a nove, são trazidos mais dois teclados com cinco oitavas nas aulas coletivas. A vantagem da utilização de piano digitais/teclados eletrônicos é a variedade de timbres que podem ser utilizados.

Os arranjos têm por base músicas do cânone pianístico de nível iniciante, por exemplo: Peças do Pequeno Livro de Ana Madalena, os volumes I e II do Microkosmos de Bartók, alguns dos 25 estudos fáceis de Burgmüller e peças do cancionero paraibano. Foi definido que os arranjos seriam para quatro pianos/teclado, sendo o primeiro a peça original, o segundo um nível facilímo, o terceiro fácil e o quarto avançado. Compartilhamos o direcionamento das pesquisas de França (2000, p. 59) que diz:

Só é possível a um indivíduo tomar decisões expressivas dentro de uma gama de exigências técnicas que ele possa controlar [...].É essencial encontrarmos um ponto de equilíbrio entre o desenvolvimento da compreensão musical e da técnica, pois somente quando um indivíduo

toca aquilo que pode realizar confortavelmente é que podemos avaliar mais efetivamente a extensão de sua compreensão musical.

Direcionamos a criação do arranjo coletivo dentro da capacidade individual, proporcionando controle do aluno e proporcionando um melhor domínio na interpretação, ao mesmo tempo ele pode observar e participar da criação dos colegas em outros diferentes níveis. Depois da atividade de criação gravamos, escutamos, discutimos e só depois partimos para uma definição e impressão do arranjo coletivo. Uma segunda gravação do arranjo definitivo é feito, unicamente em áudio.

3.3 Resultados obtidos até o momento

Quando propusemos que o arranjo deveria abranger quatro diferentes níveis de dificuldade ao piano não supúnhamos a dificuldade que surgiria quanto à definição destes níveis. Tomemos por exemplo a primeira versão do arranjo para piano coletivo do *Prelúdio N° 4*, Op. 28 de Chopin feita por um dos licenciandos.

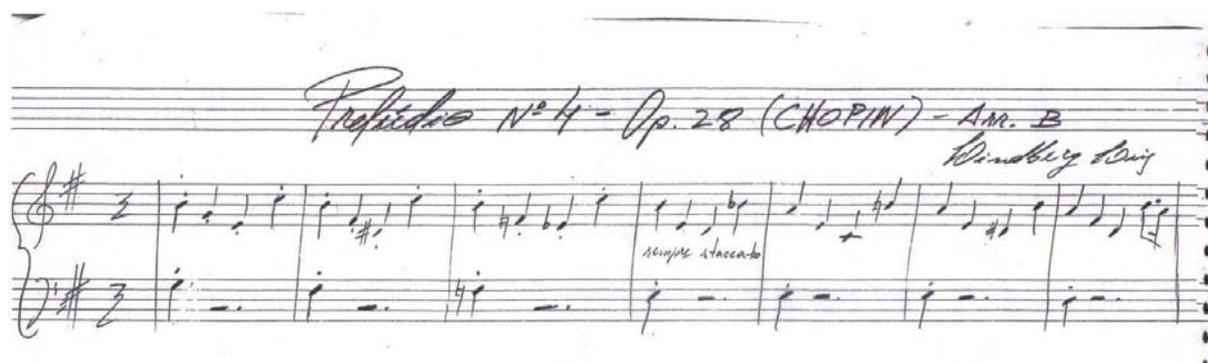


FIGURA 1 – *Prelúdio N. 4* Chopin (para piano em grupo) – Trecho do piano 2.

FIGURA 2 – *Prelúdio N. 4* Chopin (para piano em grupo) – Trecho do piano 3.

O aluno estruturou o arranjo de modo que ele próprio executava a parte original do prelúdio enquanto dois grupos o acompanhavam. O primeiro (figura 1) com timbre de

piano e o segundo (Figura 2) com timbre de cordas. Identificamos claramente a imaturidade na escrita, porém a boa criatividade. Após um primeiro ensaio e a constatação da dificuldade de leitura pelos colegas, seja pela utilização da escrita polifônica (Figura 2) ou pela forma manuscrita, o aluno reestruturou seu arranjo ficando assim a versão definitiva (na grade não aparece o piano original).

The image displays a musical score for Chopin's Prelúdio N. 4, arranged for a group of four keyboards and piano. The score is in G major, 3/4 time, and marked 'Largo' with a tempo of quarter note = 35. It features four keyboard parts (Teclado I-IV) and a piano part. The first system shows the beginning of the piece, with Teclado I playing a melodic line, Teclado II and III playing sustained chords, and Teclado IV playing a bass line. The piano part provides harmonic support. The second system continues the piece, showing more complex melodic and harmonic development.

FIGURA 3 – *Prelúdio N. 4* Chopin (para piano em grupo).

Imediatamente identificamos um desenvolvimento na escrita com a utilização de um programa de editoração de música, da grade além das partes separadas e da substituição da parte do piano 3, outrora polifônica, por quatro linhas melódicas de fácil execução.

Sabemos que “existe uma lógica interna na maneira pela qual a disposição dos cursos tradicionais é organizada, que é comumente assimilada pelos professores.” (GLASER e FONTEERRADA, 2006, p. 95). Lógica que organiza os diferentes graus de dificuldade motora, leitura, compreensão musical, entre outras. Na nossa experiência de produção de arranjos identificamos que essa lógica não é tão fácil de ser assimilada pelos licenciandos em música e que, no caso desta experiência, deveria ter sido debatido e estudado anteriormente. Um arranjo para piano nível fácil deve conter que elementos técnicos? As idéias propostas neste ou naquele arranjo são compatíveis com o nível técnico proposto? Por exemplo, o aluno pretendia que a parte do piano 3 (Figura 4) do seu arranjo da canção *O cravo e a rosa* fosse a parte de mais fácil execução.



FIGURA 4 – O cravo e a rosa (para piano em grupo) – trecho do piano 3.

Podemos identificar que em contraste com a mão esquerda que foi utilizada na posição de cinco dedos em dó (sem necessidade de mudança de posição), a mão direita utilizou terças mudando de posição quatro vezes, respectivamente nos compassos 2, 4, 7 e 8. A sugestão discutida em grupo foi permanecer com mão direita na posição de cinco dedos de mi utilizando somente as terças disponíveis nesta posição de acordo com a harmonia. Esta mudança adéqua às duas mãos em um mesmo nível técnico.

Ao longo do semestre tivemos a oportunidade de aplicação dos arranjos na disciplina piano complementar I. A turma composta de nove alunos de diferentes habilitações (canto, flauta, violão) inspirou um dos licenciando para um arranjo diferente (Figura 5). Além dos quatros pianos, o aluno acrescentou uma “guitarra”, um “baixo” e uma “bateria”. No caso da bateria, o timbre é o *drums set* do teclado, que proporciona ter à mão os sons percussivos. Vemos também no quinto sistema um contraponto melódico do tipo virtuosístico que foi executado pelo arranjadador com timbre de cravo.

Esta versão final do arranjo se deu após a aplicação de duas diferentes versões, apontando a habilidade do arranjador em adequar-se aos recursos humanos encontrado no ambiente da sala de aula. Os alunos requisitados para tocar a “guitarra” e o “baixo” foram justamente os que tocam realmente estes instrumentos. Este procedimento pedagógico proporcionou uma receptividade superior a este arranjo dentre os outros aplicados a este mesmo grupo.

The image displays the final measures of a musical score for the piece "A abóbora e o melão". The score is arranged for a piano ensemble (PNO.), keyboard (KBO.), guitar (GTR.), bass (BASS), and drums (DR.). The music is in 4/4 time and G major. The score begins at measure 13, marked with a '13' above the first staff. The piano part features a melodic line in the right hand and a bass line in the left hand. The keyboard part has a similar melodic line. The guitar part plays chords. The bass part plays a simple bass line. The drums part plays a simple drum pattern. The score ends with a double bar line and repeat signs. There are two endings, labeled '1.' and '2.', indicated by brackets above the piano part.

FIGURA 5 – A abóbora e o melão
(piano em grupo) – compassos finais.

4. Conclusão

Propusemos a experiência aqui relatada a partir do direcionamento, como exposto na introdução deste trabalho, de refletir, discutir, experimentar e criar metodologias do ensino do instrumento durante as aulas em grupo. Acreditamos que o objetivo de formação do licenciando está sendo atingido na medida em que proporciona o aprender na prática esta modalidade de ensino – a coletiva - produzindo arranjos para um determinado grupo depois de improvisações direcionadas e prática deliberada. Ao mesmo tempo em que os licenciandos aplicaram seus arranjos em alunos da disciplina piano complementar I como professores, na aula em grupo, onde discutimos e “testamos” estes arranjos, eles eram alunos. Pudemos refletir sobre atitudes pedagógicas efetivas em sala de aula para piano em grupo, como disposição dos teclados, utilização de timbres, equilíbrio sonoro e regência. Nenhum dos licenciandos participantes tinha vivenciado algo parecido, pois suas experiências são com o ensino particular e individual de instrumento.

A reflexão sobre o relacionamento entre nível técnico/instrumental e escrita pianística foi o ponto mais controverso. Onde buscar as respostas sobre quais habilidades técnicas deve ter um aluno iniciante, quais coordenações motoras devem ser desenvolvidas, que escrita utilizar? Podemos refletir que, existindo de fato uma lógica, como ressaltaram Glaser e Fonterrada (*op. Cit, p. 95*), este conhecimento é de extrema valia para o professor. Na sua futura prática pedagógica facilitará a escolha de métodos, repertórios e atividades compatíveis com as habilidades que pretende desenvolver nos alunos, seja em aulas individuais ou em grupo. Se, como profetiza Tourinho (s/d, p.4), temos que improvisar materiais, então que saibamos exatamente como fazer para que as estratégias funcionem em sala de aula.

Quanto ao desenvolvimento da criatividade e da percepção podemos dizer que o objetivo foi atingido, pois mesmo os alunos que nunca escreveram arranjos sentiram-se motivados a participar. Neste sentido houve uma boa cooperação entre os colegas. Alunos que dominavam programas de editoração de partituras auxiliaram colegas que não tinham experiência, os mais adiantados sugeriram melhorias em algumas harmonizações, ainda houve dicas para utilização dos recursos do teclado entre outras cooperações.

A parte que diz respeito à publicação e gravação dos arranjos ainda não foi iniciada.

Acreditamos, pelos resultados obtidos até o momento, que a atividade de *performance* e criação de arranjos em piano em grupo é uma ferramenta que pode auxiliar



o licenciando na sua prática pedagógica futura, ao mesmo tempo em que desenvolve algumas habilidades da prática interpretativa como improvisação, prática de conjunto, análise formal e harmônica da peças trabalhadas, além de proporcionar um espaço aberto para discussão entre discentes e docentes. Evidenciando daqueles as suas qualidades e capacidades de interação em grupo e, nestes, o privilégio de experimentar, dentro do espaço acadêmico, novas metodologias de ensino/aprendizagem de piano em grupo.



Referências

CRUVINEL, Flavia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. Disponível em http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/forum2_flavia_cruvinel.pdf. Acesso em: 16 de Abr de 2009.

_____. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DUCATTI, Regina Harder. *A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de licenciatura em artes/música*. Dissertação (Mestrado em Música)-IA-UNICAMP, Campinas, 2005.

GERLING, Cristina Gasparelli. A formação do intérprete educador decorrências na ação pedagógica. *Em Pauta*, Porto Alegre, vol. 11, p. 59-66, 1995.

GLASER, Scheilla e FONTEERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, p. 91-99, 2006.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão e a técnica. *Per Musi*, Belo Horizonte, vol. 1, p. 52-63, 2000.

FU, Hui-Ju Camille. *A status and vision investigation of us university Piano pedagogy programs*. Dissertação (mestrado em música), University of North Texas, 2007.

MATEIRO, Tereza. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *OPUS- Revista da ANPPOM*, vol. 13, n. 2, p. 175-196, 2007.

MONTADON, Maria Isabel. Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”. *Em Pauta*, Porto Alegre, vol. 11, p. 67-78, 1995.

TOURINHO, Ana Cristina. *A formação de professores para o ensino coletivo de instrumento*. Mimeo, s/d.

Articulações pedagógicas em ensino de instrumento: três estudos de caso

Rejane Harder

UFS

rejane.harder@gmail.com

Resumo: O presente artigo aborda o processo e resultados de pesquisa de uma tese de doutorado (HARDER, 2008), cujo objetivo foi investigar a maneira como professores de instrumento realizam articulações pedagógicas em sala de aula, em um contexto escolar universitário, visando um ensino significativo. Dentro de uma abordagem qualitativa, foi utilizado o estudo de caso, realizado com três professores de instrumento experientes, bem como entrevistas complementares. O referencial teórico consistiu na “Abordagem PONTES” (OLIVEIRA 2001, 2005, 2006 e 2008). Como resultados, as análises dos casos estudados mostram que os professores investigados, em muitos momentos, realizaram articulações pedagógicas, considerando o contexto artístico, educativo e social dos seus alunos ao transmitir novos conhecimentos e trabalhar novas habilidades com os mesmos. Foi encontrada, na atuação dos professores estudados, características da “Abordagem PONTES”, a saber: Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica pedagógica, Expressividade e Sensibilidade. Este estudo pode servir como contribuição para a formação continuada de educadores musicais na área de ensino de instrumento.

Palavras chave: Ensino de Instrumento, Articulações Pedagógicas e PONTES.

Introdução

A preocupação com questões relacionadas ao ensino de instrumento vem sendo demonstrada por pesquisadores ao redor do mundo. De acordo com Kraemer (2000), temas associados aos problemas de apropriação e transmissão musical têm sido o centro de reflexões na área da pedagogia da música. Hallam (1998, p.232), afirma que a cada dia vem sendo colocada maior ênfase na facilitação da aprendizagem. Para Bastien (1995), as qualidades básicas de um professor de instrumento bem-sucedido consistem no conhecimento, personalidade, entusiasmo, autoconfiança, entre muitos outros atributos pessoais. Hallam (2006) apresenta um professor de instrumento cujo modelo de aula seja mais centrado no aluno, modalidade que, de acordo com pesquisas da autora, gerou nos alunos um aumento de interesse pelas aulas, atitudes positivas e um conseqüente crescimento na motivação, bem como no tempo dispensado pelos alunos na prática de seus instrumentos.

Porém, mesmo considerando a preocupação de educadores musicais como os acima citados, com o ensino de instrumento, bem como as constatações obtidas em outras investigações, esta pesquisadora concorda com a declaração de Malcom Tait, de que “a



profissão presentemente não tem um considerável corpo de pesquisa no qual construir modelos de ensino de música efetivos” (apud HALLAM 1998, p.229).

No Brasil ainda é significativa a escassez de trabalhos que venham aliar o estudo sistemático da performance ao estudo de processos pedagógicos relacionados com a mesma (BORÉM, 2001, 2005; DEL BEN e SOUZA, 2007). Essa escassez se acentua, tanto no Brasil quanto em diversos países, quando a produção de pesquisas em Ensino de Instrumento é comparada à produção que relaciona a Música a subáreas como Composição, Educação Musical, Musicologia / Etnomusicologia e Performance, ou mesmo a outras áreas do conhecimento como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a Física e a Medicina, por exemplo (BORÉM, 2001 e 2005; GERLING E SOUZA, 2000; HALLAM, 1997^a; McPHERSON & GABRIELSSON, 2002).

Avaliando o teor das pesquisas em ensino de instrumento realizadas no Brasil na atualidade, Del Ben e Souza (2007) afirmam:

As temáticas referentes às escolas de música e ao ensino de instrumento parecem ainda privilegiar a idéia de métodos ou propostas de ensino em detrimento de discussões mais conceituais, o que sugere a necessidade de ampliar esse campo de investigação e ação para além dos conteúdos técnico-musicais [...] (DEL BEN e SOUZA, 2007, p. 7).

Apresentação da pesquisa

A pesquisa concluída, cujo resumo é aqui relatado, aborda situações do contexto escolar universitário. O referido trabalho buscou ir “além dos conteúdos técnico-musicais” (DEL BEN E SOUZA, 2007), simplesmente, tendo como objetivo principal o estudo das articulações pedagógicas realizadas na prática de ensino de três professores de instrumento da Universidade Federal da Bahia, sendo estes professores de reconhecida competência acadêmica, musical e educacional.

A questão que norteou a pesquisa foi: Como os professores de instrumento estudados articularam pedagogicamente seus saberes e práticas visando uma aprendizagem musical significativa?

Articulações pedagógicas seriam, de acordo com o conceito adotado na presente pesquisa: “Todo percurso do processo de ensino e aprendizagem em direção à construção do conhecimento necessário para solucionar problemas, que é realizado na práxis educativa entre indivíduos” (OLIVEIRA, 2008, p.35).

Como fundamentação teórica, foi utilizada na análise da atuação dos professores estudados em sala de aula, a “Abordagem PONTES” (OLIVEIRA, 2001). A referida



abordagem é uma perspectiva teórica de formação e atuação do professor de música, desenvolvida a partir de pesquisas sobre metodologia do ensino de música em vários contextos, aliadas a reflexões sobre experiências da autora, bem como de outros profissionais em vários setores da educação musical ao longo dos anos. Foram considerados também, no desenvolvimento da referida abordagem, os resultados da observação sistemática da prática pedagógica de mestres da cultura popular da Bahia (OLIVEIRA e HARDER, 2008).

De acordo com Oliveira (2008), “A abordagem PONTES” está amparada, também, no conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky (LA TAILLE, OLIVEIRA, e DANTAS, 1992), levando em consideração a idéia de que “para Vygotsky, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade” e de que “ao longo de sua vida, a pessoa internaliza estruturas de comportamento que são passadas culturalmente” (OLIVEIRA, 2008). Sendo assim, a “Abordagem PONTES” estuda sistematicamente o tema das articulações pedagógicas em música, detendo-se nas zonas de transição criadas e desenvolvidas pelo professor com o aluno, reforçando a importância do trabalho com a música como sistema simbólico de representação da realidade.

Oliveira (2001) constata a existência de educadores musicais que, apesar de possuírem conhecimento específico da área e da didática, apresentam sérias dificuldades em direcionar o aluno para uma aprendizagem significativa por diferentes razões. Entre tais razões está o fato de não conseguirem avaliar o grau de conhecimento que o aluno possui, não saberem como adaptar a linguagem técnica às vivências e ao nível de compreensão do aluno, não levarem em conta as dificuldades que estes alunos trazem consigo, nem os fatores socioculturais. A partir desta constatação, a “Abordagem PONTES” aponta uma série de características e/ou ações docentes importantes para que o professor estabeleça articulações pedagógicas com seus alunos em uma relação de troca de saberes onde o aluno possa também ser responsável, em conjunto com o professor, pela solução dos problemas que vão surgindo ao longo do processo educativo (SCHÖN, 2000). Tais características foram denominadas Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica Pedagógica e Musical, Expressividade e Sensibilidade¹.

¹ POSITIVIDADE na relação educacional e pessoal entre o professor e o educando, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do aluno, acreditando no potencial do indivíduo para aprender e se desenvolver.

OBSERVAÇÃO cuidadosa do desenvolvimento do educando e do contexto, das situações do cotidiano, dos repertórios e das representações.

NATURALIDADE nas ações educativas e musicais; simplicidade nas relações com o aprendente, com o conteúdo curricular e com a vida, tentando compreender o que o indivíduo expressa ou quer saber e aprender.

Um professor que possui, ou desenvolve as características relacionados acima, estaria, de acordo com Oliveira (2005), mais aberto a promover articulações entre o aluno – considerando as características individuais deste, tais como os elementos e essência do seu contexto sociocultural, seus saberes e experiências de vida, seus conhecimentos prévios e suas prévias experiências musicais – e os novos conhecimentos ou habilidades musicais a serem transmitidos e desenvolvidos com o mesmo, ou seja, um ensino adaptado ao aluno e às situações que ocorrerem durante o processo de ensino e aprendizagem.

Através de Estudos de Caso, dentro de uma abordagem qualitativa (COHEN e MANION, 1994, p.120-123; LÜDKE e ANDRÉ, 1995, p.18-20; BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.84; MERRIAM, 1988; DEMO 2001, p.24), foram investigadas, no decorrer da pesquisa, uma série de aulas individuais e master classes de cada um dos três professores estudados, que foram ministradas no período de março de 2007 a abril de 2008.

No processo da pesquisa foram observadas as maneiras como os referidos professores efetuaram articulações pedagógicas durante as aulas de instrumento. Foi observado também por esta pesquisadora, se os professores estudados apresentariam em suas aulas as características preconizadas pela “Abordagem PONTES” (Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica Pedagógica e Musical, Expressividade e Sensibilidade).

Na investigação de cada um dos professores, foi utilizado o sistema de observação que tem “o observador como participante”, ou seja, aquele em que o pesquisador revela sua identidade e seus objetivos aos sujeitos da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1995, p. 29).

Durante a observação, foi utilizada a documentação escrita, bem como gravações em áudio e vídeo (LÜDKE e ANDRÉ, 1995, p.32).

Tais aulas, além de observadas, documentadas e transcritas, foram analisadas por esta pesquisadora, a partir da fundamentação teórica, leituras abalizadas em ensino de instrumento e experiência pessoal como professora de instrumento.

TÉCNICA pedagógica adequada ao ensino em cada situação específica; habilidade para “desenhar”, desenvolver e criar novas estruturas de ensino e aprendizagem; habilidade de usar estratégias didáticas; modos de usar os diversos materiais, incluindo a voz e instrumentos musicais.

EXPRESSIVIDADE desenvolvida pelo professor, que aplica a sua capacidade de expressão musical e de criatividade artística no ensino, assim como para buscar o desenvolvimento da expressividade, criatividade e musicalidade do aluno.

SENSIBILIDADE para potencializar os talentos de cada aluno. Capacidade docente de burilar artisticamente e encaminhar as aptidões dos mesmos. Sensibilidade do professor para valorizar, entender e usar as diversas manifestações musicais e artísticas das culturas do mundo, do contexto sociocultural em que atua e do educando, como indivíduo.

Visando tornar o estudo mais consistente, foram aplicadas entrevistas de estimulação de recordação (PACHECO, 1995^a), tanto com os professores, como com os alunos observados, no intuito de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134). Os professores e alunos responderam a questões a respeito de cada uma das aulas observadas. Para tanto, antes de responderem, professores e alunos assistiram a uma gravação em vídeo de suas aulas, visualizada no computador. Dessa maneira, refletindo sobre a aula enquanto observavam a gravação, tanto professores como alunos puderam explicar e interpretar suas ações em sala de aula.

Após assistirem a gravação de cada aula, a primeira questão a ser respondida pelos professores foi: Quais os seus principais objetivos para esta aula? Esta questão foi elaborada com o intuito de desvelar quais conhecimentos e habilidades no instrumento musical o professor procurou articular com seu aluno durante a aula analisada. Em seguida, foi perguntado ao professor que nível de aprendizagem ou progresso por parte do aluno ele pôde observar dentro do período da referida aula, bem como em relação às aulas anteriores. Também para cada aluno foi colocada uma questão referente à quais seriam, para ele, os objetivos da mesma aula, investigando se, na opinião dos mesmos, ambos, aluno e professor atingiram ou não os objetivos da aula que acabaram de assistir em vídeo.

Um tópico adicional apresenta o registro de características dos professores, apontadas por seus alunos durante a entrevista. Foi feita a solicitação de que os alunos apontassem características pedagógicas observadas em seus professores, sem que esses alunos tivessem o conhecimento das características ou ações docentes preconizadas pela “Abordagem PONTES” (OLIVEIRA, 2001, 2005, 2006 e 2008), com o objetivo de investigar se as características apontadas pelos alunos, a respeito dos professores estudados, estariam de alguma forma relacionadas com as características apresentadas na referida abordagem. As respostas a esta questão serviram como dados complementares para validar as reflexões desta pesquisadora.

Nesta pesquisa, em um primeiro momento, a análise se constituiu na organização do material colhido, que foi classificado, na busca das articulações pedagógicas realizadas pelos professores com seus alunos no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos e habilidades musicais. Em seguida foram classificados os resultados das entrevistas.

Tendo em mãos esse material já organizado, em um segundo momento, foi efetuado um cruzamento das informações obtidas, ou seja, das transcrições das aulas com a análise das mesmas do ponto de vista da pesquisadora, à luz do referencial teórico.

Foram também analisados sob a mesma fundamentação teórica os resultados das entrevistas com os professores e com os alunos.

Resultado da pesquisa

Através da análise das aulas transcritas na tese aqui apresentada, foi possível constatar que os três professores estudados, ao transmitir novos conhecimentos e trabalhar novas habilidades musicais com seus alunos durante as aulas observadas, efetuaram articulações pedagógicas com os mesmos, considerando o contexto artístico, educativo e social de cada um, entre outras características individuais e únicas. Cada um dos três professores observados apresentou, no decorrer de suas aulas, características ou ações docentes preconizadas pela “Abordagem PONTES”, em graus diferenciados, porém elevados.

Um dos pontos importantes encontrados dentre os resultados deste estudo são as relações consistentes entre as características destacadas por Oliveira (2001, 2005, 2006 e 2008), em relação ao professor que se articula de forma eficiente e criativa com os saberes do aluno, e as informações coletadas durante a investigação.

A conclusão, ou seja, as repostas à principal questão da pesquisa aqui apresentada: “Como os professores de instrumento estudados articularam pedagogicamente seus saberes e práticas visando uma aprendizagem musical significativa?”, foram surgindo durante as observações e análises dos casos estudados, quando, no processo de investigação iam sendo constatadas as maneiras em que cada professor realizava suas articulações pedagógicas. Obter as conclusões durante o processo de observação e análise é recorrente em relatórios investigativos realizados a partir de uma abordagem qualitativa, quando “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 49).

Em relação às entrevistas, realizadas após professor e aluno assistirem a gravação em vídeo de uma mesma aula, foi constatado um elevado nível de concordância entre as respostas dos alunos entrevistados com as respostas dos seus professores. Houve também grande concordância entre as respostas às entrevistas e as análises das aulas realizadas pela pesquisadora, à luz da fundamentação teórica. Foi possível ainda concluir que as características pedagógicas que cada aluno observou em seu professor estão, em grande parte, relacionadas às características apresentadas na “Abordagem PONTES”.



Como contribuição da pesquisa aqui apresentada, é possível afirmar que, a partir da leitura das descrições e análises de situações de aula e pontes articulatórias observadas dentro do contexto escolar apresentado, professores poderão encontrar subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de reflexões sobre suas próprias aulas. A pesquisa poderá ainda instigar novos estudos focalizando o ensino de diferentes instrumentos nos diversos contextos.



Referências

BASTIEN, James W. *How to Teach Piano Successfully*. 3. ed. San Diego: Kjos, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari . *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. In: ESTRELA, Maria Teresa; ESTRELA, Albano (Org). *Coleção Ciências da Educação*, nº 12. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORÉM, Fausto. *Metodologia de pesquisa em performance musical no Brasil: Tendências, alternativas e relatos de experiência*. *Cadernos da Pós-Graduação – Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas*, vol.5, n. 2, 2001, p.19-33.

_____. Fausto. *Metodologia de pesquisa em performance musical no Brasil: Tendências, alternativas e relatos de experiência*. In: RAY, Sonia (Org). *Performance Musical e suas interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2005, p.13-38.

COHEN, L.; MANION, L. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994.

DEL-BEN, Luciana; SOUZA Jusamara. *Pesquisa em Educação Musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA. São Paulo. Anais... ANPPOM, 2007 (Edição on-line).

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo, Atlas, 1981.

HALLAM, Susan. *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London, 2006.

_____. Susan. *Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann, 1998, p. 126-247.

HARDER, Rejane. *A “Abordagem PONTES” no Ensino de Instrumento: três estudos de caso*. Salvador, BA: Tese de Doutorado – Universidade Federal da Bahia, 2008.

KRAEMER, Rudolf D. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. In: Em Pauta. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. vol. 11, nº 16/17, p. 51-64. Abril/Novembro, 2000.

LA TAILLE, Y., OLIVEIRA, M.K e DANTAS, H . *Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1995.

McPHERSON, Gary E.; GABRIELSSON, Alf. *From Sound to Sign*. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. (Ed.) *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, p. 99-116, 2002.

MERRIAM, Sharon B. *Case Study Research in Education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers, 1988.

OLIVEIRA, Alda. *Pontes educacionais em música*. Salvador: Ed. P&A (no prelo), 2008.
_____. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 25-34, 2006.

_____. *Music Teaching as Culture*: introducing the “pontes” approach. *International Journal of Music Education*. ISME, vol.23, n.3, p.205-216, 2005.

_____. *Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10, 2001, Uberlândia. *Anais....* Salvador: ABEM, 2001. p. 32-37.

OLIVEIRA, Alda; HARDER, Rejane. *Articulações pedagógicas em música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos*. In: CLAVES: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB. n. 6, p. 70-83, 2008.

PACHECO, José Augusto. *Formação de professores: teoria e práxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1995^a.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Atribuições de causalidade na performance musical

Ana Francisca Schneider
UFRGS
francisca.schneider@gmail.com

Cristina Mie Ito Cereser
UFRGS
crismieito@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho relata uma pesquisa desenvolvida em 2008, dentro do grupo de pesquisa FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais de Música), ligado ao programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo geral foi identificar as atribuições de causalidade na performance e suas dimensões. É natural do ser humano buscar causas para explicar suas ações. Buscando entender estas causas, há mais de cinco décadas teóricos vem desenvolvendo teorias com um enfoque na percepção do indivíduo sobre suas ações. Dentre estas encontramos a Teoria da Atribuição de Causalidade que explica o fim do processo motivacional e que busca explicar as situações de sucesso e fracasso observando três dimensões: localização, controlabilidade e estabilidade. Esta pesquisa foi desenvolvida na cidade de Porto Alegre com 32 alunos de instrumento de escolas específicas de música, dentre as idades de 12 a 16 anos. Os resultados foram obtidos através de um questionário em que os alunos eram levados a se imaginarem em uma situação de sucesso em uma apresentação pública e outra de fracasso em situação de apresentação pública. Os dados foram analisados e categorizados de acordo com os fatores de Weiner que são: capacidade, esforço, estratégias, tarefa, professores, sorte e emoção. Os resultados apresentam uma diferença nas atribuições para as situações de sucesso e de fracasso. Na situação de sucesso o principal fator atribuído são as estratégias, sendo elas internas, estáveis e controláveis. Na situação de fracasso o principal fator atribuído é o emocional e este é interno, estável e não controlável.

Palavras chave: Atribuição de causalidade, ensino de instrumento, performance.

Em nosso cotidiano buscamos causas para todas as situações em que vivemos. Atribuir causas é uma tendência humana, sejam para o sucesso ou para o fracasso. De acordo com Weiner e Graham (1996), as atribuições de causalidade dizem respeito às interpretações individuais sobre as causas de um determinado evento.

Na prática docente é possível observar que os alunos adolescentes atribuem causas para o sucesso ou fracasso de suas performances musicais. Muitos revelam as dificuldades na execução, a falta de tempo, a falta de estratégias de estudo e problemas pessoais. Essas questões influenciavam a performance dos alunos e uma vez que estavam preocupados com os resultados, não conseguiam se concentrar na execução.

Essas causas são explicadas através da teoria da Atribuição de Causalidade, desenvolvida por Heider em 1944 e expandida por Weiner. Esta teoria faz parte de um conjunto que tenta explicar o processo motivacional. Este processo, pode ser entendido como



uma seqüência motivacional que “dá início, dirige e integra o comportamento, sendo um dos principais determinantes do modo como uma pessoa se comporta.” (BORUCHOVITCH e MARTINI, 2004, p.13).

As pesquisas que utilizam a Teoria da Atribuição de Causalidade pesquisam as causas para as situações de sucesso e fracasso já ocorridas. Com isso, evidenciam as crenças dos estudantes, que seriam as suas concepções de acerto e falha, assim como o quanto ele está envolvido com o seu processo de aprendizagem. Ao analisar as atribuições de sucesso e fracasso na performance devemos lembrar que o fracasso em música não necessariamente é uma reprovação. Este sentimento de fracasso pode ocorrer em pequenas falhas, como por exemplo, errar em uma apresentação e não tocar de acordo com o estilo, mas quem vai determinar este sentimento de fracasso é o próprio aluno.

A Teoria da Atribuição de Causalidade segue uma seqüência de ações: “resultado - atribuição - expectativa e emoção - nova ação”(JESUS, 2000, p.208). Em outras palavras, o sujeito se prepara para a atividade, a realiza, sobre este acontecimento gera um sentimento de sucesso ou fracasso de acordo com as suas crenças e atribui uma causa para este resultado. De acordo com esta teoria, as causas atribuídas pelos alunos são muitas e não são recorrentes, podem mudar de acordo com o amadurecimento e a própria situação. Mas, segundo as pesquisas de Weiner (1985) e Martini (1997) algumas causas são mais recorrentes. São elas: inteligência, esforço/falta de esforço, dificuldade da tarefa, sorte, influência do professor, influencia de outras pessoas e cansaço.

Weiner (1986) na tentativa de entender estas causas que os alunos se referiam, as organizou em sete fatores. São eles:

I - Capacidade, o quanto o aluno se sente apto a realizar a atividade ou se possui tal habilidade.

II - Esforço, energia dispensada durante a realização da atividade.

III – Estratégias, se refere ao processo de preparação para a realização da tarefa.

IV - Tarefa, diz respeito à dificuldade ou facilidade da tarefa.

V - Professores, o papel que o professor assume durante a preparação e formulação de estratégias.

VI - Sorte, o quanto ele atribui o seu rendimento ao azar ou a sorte.

VII – Emoção, refere-se ao emocional do sujeito da ação sendo expressa de várias formas: nervosismo, vergonha, raiva, etc.

Estes fatores podem ser analisados observando três dimensões: a) localização (causa interna ou externa); b) controlabilidade (causa controlável ou não controlável); e c)



estabilidade (causa estável ou não estável). Com estes dados, podemos ter um conhecimento sobre as crenças de um indivíduo. Por exemplo, se o adolescente acredita que ao fracassar em uma prova a causa é o azar e que este não está relacionado a ele (é externo), não é o responsável (não controlável) e não irá acontecer sempre (não estável), ele não pode criar estratégias para se preparar para próximas situações (Weiner).

McPherson (2004) comenta que se o sujeito acredita que a sua habilidade é fixa e ele atribui para o fracasso à falta de habilidade, irá criar a expectativa de falhar nas próximas situações. Algumas vezes irá criar estratégias de defesa para sempre e associar o fracasso na performance a falta de habilidade e proteger com isso, a sua imagem de auto-eficaz. Assim, ao conhecermos uma determinada causa e suas dimensões podemos saber por onde buscar caminhos para situações futuras e como preparar este aluno para novas situações.

Na área de música, muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos no campo da performance musical no que diz respeito à mobilização de conhecimentos musicais (SANTOS, 2007) e a formação de professores de instrumentos (ARAÚJO, 2005). Porém, poucos estudos estão sendo realizados na área da motivação, que trata diretamente dos sentimentos dos sujeitos envolvidos com a ação. Com esta pesquisa, podemos perceber o quanto é importante levar em consideração o que os estudantes acreditam e onde estão as causas para o seu sucesso ou fracasso.

Método

Para a realização desta pesquisa, o método escolhido foi o Survey de pequeno porte. Foram selecionados 32 alunos de instrumento de diferentes escolas específicas de música da cidade de Porto Alegre. Os 32 alunos estavam divididos em 18 meninos e 14 meninas, entre as idades de 12 a 16 anos. Os alunos foram selecionados de acordo com base nos seguintes critérios: a) já ter vivenciado alguma situação de avaliação no instrumento; b) já terem vivenciado uma situação de apresentação pública; c) estarem dispostos a participar da pesquisa e d) autorização dos responsáveis.

Para a coleta de dados, foi realizada a adaptação para música do instrumento desenvolvido por Boruchovitch e Martini (1999), que está dividida em:

- a) Dados demográficos
- b) Atribuições de sucesso e fracasso
- c) Crenças gerais do aluno
- d) Avaliação das orientações motivacionais

Para esta pesquisa utilizamos somente os dados demográficos e as atribuições de sucesso e fracasso que foram analisados com o programa Sphinx Survey, que é um software para coleta, análise e pesquisa de dados. Nesta pesquisa o software foi utilizado somente para a análise de dados.

As atribuições de causalidade foram pesquisadas a partir de quatro histórias em que os participantes eram levados a se colocar em situações hipotéticas de sucesso e fracasso em prova de instrumento ou em situações de sucesso e fracasso em apresentação pública. Após sabermos as causas os alunos respondiam se esta causa era relacionada a ele ou fora dele (externa ou interna), se era controlável ou não e se era estável ou não estável.

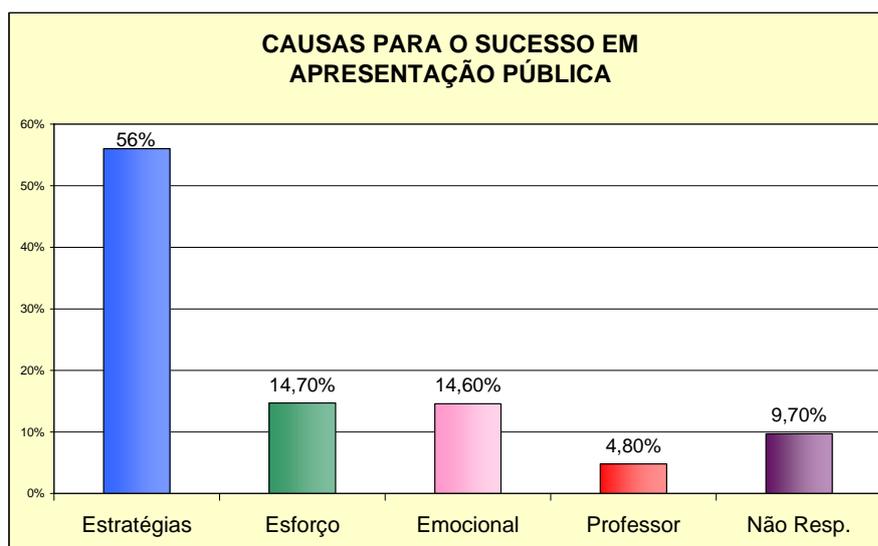
Resultados

Neste trabalho será apresentado um recorte da pesquisa, referente às situações de sucesso e fracasso em apresentação pública.

Sucesso em Apresentação Pública

Os alunos imaginaram que tinham tocado em uma apresentação da escola e tinham se saído muito bem. Depois disseram o porquê de terem tocado bem e as dimensões dessa causa. As causas foram agrupadas de acordo com os sete fatores de Weiner.

Tabela 1



A tabela 1 nos mostra que as principais causas atribuídas pelos alunos em uma situação de sucesso em apresentação pública estão ligadas ao fator estratégias com 56%.

Foram agrupadas neste fator causas como: estudo, treino e prática. Em segundo lugar aparece



o fator esforço com 14,7%, representando as respostas: esforço e empenho. Após aparece o fator emocional com 14,6%, que está ligado a respostas como nervosismo e concentração seguido do fator professor, com 4,89%, que se refere à ajuda do professor durante o processo de preparação para o evento, e as respostas não sei aparecem em não respostas com 9,7%.

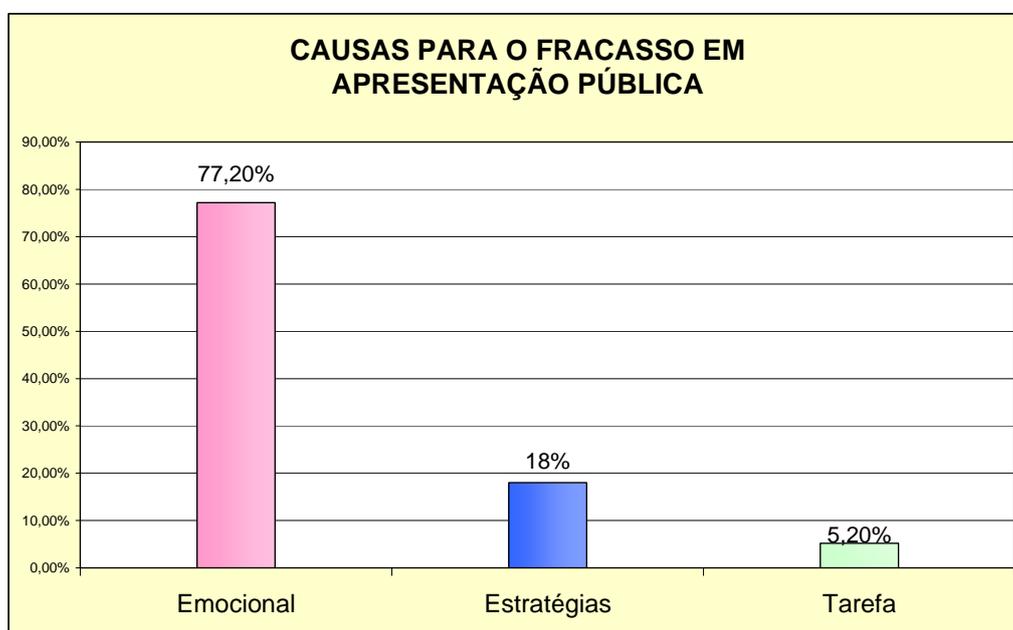
Quanto às dimensões destas causas, os alunos responderam que estas são internas em 96,8% dos casos e externa em apenas 3,4% dos casos. Na dimensão da estabilidade 100% dos pesquisados responderam que as causas são estáveis e na dimensão da controlabilidade os alunos revelam que em 84,4% das causas ela é controlável e em apenas 15,6% ela é não controlável. Ou seja, na maioria dos casos os alunos se sentem responsáveis pelo seu sucesso, sendo a causa interna a eles e estável.

Fracasso em Apresentação Pública

Nesta situação os alunos deveriam se reportar a uma história hipotética de apresentação pública em que erraram a peça que estavam tocando e tiveram que recomeçar, onde foi dada uma ênfase para a presença do público composto de familiares e amigos.

A tabela 2 nos mostra as causas atribuídas para o fracasso em apresentação pública.

Tabela 2



Em situação de fracasso na apresentação pública, o principal fator levantado pelos alunos é o emocional com 77,2% das respostas, onde foram agrupadas respostas como: nervosismo, insegurança, distração e desconcentração. O segundo fator levantado pelos

alunos são as estratégias com 18% das respostas, seguido do fator tarefa com 5,2% das respostas, representando causas como dificuldade da tarefa e falta de controle do instrumento.

As respostas referentes à dimensão da localização aparecem sendo estas internas aos alunos com 81,2% das respostas e externa com 18,8%. Na dimensão da estabilidade, 87,5% dos alunos responderam que estas causas são estáveis e apenas 12,5% responderam que não são estáveis. Na terceira dimensão pesquisada, as causas são em 96,9% dos pesquisados não controláveis enquanto apenas 3,1% dos pesquisados responderam que elas são controláveis.

Discussão

Os resultados aqui apresentados mostram que existe uma diferença entre as causas atribuídas ao e ao fracasso em situação de apresentação pública. Em situações de sucesso, o principal fator é estratégias e estas são internas, controláveis e estáveis. Já em situações de fracasso o principal fator é a emoção e estes é interno, estável e não controlável. Observando esta diferença McPherson escreve que:

“a atribuição de esforço para o sucesso é melhor relacionado com o auto-conceito musical; estudantes que apresentam um baixo conceito em relação a música tendem a não atribuir o resultado ao esforço enquanto os que apresentam um auto-conceito moderado ou alto o atribuem” (McPherson, 2004, p.229).

A diferença que existe entre as causas atribuídas para as situações de sucesso e as atribuídas para as situações de fracasso vem nos dar novos dados para futuras pesquisas. Nos estudos que utilizaram o mesmo referencial teórico da Teoria da Atribuição de Causalidade e pesquisaram as causas para o sucesso e fracasso em outras áreas não trazem o fator emoção. Este fator aparece em todas as situações ligadas a música, enquanto o fator sorte não aparece em nenhuma resposta. As dimensões aparecem sendo controláveis quando de sucesso e quando é de fracasso os alunos não podem controlá-las. Esta dimensão pode ser entendida como a responsabilidade que os alunos assumem perante a realização da tarefa, pois ao desempenharem com sucesso a tarefa, os alunos se sentem responsáveis pelo seu desempenho e acreditam que isto se deve ao seu estudo e ao seu esforço. O fator referente à presença do professor aparece somente na situação de sucesso. É provável que isso se deva ao fato de os adolescentes sentirem-se incentivados ou com uma segurança maior quando o professor os está acompanhando e não os avaliando.

O fator emocional apresentado na situação de fracasso em apresentação pública como a principal causa, nos leva a pensar que os alunos não estão sendo preparados para



apresentações públicas. O fato de existir um público pode influenciar o sentimento dos alunos, que se preocupam com a sua imagem de auto-eficaz. Os dados nos mostram que os pesquisados acreditam que as emoções não podem ser controladas e mesmo sendo estáveis, os alunos acreditam que não podem fazer nada em situações de fracasso em público.

As pesquisas nesta área ainda são escassas e, portanto, não temos respostas para vários questionamentos que surgiram depois da análise dos dados. Algumas questões podem ser colocadas: O que significa o fator emoção e até que ponto ele é a causa para o fracasso ou ele é utilizado para justificar a falta de preparo? Como os professores estão preparando seus alunos para enfrentar desafios? Para responder a estas questões sugerimos a realização de pesquisas dentro do campo da motivação e utilizando a Teoria da Atribuição de Causalidade, para assim entendermos porque as respostas pesquisadas na área da música se diferem das outras áreas.



Referências

- ARAÚJO, Rosane Cardoso. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Porto Alegre, 2005. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BORUCHOVITCH, Evely & BZUNECK, José Aloyseo. *A motivação do Aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2001.
- BORUCHOVITCH, Evely & MARTINI, Mirela Lopez. *A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas, SP. Editora Alínea, 2004
- JESUS, Saul Neves de. *Motivação e formação de Professores*. Coimbra, 2000. Editora Quarteto.
- GRAHAM, S.& WEINER, B. *Theories and principles of motivation*. In D.C. Berliner & R.C. Calfee. *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon& Schuster MacMillian.
- MARTINI, Mirela Lopez. *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas.
- MCPHERSON, Gary E. *The Child as Musician*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. *A mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica: três estudos de caso*. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- WEINER, Bernard.(1991) *Metaphors in motivation ans attribution*. *American Psychologist*, 46 (9), 921-930.
- WEINER, Bernard. *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion*. *Psychological Review*, 1985, Vol.92, No. 4, 548-573.

Aulas de acordeom na terceira idade: uma abordagem reflexiva sobre um caso específico

Jonas Tarcísio Reis
FEEVALE, LARCAMJE, UFRGS, SMED-POA
jotaonas@yahoo.com.br

Resumo: Atualmente, a área de educação musical se encontra em expansão no Brasil e colaborar com esse movimento deve ser uma premissa para os educadores musicais atuantes em diversos contextos educativo-musicais. Nessa perspectiva, este trabalho destaca pontos de uma proposta de ensino-musical em andamento que trata do ensino de acordeom na terceira idade. Dá-se especial destaque para uma descrição reflexiva sobre as aulas iniciais com um aluno pertencente à terceira idade, para isso, os dados evidenciados no relato dimanam de anotações realizadas durante as aulas, e de descrições em forma de relatórios realizadas no final das aulas com o intuito de fazer a reflexão *sobre a e da* prática pedagógico-musical desenvolvida. Nesse sentido, discorre-se acerca do modo como ocorrem as aulas de acordeom, centrando-se principalmente no tocante aos objetivos pretendidos, ao referencial teórico-metodológico adotado, e outras peculiaridades referentes ao ensino do acordeom, que se constitui em um instrumento bastante difundido nos regionalismos do Brasil, porém, seu ensino ainda é pouco discutido no meio acadêmico. Assim, o presente trabalho configura-se como um diálogo que conjuga saberes da área da educação musical, da educação, da sociologia e da psicologia da aprendizagem no embasamento teórico da temática abordada. Este texto visa ajudar a suprir uma lacuna na área de educação musical no que diz respeito ao ensino de acordeom e tem um caráter somativo nas temáticas que destacam a educação musical para idosos.

Palavras chave: música na terceira idade, ensino de acordeom, ensino particular de instrumento.

Introdução

Segundo dados destacados por Souza (2006) e Luz e Silveira (2006), o crescimento populacional da terceira idade é inegável, sendo que em pesquisas realizadas recentemente constatou-se que no ano de 2020, uma em cada treze pessoas será idosa. Conclui-se com isso que a população mundial está se tornando idosa, e isso é bom, pois demonstra que as pessoas estão vivendo mais tempo, e para tanto a sociedade deve se moldar para atender as novas demandas que virão com esta transformação social.

Em vista dos avanços da ciência, da medicina, da tecnologia, das neurociências, da psicologia, da sociologia, da filosofia e da educação, as pessoas estão atingindo maior longevidade. Os seres humanos estão vivendo mais tempo graças à melhoria na qualidade de vida da população de um modo geral. Essa feliz realidade constatada por inúmeros pesquisadores ao redor do planeta apresenta, entretanto, outra face: Como a sociedade age



frente a esse novo momento histórico pelo qual os homens estão passando? O que acontece com essa população idosa?

Em síntese, o que comumente ocorre é que os integrantes desse grupo social estão de certa forma à margem da sociedade, por se encontrarem na camada social de trabalhadores inativos e por isso não produtiva do ponto de vista capitalista. São excluídos da vida em sociedade e sentem falta do convívio de outrora e a necessidade de assumirem um papel mais ativo na sociedade, colaborando para o desenvolvimento desta, o que incide, logicamente, no aumento da autoestima nos indivíduos idosos.

O trabalho com música nessa idade está sendo cada vez mais desenvolvido. Muitos idosos procuram realizar seus sonhos que por algum motivo, no passado não puderam realizar, como o desejo de aprender música. Dessa forma, através da prática pedagógico-musical, venho relatar o caso de um aluno que vem fazendo aulas de acordeom comigo, uma vez que, agora, ele dispõe de mais tempo para ser dedicar à música e realizar o seu sonho de tocar acordeom. De acordo com Torres (2006), os idosos buscam cada vez mais resgatar e realizar sonhos e desejos que não puderam efetivar-se no decorrer de sua vida profissional. A esse respeito à autora buscou conhecer o processo de musicalização de adultos em diferentes momentos da vida, abrangendo os sentimentos e as motivações.

É importante destacar que muitas iniciativas a favor dos idosos surgem no mundo moderno, como projetos sociais e leis específicas que contemplam os indivíduos pertencentes a essa faixa etária, assim como as Universidades Abertas à Terceira Idade, que são uma demonstração de que “o indivíduo não encerra na velhice seus anseios de esperança de vida e de uma participação na sociedade” (SOUZA, 2006, p. 56), mas sim, está mais capacitado do ponto de vista cognitivo, para participar ativamente na sociedade por se constituir em um ser com grande bagagem cultural, ampla experiência história e prática em determinadas áreas do conhecimento humano, ou seja, trata-se de um sujeito experiente e que por isso tem como colaborar positivamente na sociedade onde está inserido.

Nessa perspectiva, Souza (2006) nos fala que na terceira idade, muitos fatores podem contribuir para a maior disponibilidade, para o estudo e para novas experiências, a possibilidade de inserção do ensino de música é promissora e necessária, levando em consideração um posicionamento “que remete à ideia de uma educação musical atenta para as transformações da sensibilidade musical” (ibid, p. 56).

Nesse mesmo sentido é possível afirmar que as artes têm a qualidade de atingir a sensibilidade do ser humano, e a música é uma linguagem capaz de dizer coisas que nenhum outro idioma consegue transmitir. Cantando e/ou tocando canções é possível melhorar a



qualidade de vida não só dos idosos, mas também de pessoas pertencentes a outras faixas etárias.

Justificativa

Trabalhar com idosos não traz benefícios apenas para os próprios, visto que Leão e Flusser (2008) afirmam que a experiência dos músicos que trabalham junto aos idosos se traduz pela busca livre do exercício dessa atividade, aliada a busca consciente do relacionamento. Ainda dizem que quando a relação *Eu-Tu* acontece, desencadeia nos músicos emoção e sentimentos de felicidade, afetividade e até mesmo de gratidão, pois reconhecem que o encontro, mediado pela música, possibilitou seu crescimento pessoal naquele momento agregando valor à sua vida.

A música também pode favorecer a memória, evocando lembranças do passado. Souza (2006, p. 57) nos diz que quando se ativa a memória através da música transmite-se o pensamento de que “a senescência é um período propício à recordação”. Assim, o idoso reconstrói experiências do presente e passado. A autora ainda ressalta que “esta memória advém de um trabalho em que o prazer da música suscita o inconsciente a trazer material ao consciente” (ibid, p. 57).

Além disso, Tourinho (2006 apud Souza 2006), atesta que estudos comprovam que a atividade muscular, a respiração, a pressão sanguínea, a pulsação cardíaca, o humor e o metabolismo são afetados pela música e pelos sons. Isso realça a pertinência de se aprender música na terceira idade, e relembra a contribuição que a música pode dar para a melhoria da qualidade de vida não só dos idosos, mas igualmente dos sujeitos oriundos de gerações mais jovens.

Ainda assim, de acordo com Souza (2006, p. 59), é importante dizer que “o educador deve se inserir no contexto do grupo [do indivíduo]. O cotidiano da terceira idade é instrumento para a elaboração das aulas. Dissociar a vida do ensino é distanciar a educação de um propósito coerente com as necessidades do mundo no qual estão inseridos”. Então, deve-se estar atento aos desejos dos idosos, não somente quanto à música, mas também quanto a suas esperanças de vida e motivações em (con)viver.

A solidão e a inatividade social dificultam os processos de memorização na terceira idade, é preciso empreender esforços para que a música surja como um elo que liga novamente o indivíduo à vida ativa de tempos passados. Por meio da música ele estará se envolvendo em processos de ensino-aprendizagem, e também estará mobilizando esquemas mentais na busca e na estruturação do conhecimento. As redes neurais serão postas em



atividade e a busca pelo alcance de uma meta motivadora do viver, do sentir-se útil, do sentir-se capaz de realizar determinadas tarefas será definida. Nesse caso, o incentivo do educador musical na busca pelo conhecimento musical pode se definir como uma possibilidade e como um apoio na construção do saber musical do educando.

Assim, pode-se afirmar que a educação musical pode transformar a realidade dos idosos, de forma que eles se sintam agentes da sociedade e transformadores da mesma. Que através da música eles possam acender, novamente, a chama que instiga o homem na busca pelo ser mais, pelo saber mais, pelo fazer mais, pelo desenvolvimento social, pela construção de saber próprio e coletivo, enfim, pelo construir-se homem, que é um processo que nunca se encerra.

A prática

Nas primeiras aulas com o aluno de acordeom foram explicitadas questões referentes ao funcionamento mecânico do instrumento, bem como as funções da baixaria, do teclado e dos registros (diferentes vozes, como nos órgãos). Alguns apontamentos sobre as notas musicais, a utilização dos cinco dedos na mão direita e a de quatro dedos na mão esquerda foram destacados. Também foi solicitado ao aluno que falasse sobre as suas motivações pelo aprendizado do instrumento, qual o tipo de música que mais apreciava e sobre suas possíveis experiências formais com música, anteriores às aulas de acordeom.

Em seguida, foi possível constatar que esse aluno apreciava muito as músicas regionais do Rio Grande do Sul, como as dos gêneros: xote, chamamé, milonga, valsa, marcha, rancheira, bugio e vaneira (sobre gêneros musicais do sul, ver BERTUSSI, 2005) muito executadas com o acordeom, e que fazem parte da cultura regional tradicionalista e nativista desse estado (sobre Tradicionalismo e Nativismo, ver LESSA, 1985; DUARTE; ALVES, 2001).

Com base nos dados supracitados é possível afirmar que o ensino de acordeom para esse aluno exigia o aprendizado, principalmente, de canções e obras instrumentais típicas do cancionário popular gaúcho. Nesse sentido, é cogente partir do que o aluno gosta; do seu universo musical e cultural; dos seus desejos e motivações pelo fazer musical, para estruturar um planejamento de aulas que considere, também, os processos de formação musical informal aos quais o indivíduo foi e é submetido diariamente (REIS, 2009a; WILLE, 2003; ARROYO, 2000). É importante trabalhar com a música conectando os conhecimentos e as informações que o educando já detém, e aproveitar na aula de música o que o aluno já toca ou sente especial apreço.



Destarte, é meritório informar que o aluno destacou que não queria aprender *teoria* [musical], mas sim aprender a tocar, ele queria, principalmente, *praticar*. Considerando o desejo do aluno e de acordo com os estudos e legados das neurociências, é fundamental gerar conexões no cérebro, usar as redes neurais existentes no sentido de aprender música, de modo que isso não seja desconectado do que se quer aprender.

A título de esclarecimento, cabe informar que leciono na minha casa e as aulas têm a duração de uma hora, geralmente. O trabalho é desenvolvido com dois acordeões, onde o professor se vale do método de observação-imitação, muito utilizado pelos educadores musicais com alunos que não possuem conhecimentos de teoria musical (REIS, 2009b). O método consiste basicamente em o professor demonstrar os exercícios, o que tocar e os modos como tocar para o aluno, que deve imitar aquele no seu instrumento.

Na primeira aula começamos o aprendizado de uma valsa em Dó maior, envolvendo apenas as primeiras cinco notas da escala de Dó maior em uma evolução harmônica composta por tônica e dominante apenas, como é de minha práxis com os alunos que estão tendo seus primeiros contatos com o acordeom. Opto por trabalhar inicialmente com este gênero musical (valsa), de compasso ternário, pelo fato de quase todas as pessoas gostarem de valsa e saberem dançar esse tipo de música, pois a vivência prévia com algo facilita nos processos cognitivos de assimilação, acomodação e adaptação no que tange ao desenvolvimento musical do ser humano (quanto a esses processos, ver KEBACH, 2003; 2008; RIZZON, 2009; BEYER, 1988).

O trabalho com a valsa permitiu o ensino da baixaria paralelo ao do teclado. A valsa era composta por nove compassos, quatro compassos no campo harmônico da dominante e cinco no da tônica. Como na baixaria o acorde de tônica fica, sempre, abaixo do acorde de dominante, trabalhou-se basicamente o movimento de subir e descer nos baixos, marcando os três tempos de cada compasso. A melodia tocada no teclado do acordeom era constituída de mínimas pontuadas (em uma evolução melódica construída, apenas, com as primeiras cinco notas da escala utilizada) o que facilitou a conjugação das mãos e a execução simultânea entre baixos e teclado, que mudavam ao mesmo tempo. Também foi dada importância à utilização e ao aprendizado da técnica instrumental própria do acordeom (MASCARENHAS, 2003; BERTUSSI, 2005) com a aprendizagem da execução da escala de Dó maior no teclado; de um exercício com os cinco dedos da mão direita; e da mudança de acorde na mão esquerda, para a obtenção de independência nos dedos, agilidade e precisão na execução. Nessa abordagem de ensino objetivou-se a construção de esquemas motores por parte do educando, que facilitaram a execução da música em questão e de outras que virão.

Durante as primeiras aulas foi notado o grande interesse do aluno por aquilo que era trabalhado em aula. A atenção nas explicações do professor era algo bastante notável e visto pelo aluno como fator importante na aprendizagem, e na construção do conhecimento em música e de música, formalmente pelo professor. O estudante se mostra muito entusiasmado e cada vez mais motivado para aprender a tocar “gaita” (ou cordeona, denominações comuns no Rio Grande do Sul para o instrumento acordeom, que em outras partes do Brasil é chamado, também, de sanfona), a cada aula demonstra conquistas nas execuções que são mais precisas, carregadas de sentimento e expressão, o que indica a musicalidade aflorada e a bagagem musical do aluno. E também, pelo grau de aproveitamento, demonstra que trabalha bastante os exercícios e as músicas na sua casa.

Nas atividades são trabalhadas músicas da preferência do educando, a fim de viabilizar um momento de sensibilização e o despertar do gosto pelo fazer musical, que já não é pequeno neste indivíduo. Nas aulas, faz-se uso de exercícios para estimular a coordenação motora e possibilitar a improvisação futura. O acordeom é visto como uma extensão do corpo do músico, facilitando o aprendizado e o domínio da linguagem musical consciente e articulada ao corpo e seus movimentos, entendendo e conhecendo os sons e/ou a música como algo que depende da pessoa e da sua intenção para expressar e destacar fatores estéticos.

O repertório utilizado nas minhas aulas, sempre, está sujeito a alterações em função de possíveis sugestões dos alunos. Abordo a educação musical numa visão horizontal do ensino e através do estabelecimento de uma ação dialógica com os educandos, ouvindo seus anseios; atento a suas expectativas e contemplando, na medida do possível, seus desejos, pois o foco principal é o educando e o seu processo de aprendizagem e não o educador, sendo este um facilitador no processo educativo-musical (ROGERS, 1975).

Considerações finais

Na procura por material bibliográfico que tratasse do ensino de acordeom ficou constatada a inexistência de publicações direcionadas a discussão científica do tema. Diante disso, senti a necessidade de compartilhar com a área de educação musical, refletindo sobre a minha prática como professor de acordeom, atuante há quatro anos, mas dando destaque, aqui, para um caso específico com um aluno de sessenta e três anos de idade, pertencente à terceira idade, que decidiu aprender a tocar “gaita” e realizar um sonho não concluído em tempos passados, mas que, como agora possuía tempo e recursos, optou pela aprendizagem musical de um instrumento de que gosta muito. Segundo estudos neurológicos o aprendizado

de um instrumento musical melhora a vida do indivíduo, pois age modificando a sua estrutura cerebral, aumentando a autoestima e gerando sentimentos de satisfação e alegria.

Ao finalizar esse trabalho destaco que o ensino de acordeom exige do professor um domínio técnico e prático do instrumento, assim como de uma bagagem teórico-metodológica específica para fazer intervenções pedagógico-musicais na aprendizagem desse instrumento, de modo a permitir que o aluno possa descobrir e desenvolver ao máximo seu potencial artístico, além de sentir-se realizado e feliz na aprendizagem objetivada. Ademais, é imprescindível que possibilitemos aos nossos alunos de música, o tempo para que estes cheguem à tomada de consciência por conta própria dos conceitos musicais via fazer musical, visando à construção de um conhecimento *assimilado e consolidado*.

Por fim, é mister frisar que outras iniciativas no que tange ao ensino de instrumentos populares como o acordeom, bem como aos processos de ensino-aprendizagem de idosos venham a acontecer periodicamente, para levarmos para a academia a discussão sobre o ensino de acordeom e do trabalho musical com indivíduos da terceira idade, visto que, atualmente, na Europa e em outras partes do mundo estes temas possuem um *status* maior que no Brasil, levando em consideração que o ensino desse instrumento é bastante difundido nos regionalismos brasileiros e na música portenha, que guardam relação estreita com a música do sul do Brasil.

Referências

ARROYO, Margarete. Transitando entre o “formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7, 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000.

BERTUSSI, Adelar; TEIXEIRA, Waldir. *Som Bertussi: som maior, método para acordeon*, volume 02. Curitiba: Editora do Conservatório Musical Som Maior, 2005.

BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. *A abordagem cognitiva em música: uma crítica ao ensino da música a partir da teoria de Piaget*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1988.

DUARTE, Colmar Pereira; ALVES, José Édil de Lima. *Califórnia da canção nativa: marco de mudanças na cultura gaúcha*. Porto Alegre: Movimento, 2001.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *A construção do conhecimento musical: um estudo através do método clínico*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. *Musicalização Coletiva de Adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LEÃO, Eliseth Ribeiro; FLUSSER, Victor. Música para idosos institucionalizados: percepção dos músicos atuantes. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*. São Paulo, V. 42, p. 73-80, 2008.

LESSA, Luiz Carlos Barbosa. *Nativismo, um fenômeno social gaúcho*. Porto Alegre: Editora L&PM, 1985 (Coleção Universidade Livre).

LUZ, Marcelo Caires; SILVEIRA, Nadia Dumara Ruiz. A educação musical na maturidade. In: CÔRTE, Beltrina; FROHLICH, Elisabeth; ARCURI, Irene Gaeta (Orgs.). *Masculin(idade) e velhices: entre um bom e mau envelhecer*. São Paulo: Vetor, 2006 (Coleção Gerontologia, 3).

MASCARENHAS, Mário. *Método de acordeão Mascarenhas: teórico e prático*. 51ª edição. São Paulo: Ricordi Brasileira, 2003.

REIS, Jonas Tarcísio. A influência da educação musical informal em uma atividade de composição musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-Sul, 12, e FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 2009, Itajaí. *Anais...*, Itajaí: ABEM, 2009a, p. 01-07.

_____. Música no LARCAMJE: uma proposta de educação musical não-escolar. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-Sul, 12, e FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5, 2009, Itajaí. *Anais...*, Itajaí: ABEM, 2009b, p. 01-08.

RIZZON, Flávia Garcia. *Os mecanismos da memória na construção do pensamento musical*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ROGERS, Carl Ransom. *Liberdade para aprender*. Trad. Edgar G. M. Machado; Márcio P. de Andrade. 3ª edição. Belo horizonte: Interlivros, 1975.

SOUZA, Cristina Miriam S. e. Terceira idade e música: perspectivas para uma educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 17, 2006, Brasília. *Anais...*, Brasília: ANPPOM, 2006, p. 56-60.

TORRES, Maria Cecília de A. Rodrigues. Narrativas de *Valsa*: um relato de caso acerca do processo de musicalização na vida adulta. *Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM*, V.1, ano 10, jan/jun/2006, p. 102-107.

WILLE, Regiana Blank. *Educação musical formal, não formal ou informal*: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Aulas de música na penitenciária – um relato sobre a formação de grupo vocal e grupo instrumental na Penitenciária Feminina Madre Pelletier, em Porto Alegre - RS

Lúcia Helena Pereira Teixeira
IPA
lhpteixeira@yahoo.com.br

Adriano Fernandes Maciel
IPA
chakran387@hotmail.com

Resumo: Os grupos vocal e instrumental da penitenciária feminina Madre Pelletier, em Porto Alegre - RS fazem parte de um projeto de extensão do Curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista, do IPA. Este projeto tem por objetivo, para as detentas, contribuir para a redução de danos causados pela pena de prisão através do fortalecimento de sua auto-estima, além de oferecer à comunidade do presídio uma alternativa de formação musical fundamentada na experiência acadêmica. Para os graduandos, entre outros objetivos, estão o de promover a reflexão sobre a função da música como recurso de recuperação da autoestima por meio da expressão artística e propiciar formação humanista voltada, segundo a própria filosofia institucional, ao reconhecimento do valor do outro/a tendo em vista a transformação da sociedade. Este relato abrange o período de março a dezembro de 2008 e traz desde as tratativas iniciais para a implantação do projeto, seu desenvolvimento, até alguns resultados parciais, visto que o mesmo prossegue neste ano de 2009.

Palavras chave: educação musical, reintegração social, espaço prisional.

Introdução

A área de Educação Musical tem desenvolvido pesquisas e trazido reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem musical que ocorrem em Organizações não Governamentais - ONGs (KLEBER, 2006) e também sobre a formação profissional dos educadores musicais para atuação nesses espaços e em projetos sociais (ALMEIDA, 2005; OLIVEIRA, 2003). Geralmente os contextos citados costumam desenvolver diversas práticas musicais voltadas a populações em situação de risco social ou exclusão (KLEBER, 2008, p. 215).

Nessa direção, o projeto de extensão de formação de grupo vocal e de grupo instrumental na Penitenciária Feminina Madre Pelletier, em Porto Alegre - RS foi elaborado a partir da concepção do Centro Universitário Metodista, do IPA, de investir em estratégias de inclusão social, buscando formar profissionais comprometidos com o enfrentamento das desigualdades sociais.

Uma das mais radicais situações de exclusão social é a privação de liberdade por condenação judicial. Durante o tempo de privação de liberdade, a ociosidade ou a realização



de tarefas sem perspectivas de crescimento profissional e pessoal podem ser motivos de desânimo. Para essa população, o impedimento de acesso a diferentes formas de educação é uma realidade. Por essa razão, o IPA propôs uma forma de aproximação do ensino superior à realidade concreta de exclusão social, por meio de um projeto de extensão em educação musical em uma instituição prisional. Assim, através de uma parceria firmada entre a Instituição de Ensino, por meio de seu Curso de Licenciatura em Música, com a Superintendência de Serviços Penitenciários (SUSEPE), foi permitida, desde março de 2008, a presença de educadores musicais nas dependências do presídio.

Desenvolvimento do projeto

As negociações para sua implantação

Este relato refere-se aos primeiros dez meses de realização do projeto, que compreendeu o período de março a dezembro de 2008.

Logo após o projeto ter sido aprovado pela SUSEPE, a professora responsável pelo mesmo, a representante da Pró-reitoria de Extensão e os alunos de apoio extensionista reuniram-se com a direção do presídio a fim de definir o local dos ensaios dos grupos, os horários para a realização das atividades e os procedimentos necessários.

Diferentemente do proposto inicialmente pelo projeto, foi definido que os ensaios aconteceriam em dois dias da semana: um para o trabalho vocal e, o outro, para a atividade instrumental, em períodos de duas horas cada. A argumentação para a redução do número de ensaios foi a de que, por questões de segurança, em razão da diminuição do número de funcionários, seria arriscado movimentar as presas quatro vezes por semana.

Também foi solicitada, pela professora responsável pelo projeto, a presença de um/a agente penitenciário/a, ou mesmo da assistente social em todos os ensaios. A diretora do presídio, porém, novamente argumentou sobre a existência de um número reduzido de funcionários para darem conta de múltiplas demandas, o que lhe impediria de disponibilizar qualquer um deles durante os ensaios.

Nesse encontro foi também definida de que forma seria realizada a seleção das participantes tanto para um como para outro grupo musical. A diretora do presídio ficou com a incumbência de realizar um levantamento das apenas interessadas em cada uma das atividades, elaborar uma lista de inscrições e informar aos/às agentes penitenciários/as sobre o início dos encontros que se dariam sempre às terças e quintas-feiras, pela manhã, das 9h às

11h. Os/as agentes ficariam responsáveis pela liberação das presas para participação nos ensaios.

Os encontros/ensaios

Os instrumentos musicais utilizados nas atividades foram concedidos, através de ajuda de custo ao projeto, por uma associação de mulheres alemãs denominada 'Dia da Oração', que analisa projetos de todo o mundo cujas atividades sejam voltadas à recuperação, re-socialização ou formação de mulheres. Foram adquiridos trinta instrumentos musicais, a maioria sendo de percussão, uma vez que o grupo instrumental é constituído por instrumentos tais como agogôs, reco-recos, tantãs, bumbos, caixas, pandeiros, tamborins, repiniques, entre outros. Há ainda um violão e um teclado que são utilizados para os ensaios do grupo vocal.

Nos ensaios do grupo instrumental foi desenvolvido um trabalho de ensino dos instrumentos de percussão e de sua inserção em estilos como samba, pagode e funk, em atividades voltadas para a compreensão da pulsação musical, dos diferentes ritmos e timbres dos instrumentos e da dinâmica nas músicas trabalhadas.

Em um primeiro momento, o trabalho desenvolvido junto ao grupo vocal englobava a prática da técnica vocal, com exercícios que mantivessem as apenadas em constante atividade, pois estas costumam chegar agitadas aos encontros, dificultando a concentração nas atividades. Em um segundo momento, logo após o aquecimento vocal, as canções eram acompanhadas ao violão pela professora responsável pelo projeto, enquanto o aluno de apoio extensionista desenvolvia, com as alunas, o trabalho vocal propriamente dito. Durante o desenvolvimento da atividade, as próprias alunas sugeriam a inclusão de instrumentos de percussão às aulas de canto, demonstrando um entrosamento com o projeto e com o grupo.

Muito embora nos encontros do grupo vocal tenha-se tido o cuidado de abordar sobre os cuidados com a voz e sobre os efeitos prejudiciais do fumo e do álcool para o aparelho fonador, um acontecimento corriqueiro durante os ensaios eram os cigarros compartilhados entre as apenadas fumantes.

Como os encontros ocorrem no antigo refeitório, que fica ao lado das celas de castigo, as alunas acabam se ocupando, também, com as colegas isoladas e, não raro, além de conversarem entre si na chegada aos ensaios, por vezes retiram-se momentaneamente do grupo musical para darem atenção àquelas. Já ocorreu de trazerem, de suas celas, alimentos e objetos de uso pessoal que foram entregues às detentas isoladas. Esse tipo de acontecimento é esclarecido por Goffman (2007) quando afirma que

nas instituições totais¹ há [...] um sistema que poderia ser denominado ajustamentos secundários, isto é, práticas que não desafiam diretamente a equipe dirigente, mas que permitem que os internados consigam satisfações proibidas ou obtenham, por meios proibidos, as satisfações permitidas (Ibid., p. 54)

Ainda relacionada a essa prática interna, em diversas oportunidades as detentas fazem pedidos aos envolvidos no projeto para que lhes tragam canetas, roupas ou outros materiais que julgam necessários para si. Além disso, relatam sobre uma suposta ‘vida noturna’ própria das presas, que se inicia após o encerramento das atividades de guarda nas diferentes alas.

Considerações Finais

Os envolvidos no projeto precisam se mostrar flexíveis em relação à aceitação das condições de certa forma impostas pelo contexto. Um exemplo refere-se aos ‘tempos’ institucionais que passam a ser diferentes da noção de tempo regado pelo relógio, do mundo externo ao presídio. Assim, o horário dos ensaios, nos dois dias da semana, é das 9h às 11h. No entanto, é somente a partir da chegada da professora responsável pelo projeto e do/a aluno/a extensionista que se inicia a movimentação dos agentes penitenciários de chamada às detentas nas celas. Esse processo pode demorar de trinta a quarenta minutos.

Parece existir uma incompreensão, por parte dos agentes penitenciários, quanto aos objetivos das atividades de formação oferecidas às detentas. Nesse sentido, Oliveira, Nonato e Staudt (2008), ao se reportarem ao procedimento dos/das agentes penitenciários/as com relação à liberação das detentas para a assistência às aulas do curso superior em Serviço Social, implementado pelo Centro Universitário Metodista, do IPA, dentro do presídio, afirmam: “é muito comum ouvir-se vários relatos dos estudantes e de professores(as), que mostram uma certa ‘má-vontade’ [dos agentes] em levar as mulheres para assistirem às aulas e um certo incômodo na rotina do presídio [...]” (Ibid., p. 135). De certo modo, há uma interferência dessas atividades externas à rotina de horários e afazeres da instituição prisional, cabendo a detentas, funcionários administrativos e aos agentes adaptarem-se às novas tarefas. No entanto, esse envolvimento dos/das funcionários/as e agentes com atividades que fujam à rotina da instituição não é comum. Wolff (2007), ao comentar sobre a forma de trabalho dos funcionários/as da penitenciária, afirma que

¹ Termo empregado por Goffman (2007) para caracterizar as instituições que são fechadas a relações sociais com o mundo externo e oferecem proibição à saída de seus internos.

a ausência de processos de formação continuada e a não organização de estratégias que envolvam sistematicamente o conjunto da equipe de funcionários, como reuniões de equipe e intersetoriais ou outra intervenção que envolvesse as diferentes áreas de atuação, faz com que as ações se constituam e se fortaleçam de forma fragmentada e desconectada. (WOLFF, 2007, p. 86).

Mesmo quando chamadas à participação nos ensaios, é sempre impreciso o número de presas que participarão da atividade a cada encontro, pois há outros fatores que também interferem em sua frequência, tais como a vontade de permanecerem em suas celas, pela manhã, especialmente nos dias mais frios do inverno, e o problema da baixa autoestima que pode gerar situações de depressão. Há muitos relatos das próprias detentas em relação à ocorrência de situações dessa ordem. É preciso considerar, também, que muitas delas inscrevem-se nas atividades para que tenham a possibilidade de saírem de suas celas, não estando, necessariamente, interessadas na participação nos ensaios. Em relação a esses casos, no entanto, pôde-se perceber, durante o processo, um envolvimento gradativo de algumas participantes com a prática musical e com o resultado coletivo.

Para a professora responsável e os alunos envolvidos no projeto, as atividades musicais junto às presas significam um grande desafio, não somente em relação às questões já abordadas, mas também porque ensejam a aquisição de sensibilidade social, traduzida na capacidade de se tornarem mediadores do processo de ensino-aprendizagem por meio da compreensão do papel da música naquele contexto específico e buscando maneiras de aproximação e interação com o conhecimento musical trazido pelas alunas (SOUZA, 2000, p. 175). Nesse sentido, especialmente com relação ao grupo vocal, tornou-se muito importante o encontro de apreciação musical no qual foram selecionadas, juntamente com as detentas, algumas músicas de suas preferências, dentre variados estilos musicais. No grupo instrumental, havia algumas alunas que tocavam instrumentos como pandeiro e tamborim por terem tido, anteriormente, contato com escolas de samba ou grupos de pagode. Assim, também no grupo instrumental foram privilegiados os estilos musicais mais próximos das vivências das alunas. Dessa forma, e segundo Souza (2000, p. 39), busca-se a reflexão “sobre os processos de socialização musical dos alunos, procurando conscientizar diversos conteúdos e relativizar ideais estéticos e valores”, uma vez que cabe aos educadores musicais ocuparem-se, primeiramente, com a promoção de experiências musicais significativas para seus alunos. Para tanto, vale ressaltar que os conteúdos musicais estão presentes em repertórios de diferentes estilos musicais.

Às mulheres encarceradas as atividades musicais podem representar uma redução dos danos causados pela pena de prisão, através da recuperação da autoestima por meio da



expressão artística e da promoção da socialização através da música. Além disso, percebem-se, também, resultados em termos de crescimento musical, tais como: a) melhora na qualidade da emissão vocal e percepção musical; b) melhora da coordenação motora no manuseio dos instrumentos musicais de percussão; c) desenvolvimento da capacidade de manutenção da pulsação musical; d) resposta mais eficaz ao trabalho com diferentes dinâmicas (variações da intensidade do som); e) prontidão no entendimento e na resposta ao gestual da regência de grupo proposto pelos alunos de apoio extensionista; f) desenvolvimento da capacidade criativa e da expressão musical.

Com relação aos alunos de apoio extensionista, além do envolvimento com as questões musicológicas, o projeto proporciona a reflexão sobre as diversas funções da prática musical nesse contexto específico.



Referências

ALMEIDA, Cristiane. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre - RS*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA DO IPA. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Porto Alegre: 2004.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KLEBER, Magali. *Projetos sociais e educação musical*. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 213-235.

OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli de; NONATO, Eunice Maria Nazareth; STAUDT, Tarcísio. *A inclusão da mulher apenada no ensino superior: um estudo de caso*. *Gestão e desenvolvimento: revista do ICSA*, v. 5, n. 1, p. 129 - 138, 2008. Disponível em: <http://www.feevale.br/internas/VwMidia.asp?idGaleria=12&idMidia=19812&intMenuTipo=2>
> Acesso em: 14 jul. 2008.

OLIVEIRA, Alda de. *Atuação profissional do educador musical: terceiro setor*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 93-99, mar. 2003.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

WOLFF, Maria Palma (Coord.). *Mulheres e prisão: a experiência do Observatório de Direitos Humanos da Penitenciária Feminina Madre Pelletier*. Porto Alegre: Dom Quixote, 2007.

Autonomia do aluno na educação musical a distância

Bruno Westermann
 UFBA
 brwestermann@gmail.com

Resumo: O presente artigo expõe algumas definições do conceito de autonomia e sua aplicação na educação a distância. A busca por estas definições é uma das etapas de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida com o objetivo de traçar o perfil dos alunos de violão de um curso de graduação em música a distância, sob a ótica da autonomia. Os conceitos de autonomia citados foram pesquisados em trabalhos nas áreas de educação a distância e educação musical a distância. Além de expor conceitos, discute experiências relatadas por tutores deste curso, que servem para ilustrar estes conceitos.

Palavras chave: Educação Musical a Distância, Ensino de Violão, Educação a Distância

1. Introdução

A quantidade de cursos de graduação oferecidos através da modalidade a distância vem crescendo de forma considerável no Brasil. Nas mais diversas áreas, estes cursos têm levado o ensino de nível superior para cidades onde, até pouco tempo atrás, isso não seria possível. Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), o acesso ao ensino e à informação foi facilitado, ajudando a atender às demandas educacionais da sociedade contemporânea.

O crescimento do número de cursos superiores a distância tornou necessário o desenvolvimento de pesquisas na área. Belloni (2008) afirma que estas pesquisas devem ter como foco principal os alunos destes cursos. Acredita-se que através de um estudo do perfil desses alunos, da identificação de suas características sociais, econômicas e culturais, possa-se colaborar para a melhoria no desenvolvimento de estratégias e metodologias específicas para esta modalidade de ensino. (BELLONI, 2008, p. 46).

No Brasil, atualmente são três os cursos de graduação em música oferecidos através da modalidade a distância. Dentre estas propostas de ensino encontra-se o Curso de Licenciatura em Música a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este teve início no mês de abril de 2008 e, segundo seu projeto, visa dar titulação para professores atuantes na rede pública de ensino que não possuem habilitação legal para tal (BRASIL, 2005, p. 3).

Diante deste quadro, um projeto de pesquisa vem sendo desenvolvido com o intuito de investigar o perfil dos alunos de violão do curso de licenciatura em Música a distância da UFRGS. Este perfil será traçado sob a ótica do conceito de autonomia do aluno. Atualmente,



este projeto encontra-se em fase inicial de desenvolvimento e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, sob os auspícios da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB).

Um dos focos da revisão bibliográfica deste projeto vem sendo a busca por definições do conceito de autonomia e sua aplicação nos processos de aprendizagem através da educação a distância. Desta forma, o presente artigo busca expor algumas das definições encontradas até o presente momento em trabalhos de pesquisa nas áreas de Educação a Distância e Educação Musical a Distância.

Além de expor estas definições, estas serão ilustradas com relatos de tutores deste curso. Estes relatos são de situações vividas nos pólos onde o curso acontece e apresentam características dos alunos de violão no que se refere a sua autonomia no estudo deste instrumento.

2. Autonomia na Educação a Distância

A autonomia do aluno, segundo Moore, é um dos itens que compõem o conjunto de variáveis que devem ser considerados quando estamos tratando da interação entre professores e alunos em uma situação de ensino e aprendizagem a distância. Este conceito é parte integrante da teoria que Moore chamou de Teoria da Distância Transacional. Primeira tentativa de articulação de uma sistematização da Educação a Distância, esta proposta foi publicada pela primeira vez no ano de 1972. Nela, Moore afirma que a educação a distância não é somente uma separação geográfica entre professor e aluno, mas sim, um importante conceito pedagógico. A principal característica deste conceito está no efeito que a separação física e temporal entre o professor e o aluno gera no ensino e na aprendizagem, principalmente no que se refere a interação entre ambos (MOORE, 2002, p.2; MOORE, KEARSLEY, 2007, p. 240).

A saber, as outras variáveis são a estrutura do curso e o diálogo que é possível de alunos e professores e de alunos entre si.

Segundo os trabalhos de Moore (2002, 2007), a autonomia do aluno está relacionada com a capacidade que este tem para tomar decisões no que diz respeito àquilo que aprende. Capacidade de desenvolver um plano pessoal de aprendizado, de buscar e encontrar recursos para o seu estudo no ambiente que o cerca e de avaliar a si próprio, definindo se o progresso foi satisfatório ou não (MOORE, KEARSLEY, 2008, p. 245).

Existe uma variação nos programas de ensino a distância, que faz com que estes permitam flexibilidade no exercício desta autonomia por parte dos alunos. Programas podem



ser definidos a partir do grau de autonomia que permitem que o aluno exerça sobre o seu próprio aprendizado. Entretanto, o fato de o programa estimular ou não o desenvolvimento desta autonomia não quer dizer que o aluno é totalmente autônomo ou que deve ser tratado como tal. Por isso, se tornam muito importantes as pesquisas que têm como foco principal o aluno que frequenta um curso a distância, para que se tenha idéia do seu perfil e se possa adequar os programas ao seu público alvo.

Ainda nesse sentido, Moore afirma que as pessoas não necessariamente têm essa autonomia desenvolvida, mas que os programas devem estimulá-las a aumentar essa capacidade. O exercício da autonomia, nestes casos, é benéfico para o desenvolvimento da pessoa (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 245).

Diferentemente de Michael Moore, Belloni (2008) dá um enfoque diferente para este assunto. Esta autora traz mais a tona o conceito de aprendizagem autônoma, partindo do pressuposto que para que esta se desenvolva, o aluno deve ter autonomia. A autora compreende aprendizagem autônoma como

[...] um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, cujas experiências são aproveitadas como recurso, e no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu próprio processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo (BELLONI, 2008, pp. 39-40).

Outro fator explicitado pela autora e que merece ser considerado, no que se refere à autonomia do aluno EAD, está no fato de que esta característica ainda não é comum nos alunos de cursos a distância. O conceito de aluno autônomo, "...capaz de autogestão de seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo das nossas universidades..." (BELLONI, 2008, p. 41). O que se pode perceber, na verdade, é que mesmo os alunos que frequentam cursos a distância ainda esperam que os professores, tutores ou até mesmo os próprios materiais o indiquem exatamente o que ele deve. Da mesma forma, estudantes de cursos presenciais parecem ter este mesmo comportamento.

3. Autonomia na Educação Musical a Distância

A bibliografia na área de Educação Musical a Distância ainda não conta com grande quantidade de trabalhos no Brasil. Ainda assim, podem ser citadas as publicações de Braga (2006), Braga e Tourinho (2006), Mendes e Braga (2007) e Ribeiro e Braga (2008), que relatam uma pesquisa em andamento que tem como objetivo investigar as questões que



envolvem a adaptação de um curso de violão presencial para a modalidade à distância através da internet. Também podem ser citados os trabalhos de Gohn (2003), sobre os processos de auto-aprendizagem musical através de meios tecnológicos, Cajazeira (2004), sobre o desenvolvimento de um curso a distância voltado para músicos de bandas filarmônicas, Henderson Filho (2007), Souza (2003).

Dentre estes trabalhos, aqui terão mais atenção os de Souza e Henderson, por entrarem em detalhes sobre o conceito de autonomia.

Em sua tese de doutorado, que trata do desenvolvimento de um programa de formação continuada de professores através da Educação a Distância, Souza (2003) afirma dar dois sentidos para o conceito de autonomia. O primeiro se refere ao respeito a maneira de ser do aluno, sua cultura, sua bagagem e a influência disso no seu processo de aprendizagem (SOUZA, 2003, pp. 56-57).

O segundo sentido é o de liberdade para a escolha dos espaços para o estudo. Espaço físico e temporal. Espaço para que o aluno decida sobre o seu aprendizado, sem que o conteúdo seja oferecido de uma forma linear e sempre esperando uma única resposta feita para tudo. O fato é que cada aluno tem um ritmo de aprendizagem e uma maneira de aprender, e isso deve ser respeitado e estimulado. “Com isso, uma mesma proposta pode gerar muitos caminhos diferentes e muitas formas de busca e de aprendizagem, fato que enriquece uma abordagem que pressupõe ampliação e criação de conhecimentos” (SOUZA, 2003, p. 57).

Já na tese de Henderson, que também trata da formação continuada de professores de música através da educação online, o autor discute a diferença existente entre auto-aprendizagem (ou autodidatismo) e autonomia. Baseado em Litwin (2001, *apud* HENDERSON), o autor coloca que a auto-didata é aquele aluno que não decide por si só aquilo que irá aprender. Faz a seleção de conteúdos e os estuda de forma autogerida. Ao contrário, o conceito de autonomia tem a ver com a idéia de que o aluno pode organizar seu estudo, em termos de espaço e tempo, mas ele está inserido em um plano pedagógico pré-determinado, em uma seqüência didática. O conceito de autonomia, neste caso, está mais ligado à motivação que o aluno tem de seguir estudando, compreendendo que aquilo é importante para o seu aprendizado (HENDERSON, 2008, p. 68).

4. Relatos sobre a Autonomia do Aluno

Os relatos aqui citados são de tutores que atuam no curso de Licenciatura em Música a distância da UFRGS. Foi solicitado que estes fizessem a leitura de alguns trechos dos trabalhos sobre autonomia acima citados e procurassem descrever, sob esta ótica, situações



práticas ocorridas nos pólos onde atuam. Aquilo que foi descrito por estes tutores ilustra muito bem todos os conceitos e posições acima citados.

O relato do tutor 1 está diretamente ligado àquilo que afirma Belloni (2008), sobre o perfil de aluno autônomo ainda não ser comum entre os estudantes de cursos a distância. Ele explicita que

Apesar de os materiais do curso serem, em sua maioria, de fácil acesso, muitos ainda esperam por aulas presenciais ministradas pelo tutor, mesmo sabendo (em alguns casos talvez não saibam) que devem absorver o máximo dos conhecimentos através da leitura dos materiais do curso, recorrendo ao auxílio do tutor para aprofundar-se em algum assunto.

Há, porém, alunos que têm autonomia suficiente para lidar sozinho com a maior parte dos conteúdos trabalhados. Percebo nestes uma maior capacidade, tanto para compreensão dos textos disponibilizados, quanto uma motivação natural para a busca do conhecimento, alguns sendo capazes de reconhecer os progressos conquistados. Mas são poucos casos de alunos que têm esta postura segura de si e do que quer aprender.

Ainda assim, alguns alunos apresentam um perfil que possui algumas das características citadas por Moore (2008) e Moore e Kearsley (2002). Características como a iniciativa de buscar informações e revisar conteúdos que o próprio aluno julgue importante para o seu desenvolvimento estão presentes no relato do tutor 2.

Na turma X foi solicitado que tocassem a música “Espanhola” [...]. No primeiro encontro falei das questões técnicas, executamos os exercícios propostos [...], revisei a localização das notas, indiquei os materiais onde eles poderiam ler [...] e encerrei. No segundo encontro os 4 alunos se apresentaram tocando a música, com alguns erros de ritmo e métrica. Fiz as correções e tratei de questões como dinâmica, forma. Os 2 encontros duraram aproximadamente 40 min.

Um fator importante para este resultado é que alunos já tocavam o instrumento antes de ingressar no curso, portanto os problemas técnicos foram facilmente resolvidos. Outro fator é que os mesmos estudaram regularmente o instrumento, e tiveram iniciativa de ler o conteúdo, revisar a localização das notas no violão (que é a maior dificuldade dos alunos quando são solicitados a tocar música escrita) e me procuraram para tirar as dúvidas que ocorreram durante o estudo.

Através das definições encontradas até o presente momento e a relação destas definições com aquilo que acontece no cotidiano dos alunos de violão do curso de licenciatura em música a distância da UFRGS, é notório que se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas em Educação a Distância e em Educação Musical a Distância que busquem características dos alunos que frequentam cursos nessa modalidade. Principalmente para que busquem detalhes do perfil destes alunos, dos porquês destes terem tanta dificuldade de se

tornarem autônomos e porque ainda se escondem atrás da idéia de que não precisam estudar sozinhos, já que o professor explica tudo.

Acredita-se que, compreendendo estas realidades, será possível contribuir para que outras propostas de ensino de música a distância não apenas desenvolvam os conteúdos e habilidades diretamente ligados com o fazer musical, mas que também colaborem com o desenvolvimento de outras habilidades que sejam benéficas para o desenvolvimento pessoal do aluno, como, no caso, a autonomia.



5. Referências

- BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- BRAGA, Paulo. A adaptação do curso da Oficina de Violão da Escola de Música da UFBA para a modalidade a distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006, João Pessoa. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006. p. 12-19.
- BRAGA, Paulo; TOURINHO, Cristina. “Era uma casa muito engraçada...”: reflexões sobre o planejamento do ensino instrumental a distância e a criação de cursos mediados por computador . In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16, 2006, Brasília. Anais... Brasília: ANPPOM, 2006. p. 22 – 26.
- BRAGA, Paulo David Amorin; RIBEIRO, Jean Mende. Resultados Preliminares de um Curso a Distância. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: ABEM, 2008.
- BRASIL. Anexo III da Resolução/CD/FNDE/Nº 34/2005.
- GOHN, Daniel. A auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume, 2003.
- HENDERSON FILHO, José Rui. **A formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. 250 f. Tese (Doutorado em Música – área de concentração Educação Musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MENDES, Giann; BRAGA, Paulo. Estrutura de programa e recursos tecnológicos num curso de violão a distância. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: ANPPOM, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_GMendes_PBraga.pdf>. Acesso em 29 de out. 2008.
- MOORE, Michael G. Teoria da Distância Transacional. Revista Brasileira de Educação Aberta e a Distância: a revista científica oficial da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, ago, 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=69&UserActiveTemplate=1por&infoid=23>>. Acesso em: 26 de abr. 2009.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson, 2007.
- SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Programa de Educação Musical a Distância para Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. 2003. 2 v + CD-ROM.. Tese



(Doutorado em Música – área de concentração Educação Musical). Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.



Avaliação musical e mensuração: discussão sobre um modo de se avaliar

Harue Tanaka Sorrentino
UFPB/ UFBA
hautanaka@ig.com.br

Resumo: O texto apresenta um relato sobre como foram avaliados alunos de graduação em música, tomando por base o trabalho desenvolvido com turmas de instrumento complementar (piano). Devido à tamanha dificuldade em se avaliar a área, uma vez que a especificidade assim determina, os parâmetros avaliativos devem ser melhores refletidos e adaptados. Poucos têm sido os trabalhos que servem como modelo para tal campo, principalmente, por estarmos tratando de um contexto artístico de alta subjetividade analítica e avaliativa – a Música. Tal relato se propõe a colocar alguns pontos em discussão e assim ampliar o leque de possibilidades para eventuais avaliações quer estejam relacionadas ao ensino de instrumento ou a outras disciplinas (Percepção Musical, História da Música, Estética e História das Artes, etc.). Lembrando que o tipo de avaliação relatada deve se adequar às necessidades da turma e sobre os objetivos propostos pelo conteúdo programático. Enfim, não se trata de um modelo, porém um caminho a ser pensado ou experimentado. A idéia, todavia, é discutir alternativas e tirar lições que ajudem aos professores de música entender que devemos contribuir para o aprimoramento dos procedimentos avaliativos, quer de situação, diagnóstico, formativo e/ou somativo. A experiência relatada trata de uma forma de avaliação contínua, cotidiana, porém com uma mensuração discutível, tendo sido, inclusive, debatida com os próprios alunos com vistas principalmente a uma autodiagnose ou autoavaliação.

Palavras chave: avaliação e mensuração; graduação em música; relato de experiência

A necessidade em se discutir a questão avaliativa há muito inquieta os professores, principalmente, da área musical. Como mensurar e avaliar o desempenho e/ou desenvolvimento cognitivo dos alunos tem sido uma questão que permeia todos os espaços educativos e, de modo mais delicado, o musical. A partir de uma experiência vivenciada, juntamente, com outros professores da área de piano, no curso de Bacharelado em Música da UFPB, chegou-se ao consenso de se poderia “atribuir nota” de sala de aula aos alunos. Sendo esta, todavia, apenas uma das facetas de todo processo avaliativo que pressupõe, dentre outras, a avaliação somativa, comumente mensurada, quando então, avaliação e mensuração ocorrem concomitantemente. Este é um dos pontos cruciais onde o(a)s professor(es/as) ficam diante dos maiores impasses, conscientes de que a subjetividade é um ponto forte e que não pode ser desprezado na avaliação.

A etapa aqui tratada, portanto, refere-se à atribuição de uma nota ou conceito, referente ao somatório das dízimas ou nota fracionada, exemplificados abaixo (v. quadro avaliativo), entendendo que para cada disciplina cuja carga horária seja 60 horas/aula, em que são exigidas um mínimo de três notas por semestre, houve concordância de que uma



mensuraria o desempenho do aluno em sala, enquanto as outras duas seriam provas perante banca examinadora.¹

Avaliar diz respeito a calcular ou determinar o valor, o preço ou o merecimento de; reconhecer a grandeza, a intensidade, a força de; apreciar; computar, orçar (MICHAELIS, 2007). A princípio, o aluno deveria ser avaliado, *lato sensu*, em todos os itens acima referidos, mostrando que o sentido é, portanto, mais amplo. Atento-se ao primeiro sentido, de determinar o valor ou merecimento de algo, ou de reconhecer a grandeza de um feito ou, ainda, como se usa pedagogicamente, de apreciar (descrição e registro da observação das condutas do educando) percebe-se que muitas vezes restringe-se a um momento pontual, que corresponderia a um exame pelo qual se atribui uma única e determinada nota, embora haja tantos meios e procedimentos avaliativos disponíveis.²

De forma mais específica, mas que serve como parâmetro para outras atividades musicais acima mencionadas disse Bozzetto (2003, p. 60), “avaliar integra o processo de ensinar e aprender, passando também por vários ajustes e mudanças para que possa ir ao encontro dos objetivos que cada aluno tem com o estudo do instrumento, ampliando seus saberes” e na ótica do professor, “avaliar é um processo que ocorre durante várias fases da prática docente” (2003, p. 55). Pensando assim, o modo pelo qual os alunos foram avaliados, neste relato, levou em conta vários momentos, o que poderiam suscitar inclusive o fabril de um gráfico mostrando o desenvolvimento individual de cada um, bem como permitir ao professor interpretar o comportamento e crescimento do aluno em sala de aula. Deste modo procura-se evitar que o aluno acabe se surpreendendo negativamente ao receber, ao final da disciplina, a “avaliação” (momento, muitas vezes, de medo ou apreensão entre os educandos). Isto quando discordam, invariavelmente, das alegações e justificativas do professor, ocorrendo um descompasso entre o desempenho imaginado pelo aluno e a real avaliação feita.

¹ A resolução no. 45/1995 estabelece normas relativas à revisão de exercícios de verificação de aproveitamento escolar, revoga a resolução no. 2/95 da UFPB, em que as disciplinas podem constar de uma nota de sala de aula mais um/duas provas perante banca examinadora dependendo da carga horária. Resolução 49/80 do CONSEPE - Art. 4º O aproveitamento escolar deverá refletir o acompanhamento contínuo do desempenho do aluno em todas as atividades didáticas, avaliado através de exercícios de verificação. § 3º O número de exercícios escolares por disciplina será, no mínimo, 2 (dois) para as disciplinas de carga horária até 45 (quarenta e cinco) horas e no mínimo 3 (três) para as disciplinas de carga horária superior a 45 (quarenta e cinco) horas, ressalvados os estágios supervisionados, cuja regulamentação está prevista em Resolução específica. A análise deste modo de avaliar refere-se exatamente a um momento dentro do processo avaliativo em que não se apela só para a “prova com banca de exame” como sói acontece, considerada muitas vezes como “a verdadeira avaliação”, deixando outras formas de avaliar relegada a um segundo plano (COLWELL, 1995; SLOBODA *apud* TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p. 21).

² Em sua obra “Avaliar para conhecer, examinar para excluir”, Méndez (2002, p. 13-14) entende que avaliar, paradoxalmente, está relacionado à qualificação, correção, exame, aplicação de prova, embora com ela não se confunda. “A avaliação transcende, pois justamente onde elas não alcançam é que a avaliação educativa começa”.

Para que o processo avaliativo ocorra com segurança e tranquilidade, todas as “regras do jogo” devem ser explícitas e claras; devendo ficar evidente os critérios avaliativos (como em qualquer jogo); não se podendo mudar as regras de última hora. Os momentos avaliativos também devem ser discutidos com os alunos, pois eles serão avaliados desde um primeiro momento (avaliação diagnóstica) quando está se conhecendo o aluno até o fim dos trabalhos. “A negociação de tudo o que a avaliação busca é condição essencial nessa interpretação” (MENDÉZ, 2002, p. 14). Dentro do plano de curso, os critérios devem ser apresentados preferencialmente na primeira aula da disciplina.

Em relação à nota de sala de aula, portanto, os professores de piano resolveram em comum acordo computar entre uma variação de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), calculando a partir de uma tabela contendo especificações em termos de conceito (bom, regular e insuficiente³) com seus respectivos valores. Assim, tomando-se a nota máxima (dez) e dividindo-a por 15 (por exemplo, que corresponde ao número de aulas previstas no calendário oficial da UFPB para o período analisado, podendo variar a cada semestre de 15 a 18 aulas com dois créditos/aula), resultou a dízima 0,666 que correspondeu ao valor máximo por aula, podendo ser conferida ao aluno pela realização total das tarefas em cada aula. De acordo com o desempenho do aluno em sala de aula (presença, interesse, participação, etc.) e no cumprimento de todas as tarefas, foram atribuídos os conceitos: ÓTIMO/BOM; SATISFATÓRIO/REGULAR e DEFICIENTE cujos valores de referência encontram-se na tabela abaixo (constante do plano de curso):

QUADRO AVALIATIVO

CONCEITO ⁴	VALOR
O aluno receberá conceito ÓTIMO quando todo o conteúdo estabelecido para a aula for cumprido de forma satisfatória e outros itens (a combinar ⁵) e BOM (quando tal conteúdo pode ser melhorado).	De 0,533 a 0,666
O aluno receberá o conceito SATISFATÓRIO (pode ampliar os elementos observados); REGULAR (completado pela observação de outros itens) quando o	De 0,266 a 0,532

³ Assim pensados inicialmente. Todavia, tais conceitos foram ampliados e reformulados a partir da análise desta comunicadora, passando-se, portanto, aos conceitos ótimo/bom; satisfatório/regular e deficiente, com base em La Torre e Barrios (2002), bem como a análise e proposta contidas, atualmente, no presente relato.

⁴ Obs.: Os parâmetros não se encerram em itens preconcebidos, devem ser discutidos antes do início do processo. Os professores têm a prerrogativa de elencar os itens que achem pertinente à disciplina, embora tais pontos devam ser discutidos com os alunos, desde o início. (Observações constantes abaixo do quadro supracitado, presente no plano de curso).

⁵ Como participação em sala de aula, cumprimento das tarefas de casa, pesquisas, seminários ou quaisquer atividades extras que entrem no cômputo da avaliação diária.

conteúdo estabelecido para a aula não for cumprido na sua totalidade, segundo os parâmetros supracitados e outros itens (a combinar).	
O aluno receberá o conceito DEFICIENTE (requer corrigir) quando o conteúdo estabelecido para a aula não for cumprido, conforme os parâmetros supracitados e outros itens (a combinar).	De 0,0 a 0,265

Faz-se mister, entretanto, salientar que este quadro não contempla todas as observações que porventura foram feitas nas avaliações individuais de cada aluno. Trata-se de uma base para os demais comentários incluídos no processo de aprendizagem dos alunos. Para tal, os professores podem, por exemplo, embasar seus parâmetros avaliativos a partir da teoria do desenvolvimento espiral ou modelo T(E)C(L)A de Swanwick⁶ (1988, 1994, 1999) (*apud* SWANWICK; FRANÇA, 2002), bem como adequar e combinar observações no tocante aos tipos de avaliação quer sejam de situação, diagnóstica, somativa e formativa (GOOLSBY, 1999 *apud* TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p. 18). A função diagnóstica permite orientar o ensino; a formativa permite regular nossa ação e a somativa permite saber como os alunos integram a aprendizagem (LA TORRE; BARRIOS, 2002, p. 244). Acreditamos que a avaliação que dura mais tempo dentro do processo é a formativa que para Méndez (2002, p. 14) só pode ser falada com propriedade quando aprendemos com a avaliação e a transformamos em atividade de conhecimento e em aprendizagem no momento da correção.

É importante lembrar que não existe um modo preciso nem único, nem consenso, quando se trata de avaliação no campo da Música. Todavia, é possível avaliar em música, embora a objetividade seja diferenciada em relação a outras áreas. O quadro acima demanda certo grau de objetividade e alta dose de subjetividade, pois o conceito sobre o que é ótimo/bom, satisfatório/regular e deficiente⁷ até pode ser mensurado, entretanto, os modos, as preferências, enfim, a forma a ser definida dependerá muito do avaliador(a).

Segundo Tourinho e Oliveira (2003, p. 25), “ser objetivo significa poder emitir um parecer sobre as propriedades do trabalho, do produto ou do aluno utilizando razões musicais, de forma a permitir ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades”. O que o quadro acima traduz, de certa forma, são as razões musicais ou que poderiam ser parte delas apresentadas de

⁶ A partir de uma pesquisa com composições musicais infantis, Swanwick e Tillman (1986) delinearão uma trajetória de como os alunos se desenvolvem musicalmente, a partir de etapas cumulativas de aquisição de conhecimento musical. Desse trabalho surge a teoria espiral de desenvolvimento musical testada por Hentschke, 1993 e 1995; Swanwick, 1994 e Del Ben, 1998 (*apud* SANTOS; HENTSCHE e FIALKOW, 2000, p. 22).

⁷ No quadro antes da reformulação o termo utilizado era INSUFICIENTE.

modo progressivo, compreendendo que o lado objetivo deve ser complementado pelo lado subjetivo a partir da observação da qualidade e do quantum do trabalho desenvolvido pelo aluno.

No decorrer da disciplina o aluno é periodicamente informado a respeito do somatório parcial de pontuações obtidas até o momento, o que permite ao aluno a prática da autodiagnose⁸, uma forma de motivar e estabelecer uma necessidade de crescimento e superação de seus limites diante do grupo. E caso o aluno perceba que não esteja tendo um desenvolvimento satisfatório, previsto dentro daquele período, os professores poderão lhes atribuir “lições com crédito extra”⁹ que correspondem a atividades práticas semanais que caso realizadas podem compensar o fraco desempenho ou a falta à(s) aula(s), como uma pontuação adicional/compensatória. Esse mecanismo visa melhorar a pontuação da nota de sala de aula, no decorrer do processo.

A idéia basilar do quadro supracitado foi formulada inicialmente pelos professores de piano: José Henrique Martins, Marília Cahino Bezerra, Vânia Cláudia Camacho e Harue Tanaka Sorrentino. Todavia, este quadro está sendo apresentado com modificações recentes, a partir do entendimento desta comunicadora que tem procurado reavaliar as especificações, organização e conceituação propostas dentro de uma escala de apreciação mais detalhada, baseada em La Torres e Barrios (2002, p. 253).

Embora o quadro seja discutível, o fato é que esta foi uma das formas encontradas para que os alunos, ao final da disciplina não pudessem alegar que foram injustamente avaliados em sala de aula ou ao pedir uma revisão de nota, o professor não tivesse como demonstrar os caminhos trilhados pelo aluno ou o que suscitou aquela avaliação final. Evita-se cometer, inclusive, uma injustiça, porquanto o aluno que se empenhou durante toda disciplina, venha ter um insucesso durante a prova perante banca examinadora e com isso ter sua média final prejudicada.

Lembramos que como salientou Swanwick (2003, p. 84): “devemos evitar cair na tentação do nível pobre de significado embutido em notas e ser cautelosos com a falsa impressão da exata quantificação que os números podem dar”. A idéia não é computar o número de erros em uma execução ou mesmo a quantidade de notas erradas em uma execução. Todavia, tal quantificação feita por aula pelo professor deverá corresponder do

⁸ Em seu livro *Medições e avaliação da experiência musical*, Boyle e Radocy (1987). falam da necessidade de que “testar de algum modo, é essencial para avaliar os resultados da instrução musical” (v. BOYLE, J. David; RADOY, Rudolf E. *Measurement and evaluation of musical experiences*. New York: Schirmer Books, 1987).

⁹ Esta idéia partiu da professora Marília Cahino Bezerra, uma das mentoras do quadro avaliativo.

mesmo modo à atribuição de notas (pontuação ou observações) pelo desempenho e atividades passadas como tarefas de casa. O que diferiria da escola, neste caso, seria o fato de serem eminentemente mais práticos e performáticos.

O público-alvo

O público para o qual foi proposto tal modo avaliativo foram turmas iniciantes da graduação.¹⁰ Todavia, nada impede que os professores adaptem o conteúdo a outras disciplinas, pois o cunho pedagógico pode permear todas as práticas, desde que as regras estejam claras¹¹, certamente, mantendo-se o bom senso e a escolha pertinentes ao conteúdo programado. Tratando-se de alunos iniciantes, a discussão, o aprofundamento e as escolhas deverão estar devidamente contextualizadas. O universo cultural dos participantes deverá sempre ser valorizado; não desprezando, em momento algum, a bagagem musical do aluno (SANTOS, 1990, 1991).

Conclusão

O que se persegue em termos de avaliação é a junção de vários modos que contemplem o mais amplamente possível elementos quer estejam ligados à questão teórica, à expressividade ou à apreensão do conteúdo proposto para a disciplina. Portanto, as opções de mensuração precisam estar baseadas de modo coerente, consoante o programa escolhido aliada aos objetivos a serem alcançados. E neste caso, não estamos nos referindo propriamente a uma audição pontual, recital e sim a um processo dentro do aprendizado de um determinado instrumento, porém como um instrumento complementar cujas finalidades diferem em termos de objetivos aos da formação de um instrumentista profissional, por exemplo, enquanto solista ou recitalista.

Acreditamos que este meio de avaliar permite dentre outros pontos uma melhora nos resultados, enfim, bastante satisfatórios também nas provas perante banca de exame, porque, de certo modo, reflete o trabalho do aluno durante o semestre.

A questão avaliativa vem sendo preocupação não só de professores, como de diretores e alunos que estando mais cômicos de seus direitos de serem bem avaliados, acabam cobrando que os meios e critérios avaliativos sejam postos de modo justo e transparente, o

¹⁰Disciplina Instrumento Complementar I e II (piano). Antes do novo projeto político pedagógico no Departamento de Música (CCHLA/UFPB) ser implantado era considerada disciplina semestral obrigatória (I a IV) para todos os alunos que não tinham o piano como instrumento principal na graduação em Música.

¹¹ Sobre avaliação, v. HADJI (2001); FIGARI (1996) e (ESTRELA; NÓVOA, 1993).



que entendemos ser salutar e necessário. Além disso, acredito que toda prática de avaliação formativa¹² em aula, “passe por uma apropriação e uma reconstrução das intenções, bem como dos processos” (PERRENOUD, 1999, p. 122). Indubitavelmente, o sucesso da demanda está na oposta direção do que entendemos como sendo um fracasso, uma vez que é a identidade e a qualificação do professor que determina o sucesso escolar. Esta é uma das lógicas que determina uma mudança paradigmática sobre o possível sucesso. Consoante Perrenoud (1999, p. 122), “enquanto um professor não se concebe como alguém capaz de fazer todo mundo aprender – com a condição de se entregar a isso de maneira adequada – não tem razão alguma para se interessar pela avaliação formativa”. Acredito que esta seja a principal visão nesse modo de avaliação.

¹²O que pode parecer lugar comum quando falamos de processo formativo, avaliação formativa, na verdade, pode muitas vezes ser um alerta, dado que muitos professores desconhecem este tipo de avaliação, quando não confundem avaliação com prova, não reconhecendo, portanto, a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem (SANTOS et al., 2000, p. 24; sobre avaliação e prova (MÉNDEZ, 2002).



Referências

BOZZETTO, Adriana. Sistemas de avaliação presentes na prática do professor particular de piano. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. *Avaliação em música: reflexões e práticas*, São Paulo: Moderna, 2003, p. 51-63.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto, 1993.

FIGARI, Gérard. *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto, 1996.

HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto, 2001.

LA TORRE, Saturnino; BARRIOS, Oscar. *Curso de formação para educadores*. São Paulo: Madras, 2002.

MÉNDEZ, Juan M. Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MICHAELIS. Dicionário de Português. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=avaliar>>. Acesso em: 08 jan. 2009. s.v. “avaliar”.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, Regina Márcia. Repensando o Ensino da Música: pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1o grau e nos institutos de música. *Cadernos de Estudos: Educação Musical*, Belo Horizonte, n.1, p. 31-52, 1990.

_____. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. In: *Cadernos de estudo: Educação Musical*. São Paulo: Atravez, n.2/3, p.1-13, fev./ago., 1991.

SANTOS, Cynthia G. A. dos; HENSTCHKE, Liane e FIALKOW, Neil. Avaliação da execução musical: relações entre as concepções e práticas adotadas por professores de piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, set., p. 21-29, 2000.

SWANWICK, Keith; FRANÇA, Cecília Cavalieri. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. p. 81-94.



TOURINHO, Ana Cristina; OLIVEIRA, Alda de J. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara. *Avaliação em música: reflexões e práticas*, São Paulo: Moderna, 2003, p. 13-28.



Breves considerações sobre as práticas pedagógicas na percussão dos grupos de maracatu em Fortaleza-CE: o Maracatu Nação Fortaleza

Catherine Furtado dos Santos
 UFC
 batherine_84@yahoo.com.br

Resumo: A pesquisa, ainda em andamento, procura analisar breves considerações nas práticas pedagógicas que ocorrem nos ensaios dos onze grupos de maracatu ativos nos festejos carnavalescos em Fortaleza-CE. Neste trabalho, enfocam-se as atividades do grupo Maracatu Nação Fortaleza por incluir na sua música percussiva o andamento solene, executado no Ceará, destacando-o diante dos outros grupos por inserir modificações no ritmo e andamento. O presente trabalho narra também a história dos grupos de maracatu em Fortaleza-CE, realizando considerações sobre as estruturas rítmicas utilizadas e os processos de ensino-aprendizagem empregados em suas atividades. Através de observações participativas, registradas em áudio e vídeo e entrevistas com membros do referido grupo, identificou-se, principalmente, o recurso da oralidade como forma de transmitir os ritmos, através da repetição da sonoridade das palavras, associado a um treinamento corporal sistemático e regular, mediado por relações de cunho ritualístico. A prática coletiva também é outro fator preponderante, promovendo a prática de cortejos nas ruas de Fortaleza. A pesquisa mostra-se relevante por perceber os diferentes recursos do ensino dos motivos rítmicos na ala do batuque do maracatu, oferecendo a oportunidade de compreender e refletir sobre a formação musical em práticas percussivas coletivas.

Palavras chave: Práticas pedagógicas; Percussão; Maracatu Nação Fortaleza.

Introdução

Nesta comunicação, algumas práticas pedagógicas são analisadas, abordando como objeto de estudo da pesquisa (ainda em andamento), o grupo de maracatu, na cidade de Fortaleza-CE: o Maracatu Nação Fortaleza. O referido maracatu realiza anualmente ensaios preparatórios às festividades carnavalescas, em que se observam práticas pedagógicas ocorrentes na ala do batuque, durante o aprendizado dos ritmos e toques ensinados pelo presidente do grupo, Calé Alencar¹. Para este trabalho as observações aconteceram especificamente nos ensaios para o carnaval de 2009, durante os meses de janeiro e fevereiro, na quadra do Colégio Dom Manuel, no bairro Jardim América, em Fortaleza. A forma como se aprende percussão é uma temática pesquisada por Guerreiro (2000, p. 271), afirmando ser a oralidade, a improvisação e a corporalidade categorias importantes no estudo de práticas percussivas, nas quais “[...] a linguagem percussiva é

¹ Músico, compositor e pesquisador do Maracatu Cearense; fundou em 25 de março de 2004 o Maracatu Nação-Fortaleza, sendo presidente, criador e tirador de loas do grupo.

transmitida por observação e audição seguidas de imitação.” Inicialmente são necessárias algumas considerações sobre a história do maracatu cearense e considerações sobre os motivos rítmicos utilizados para entender os recursos pedagógicos empregados dentro do contexto do Maracatu Nação Fortaleza.

Uma característica importante da proposta dos grupos de maracatu em Fortaleza é que estes são vinculados às festividades carnavalescas da cidade. Os primeiros registros apontam grupos de maracatu no final dos anos de 1880, mas com a ambiência carnavalesca, de competições e premiações de blocos, o primeiro foi o Maracatu Az de Ouro fundado em 1936 por Raimundo Alves Feitosa², que deixou um coquetel³ de músicas as quais são chamadas de *loas* ou macumbas cantadas em andamento acelerado, influenciando musicalmente os grupos que surgiram posteriormente. Raimundo Alves Feitosa procurou ser original na criação dos motivos rítmicos de seu maracatu, introduzindo um andamento rápido e festivo no batuque.

No tocante aos ritmos empregados pelos primeiros grupos cearenses, existe um toque aproximado do coco mesclado com pontos de macumba. Algo entre embolada, tocada pelos pandeiros de origem árabe, e o coco praieiro, dos caixotes de madeiras e quengas de coco, somando ao batuque dos terreiros. (ALENCAR, 2007, p. 10).

O batuque do maracatu em Fortaleza passou a utilizar ferros⁴, chocalhos, caixas sem esteira, contra-surdos, surdos e bumbos que se mesclam com diferentes timbres graves, com exceção do ferro que possui uma sonoridade brilhante e aguda. Destacando-se entre os outros instrumentos, o ferro é o mais importante, simbolizando a principal característica sonora da música percussiva do batuque.

A partir dos anos de 1950, com o surgimento do Maracatu Az de Espada⁵, incluiu-se no estilo de tocar um andamento cadenciado e dolente, sendo este um andamento do batuque voltado para o movimento majestoso e solene dos cortejos de coroação da Rainha Negra. “Durante quase meio século, o ritmo empregado pelo Az de

² Conhecido como Raimundo Boca Aberta, nasceu em Fortaleza no início do século XX, tendo falecido, em 1996 e fundou do Maracatu Az de Ouro.

³ “O termo foi empregado por Raimundo Alves Feitosa, indicando as diversas músicas cantadas em sequência sem interrupção.” (MILITÃO, 2007, p. 37).

⁴ Instrumento musical idiofone de percussão feito de metal (ferro ou aço) em forma de triângulo. O som do instrumento é obtido por percussão, através do movimento do bastão (batedor), também de metal, que bate em sincronia com a mão que o segura e determina o som aberto (com maior sustentação) ou fechado. Geralmente utiliza-se o ferro de “mola de caminhão” para construir o triângulo usado nos grupos de maracatu em Fortaleza-CE.

⁵ Maracatu Az de Espada foi um grupo de maracatu surgido em 1950 e participante dos desfiles carnavalescos até 1965. Pioneiro na inclusão do andamento solene que se tornou um estilo representativo do maracatu cearense.

Espada predominou nas apresentações de folguedos, com a utilização dos mesmos instrumentos e a introdução de pequenas variações no desenho rítmico.” (ALENCAR, 2006, p. 20).

Atualmente, são onze grupos de maracatus ativos nos desfiles carnavalescos de Fortaleza, e a maioria incorpora o andamento solene na ala do batuque. Neste trabalho, concentram-se observações sobre o Maracatu Nação Fortaleza por ser um grupo que se utiliza do estilo do batuque do Maracatu Az de Espada, criando e inserindo novos desenhos rítmicos, acrescentando ganzás e zabumbas.

Maracatu Nação Fortaleza

Fundado em 25 de março de 2004, idealizado por Calé Alencar – desde o início presidente do grupo –, o Maracatu Nação Fortaleza tem como objetivo inserir crianças e jovens na cultura do maracatu cearense. Iniciou as atividades com o propósito de realizar pesquisas e oficinas, tendo como prioridade a participação dos brincantes em todos os setores do folguedo. Com participação ativa nos festejos carnavalescos e diversos cortejos em Fortaleza, o grupo conta com uma ala de batuque que possui uma proposta de preservar e ao mesmo tempo inovar os desenhos rítmicos tradicionais nos tambores.

Os instrumentos que configuram o batuque do Maracatu Nação Fortaleza são: chocalhos, ferros (triângulo), ganzás, caixas sem esteira, contra-surdos, surdos, zabumbas e bumbos. Nesta configuração é possível perceber que os instrumentos seguem a mesma formação dos primeiros grupos de maracatu citados anteriormente. Os instrumentos possuem as seguintes funções dentro da música percussiva:

- Chocalhos – marcação da pulsação;
- Ganzás – marcação da pulsação;
- Ferros – marcação no tempo e marcação *aberta*⁶ do contratempo;
- Caixas sem esteira – execução do ritmo característico do grupo;
- Surdos, contra-surdos, zabumbas e bumbos – marcação da métrica do compasso, no último tempo.

Através das observações dos ensaios, para o carnaval de 2009, percebeu-se que os encontros aconteciam três vezes por semana na quadra do colégio Dom Manuel, no bairro Jardim América. Na quadra, todos se organizavam em filas para iniciar o ensaio.

⁶ Termo utilizado para destacar a sonoridade brilhante e enfática do instrumento, necessária ao movimento da dança.

Primeiramente, posicionava-se o naipe de chocalhos e ferros, em seguida as caixas, e no final os surdos. Antes de iniciar a batucada, Calé Alencar explicava a temática da *loa* e cantava solicitando a repetição dos brincantes.

No decorrer do ensaio da música, depois da repetição da *loa*, percebeu-se o processo de ensino-aprendizagem nos aspectos musicais de introdução, ritmo dos temas, refrão, mudança de ritmo e finalização. Abaixo segue a explicação dos ensinamentos através das práticas pedagógicas observadas:

SAUDAÇÃO AO AFOXÉ FILHOS DE GANDHY
LOA: Calé Alencar

Introdução: substitui a contagem dos tempos através da seguinte palavra *plencumpacpaticuntum*. Ao gritar forte e movimentar os braços, a ala do batuque entende como um sinal de entrada e repete a batida de acordo com a sonoridade da palavra dita.

Vamos saudar o Afoxé Filhos de Gandhi **Tema A**
Vamos pra rua com o axé do ijexá
Lá no terreiro hoje tem padê de Exu
Maracatu dança pra Oxalá
O afro axé bate atabaque e agogô
Negro é meu tambor
Índio é meu maracá

Preta calunga vai buscar babalotim **Tema B**
Chama o quimboto
Traz de lá os ibeji
Irmãos de força, fé e luz, de coração
Trazendo a bênção pra nossa nação
Os pretos velhos nossos reis vão coroar
Nação Fortaleza vem pra cantar

Ferro

Chocalho

Caixa

Surdos, Contra-surdos e Zabumbas

FIGURA 1 – Registros rítmicos do batuque do Maracatu Nação Fortaleza

Ritmos característicos do Tema A e B: ensino-aprendizagem por visualização, audição e repetição do motivo rítmico no instrumento.

Andamento: 90bpm⁷.

Salve Filhos de Gandhy **Refrão**
 Salve aja yô
 Sou Nação Fortaleza na paz
 Sou banto gêge nagô
 Nagô

Paradinha

Manivela

FIGURA 2 – Registro das convenções rítmicas do batuque do Maracatu Nação Fortaleza

Refrão: executado pela batida chamada de *paradinha*. De acordo com Alencar (2006, p. 48), a *paradinha* foi “[...] criada em 2006, em contraponto à *manivela*, sendo a marcação de surdos tocados também por caixas e chocalhos, tendo sido utilizada para marcar o refrão da loa.”

⁷ Bpm: batimentos por minuto.

Mudança de ritmo: através da palavra maracatu, substituindo a contagem de 1, 2, 3 e 4, há uma mudança na execução das caixas, na qual, denominam de *manivela*. Para voltar ao ritmo de base, novamente é gritado maracatu, adiante segue o ritmo. A manivela foi criada em 2005, e Alencar (2006, p. 48) a descreve como “[...] dois grupos de semicolcheias com acentuação no tempo forte, sendo incorporada ao batuque e tocada quando se ouve a senha MARACATU!”

Finalização: através da palavra *Epá*, sendo esta prolongada no *E*, no tempo emitido pelo puxador da *loa*, indicando o término no *pá*. Esse recurso repete-se quatro vezes, acelerando o andamento.

Considerações Finais

Através da compreensão das fundamentações históricas sobre o maracatu cearense e as considerações rítmicas, torna-se possível entender o desenvolvimento do presente trabalho através das observações sobre as práticas pedagógicas nos ensaios preparatórios do carnaval, no Maracatu Nação Fortaleza.

Nos ensaios, a *loa* transmitida, caracteriza-se por momentos como os temas, refrões e paradas que para cada um desses acontecem mudanças, sendo necessário um ensinamento de como se executa os ritmos nos instrumentos. A maneira como se movimenta com o instrumento, a forma de segurar as baquetas e a mudança de batidas são execuções mais utilizadas nos ensaios, tendo a oralidade como uma forma de ensinar as batidas e, desta forma, motivar os batuqueiros, em coletivo, a tocarem e dançarem ao som da *loa*.

As breves considerações realizadas sobre as práticas pedagógicas se fundamentam na seguinte afirmação de Guerreiro (2000, p. 271):

Uma das principais características da linguagem percussiva popular é a oralidade, a transmissão oral de conhecimentos, que lhe confere o *status* de música popular, deixando-a definitivamente fora do pólo erudito. A linguagem percussiva é transmitida por observação e audição seguidas de imitação.

As entrevistas realizadas mostraram ser pouquíssimas as pessoas a possuírem conhecimento da teoria musical e a maioria afirma estar no batuque por simpatia pela música e que aprendem a tocar com mais facilidade devido ao carisma e atenção que Calé Alencar expressa ao grupo. “Essa relação de afeto facilita o processo de aprendizagem, na qual os saberes são assimilados com naturalidade.” (FREIRE, 1996, p. 141). Vale ressaltar

a participação das crianças no maracatu como um diferencial do Maracatu Nação Fortaleza, que torna a brincadeira mais alegre e bonita, pois elas cantam, dançam e ainda desfilam no carnaval, representando símbolos importantes da manifestação cultural do maracatu na cidade de Fortaleza. O Maracatu Nação Fortaleza também realiza dois projetos de extensão: *Batucão nos Couros* e *Batuque Danação*. Estes projetos oferecem ensaios percussivos e atividades ligadas ao maracatu fora da época carnavalesca.



Referências

ALENCAR, Calé. *Origem e evolução do maracatu no Ceará*. Fortaleza: Banco do Nordeste, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

MILITÃO, João Wanderley Roberto. *Maracatu Az de Ouro: 70 anos de Memórias, Loas e Batuques*. Fortaleza: Ommi, 2007.



Brinquedoteca musical: uma experiência humanizadora no hospital.

Luanda Oliveira Souza
UFSCar
luanda_evc@yahoo.com.br

Resumo: O projeto de pesquisa aqui apresentado foi construído a partir da necessidade de desenvolvimento de um trabalho de conclusão de curso, dentro da estrutura curricular da Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O objetivo principal foi pensado dentro de uma perspectiva humanizadora, cujo campo metodológico envolve a música como fio condutor de ações educacionais em um hospital público de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A idéia inicial foi construída a partir da possibilidade de implantação de uma Brinquedoteca Musical, em espaço acessível para uso das crianças hospitalizadas e seus acompanhantes, usando sempre o enfoque de procedimentos de educação musical no planejamento e aplicação das atividades musicais e humanizadoras. Este espaço lúdico, musical e educativo foi imaginado para crianças hospitalizadas em enfermaria e UTI pediátrica, com idade entre 03 a 14 anos, que poderão freqüentar a brinquedoteca e realizar atividades de musicalização pré-determinadas pela pesquisadora de acordo com as possibilidades e desejos dos usuários sempre buscando uma melhoria na disponibilidade para a saúde, a partir do contato musical. O projeto conta com uma equipe multidisciplinar para o desenvolvimento do trabalho, garantindo sempre a reflexão entre profissionais da saúde e da educação musical.

Palavras chave: Práticas educacionais humanizadoras, Educação Musical, Ambiente Hospitalar, Brinquedoteca.

Introdução

O trabalho aqui descrito une duas áreas que a princípio parecem muito distintas e de difícil convívio em um mesmo ambiente: a área de música ou a educação musical e a área de saúde, circunscrita ao ambiente hospitalar. Quando se pensa em hospital sempre lembramos pessoas doentes, acamadas, com necessidade de repouso. Os cartazes de silêncio são muito comuns nos hospitais e sugerem que aquele é um lugar onde sons não são bem-vindos. Mas será que essa é a melhor indicação? Todas as crianças, jovens ou adultos que estão hospitalizados realmente se beneficiam com este ambiente que exclui sons e objetos do cotidiano? Será mesmo que a implantação de um ambiente mais lúdico onde as crianças possam encontrar mais alegria enquanto estão hospitalizadas não ajudaria na disposição para enfrentar todos os procedimentos invasivos, mas necessários à manutenção da saúde? É na busca de respostas a essas perguntas que este trabalho se justifica. Para tentar entender as características dessas diferentes áreas e suas possíveis intersecções é necessário descrever um pouco de cada ambiente relacionado à educação musical e à saúde na especificidade dos focos

deste trabalho: ambiente hospitalar, educação humanizadora, educação musical, brinquedoteca musical.

Ambiente hospitalar

O ambiente hospitalar é um local desagradável e perturbador para a maior parte das pessoas, isso se deve ao fato do sistema de saúde atual possuir como foco de sua prática a doença e não o indivíduo como um ser integral, ou seja, em seu âmbito biológico, psíquico, social, cultural e espiritual. Segundo Patch Adams (ADAMS; MYLANDER, 2002, p.94), a eficiência da medicina é medida pela menor quantidade de tempo gasta com o usuário¹, resultando numa prática que desconsidera um bom relacionamento entre médico e a pessoa hospitalizada. Esta trágica situação é mais incisiva quando o usuário é uma criança, que quando internada possui também como fator traumatizante a distância de sua rotina habitual, reunindo assim um conjunto de atribuições que fomente ao adoecimento da saúde mental de uma criança.

Em contra ponto, a instituição hospitalar pode reverter este quadro e possibilitar um processo de humanização quando todos seus funcionários, desde os recepcionistas aos médicos, praticam um modo de assistência que valoriza os direitos dos usuários, além do ponto de vista técnico, levando em consideração sua subjetividade e cultura, tendo em vista “a capacidade de perceber e compreender o ser humano, como ele está em seu mundo, como desenvolve sua identidade, e constrói sua própria história de vida”. (BETTINELLI et al,2003, p.23). No momento em que o hospital preocupa-se com todas essas questões relativas ao ser humano ele aumenta a qualidade de vida dos usuários.

É importante ressaltar que a falta de humanização hospitalar já é reconhecida pelo Ministério da Saúde², que procura realizar projetos que almejam minimizar essa problemática desde o ano 2000, através de programas como “Parto, Aborto e Puerpério: Assistência Humanizada à Mulher”, e o “Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar (PNHAH)”. Outro importante passo foi proposto através do Sistema Único de Saúde (SUS), que criou a Política Nacional de Humanização (PNH), tendo como foco adotar práticas que assegurem a humanização, definida por eles como “valorização dos diferentes sujeitos

1 A palavra usuário apresenta o mesmo significado da palavra paciente, porém com conotação diferente, pois paciente expõe que o indivíduo é passivo a outro, já o termo usuário implica que a pessoa é uma usuária do sistema de saúde.

² http://portal.saude.gov.br/portal/arquivo/pdf/doc_base.pdf.

implicados no processo de produção de saúde: usuários, trabalhadores e gestores” (COSTA, 2004). O PNH não é um programa, e sim uma política pública que busca uma forma de gestão das instituições de saúde para que os processos de trabalho visem às necessidades dos cidadãos e a produção de saúde. (COSTA, 2004).

É louvável que já existam políticas públicas com característica humanizadora em vigor neste país, portanto a proposta de uma Brinquedoteca Musical tem como objetivo levar qualidade de vida à criança hospitalizada, com a finalidade de transformar o hospital num local mais agradável pela via de um ambiente lúdico-educativo onde a criança possa brincar, entreter e se divertir com atividades de musicalização infantil, amenizando as sensações ruins que a situação de permanecer hospitalizada fornece.

Educação humanizadora pelo olhar da educação musical.

“Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas um de seus componentes.” (MORIN, 2000, p.52). Entende-se, portanto, que a educação necessita atender todos os aspectos formadores dos indivíduos, tais como o fator biológico, psicológico, social, cultural e espiritual. A humanização busca atender o indivíduo como ser integral, portanto para a educação ser humanizadora é preciso que esta esteja apta a “desenvolver o conjunto de autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2000, p.55).

Pertencer à espécie envolve a idéia de considerar o ser humano como único que está num contexto junto à coletividade. Segundo Mendonça (2006), que desenvolveu estudos sobre a educação humanizadora do educador Paulo Freire,

... a humanização não acontece dentro da consciência das pessoas, como um ato individual ou contemplativo, porque, assim, não passaria de pura idealização. A libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo, senão na práxis dos homens dentro da história que, implicando na relação consciência-mundo, envolve a consciência crítica presença de coletividade. (MENDONÇA, 2006.p.38)

Se filósofos e educadores pensaram e propõem uma prática educacional humanizadora, como podemos incluir as instituições hospitalares dentro da reflexão de que elas também podem ou devem ser espaços humanizadores? Como juntar a música e o hospital na busca desta educação humanizadora?

Koellreutter³ acredita que o humano é o objetivo da educação musical, (BRITO, 2001,p.42.) logo, segundo ele, a finalidade da arte é intensificar as funções da atividade humana, a arte ser instrumento de libertação, assim como ser essencial para a formação do ser humano. (KATER, 1997, p. 38).

Portanto, se a música é uma forma de arte, e esta tem função humanizadora, tê-la como proposta de educação no ambiente hospitalar é relevante para ampliar o contexto humanização praticamente inexistente nesse local. E quando os usuários são contemplados com esse tipo de atendimento, conseqüentemente pode haver o aumento da qualidade de vida dos usuários, e isso pode refletir em melhoras no tratamento médico.

É importante especificar que, embora a pesquisa traga referências da saúde e adote também conceitos e procedimentos desta área, ele é um projeto totalmente voltado para a educação musical e não para a musicoterapia, que usa a música como instrumento terapêutico, e não educacional.

Brinquedoteca Musical

O que é a brinquedoteca em um hospital?

Os procedimentos necessários e às vezes dolorosos realizados nos hospitais trazem aos enfermos diversas sensações desconfortáveis que são potencialmente estressantes para as crianças, o que por conseguinte podem fragilizá-la não só fisicamente, mas também psicologicamente. Isso se deve ao fato desta faixa etária de usuário, quando hospitalizado, encontra-se afastada de sua rotina, distante da escola e de seus colegas de classe, e muitas vezes o único contato com a família é o materno, permanecendo longe de outros familiares e entes queridos, além de não poder ter em mãos todos os seus brinquedos e pertences pessoais.

Logo, as brinquedotecas são essenciais, pois apresentam a função de manter a saúde emocional da criança através do brincar; preparar a criança para novas situações hospitalares das quais é submetida; além de sair do ambiente de internação para um local destinado à sua idade, o que pode amenizar o trauma psicológico da internação através da atividade lúdica. (MELO; VALLE, 2007, p.58).

Sendo assim, foi lançada a lei n. 11.104 de 21/03/2005, propondo que a instalação de brinquedotecas é obrigatória em todas as unidades de saúde públicas ou privadas, independente de ser ambulatório, clínica ou centro de saúde.

³ Educador Musical, compositor, músico do século XX.

Para tanto, a principal responsável por manter uma brinquedoteca ativa atualmente é a equipe de enfermagem. Esta tem como papel fundamental supervisionar as compras de brinquedos, catalogar, organizar e também exercer todo o tipo de higienização e manutenção dos objetos deste espaço. Os enfermeiros têm relevante função de brincar com as crianças, com o intuito de preservar a saúde mental do usuário, além de fazer com que a criança entenda, pelo viés da atividade lúdica, os porquês de sua internação e dos procedimentos técnicos de saúde feitos no hospital, o que pode diminuir ou extinguir os medos dos usuários relativos a esse ambiente. As crianças que não podem sair da cama também tem o direito de brincar, portanto, também cabe aos enfermeiros levar os brinquedos até o leito. (MELO; VALLE, 2007 p.60)

Visto a relevância da brinquedoteca, o projeto buscou atuar nesse ambiente transformando-o em espaço musical a partir dos conceitos da educação musical. Para tanto, é necessário que esse novo ambiente contenha aparelho de som, instrumentos musicais, imagens e recortes nas paredes referentes à educação musical, além dos brinquedos convencionais usados para atividades musicais. Vale à pena ressaltar que o projeto tem supervisão da equipe de saúde principalmente no âmbito de higienização dos objetos, além do apoio técnico em questões referentes à saúde da pessoa hospitalizada que participa das atividades lúdicas da Brinquedoteca Musical visando assim, adaptar as brincadeiras de acordo com as possibilidades e desejos da criança.

As propostas das atividades para a Brinquedoteca Musical são as atividades de musicalização infantil, como: tocar e/ou construir instrumentos, jogos musicais, cantar, dançar, produzir sons, criação musical, sonorização de histórias, uso de brincos e parlendas, audição e percepção musical entre outros tipos de atividades; todas com o repertório formado principalmente de músicas brasileiras pertencentes ao cancionário popular, músicas infantis e peças eruditas. Por ser um projeto de caráter humanizador as crianças poderão também sugerir músicas que desejam trabalhar, independente de qualidade musical.

A Brinquedoteca Musical não tem como intuito competir com atividades lúdicas já existentes no hospital, é apenas mais uma possibilidade de humanização, porém, com a concepção e visão por parte da educação musical.

A partir dos primeiros contatos com a literatura e a problemática que envolve ações de educação musical dentro de um ambiente hospitalar a pergunta principal a ser respondida fica delineada da seguinte maneira: é possível que uma Brinquedoteca Musical possa auxiliar na melhoria do ambiente hospitalar, a partir de ações de educação musical dentro de uma prática humanizadora?

Objetivos gerais

- Implantar uma Brinquedoteca Musical em uma sala de uma ala infantil de um hospital do interior de São Paulo.
- Identificar as ações de educação musical que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida de crianças hospitalizadas.

Objetivos específicos da Brinquedoteca Musical

- Realizar atividades lúdicas em busca da humanização em ambiente hospitalar através da educação musical;
- Realizar experiências lúdico-musicais em ambiente diferente do escolar, ampliando o campo de trabalho do educador musical.

Aspectos metodológicos

A Brinquedoteca Musical foi pensada para ocupar uma sala do hospital apropriada para atividades lúdicas. As atividades do projeto têm como proposta encontros semanais, previstos para quatro horas de duração. Os atendimentos foram planejados tanto para atendimento individual como coletivo, dependendo sempre da indicação médica. O tempo de duração das sessões pode variar entre 15 a 45 minutos e dependendo da necessidade da criança e sua disponibilidade física, mas em média, as atividades foram pensadas em 30 minutos com cada pessoa hospitalizada.

Caso houvesse a impossibilidade de atender todas as crianças hospitalizadas, o critério de escolha entre os usuários atendidos para participar da Brinquedoteca Musical são as crianças que estiverem mais abaladas emocionalmente. No caso de usuários presentes na UTI pediátrica as atividades musicais serão realizadas nos leitos.

Considerando que o projeto foi feito para crianças hospitalizadas, isso significa que não existe a possibilidade de aprendizagem contínua (como ocorre no ambiente escolar), portanto as atividades têm começo, meio e fim, sempre apresentando um conteúdo musical a ser desenvolvido durante o atendimento, pois a proposta é de caráter educacional e não terapêutico.

As atividades musicais foram pré-determinadas e organizadas pela pesquisadora junto a um conteúdo de educação musical, adaptadas as condições do usuário, sendo elas

físicas ou psíquicas. Portanto, nenhuma proposta de ensino é totalmente fechada, pois a criança tem o papel fundamental para a execução da atividade.

Partindo dessa forma de trabalho é preciso que o educador tenha: flexibilidade, preparo para o conteúdo da temática musical, adaptação rápida em relação às condições da criança, além de saber lidar com o emocional fragilizado do usuário.

O cronograma de aplicação do projeto é contínuo, mas a coleta de dados fica restrito a oito encontros no hospital, que serão gravados em DVD para serem avaliadas posteriormente pela pesquisadora, tendo como uma das formas de avaliação do projeto um diário de campo para suas impressões e descrições das atividades cotidianas, além de um planejamento e avaliação de cada atividade proposta.

A organização prevê o estudo das gravações nas quais serão observadas as reações das crianças, as re-leituras do diário de campo e entrevistas com familiares e equipe hospitalar para identificação de aspectos que relevem o processo de humanização por meio das atividades lúdicas e musicais.

Considerações

Diversos educadores musicais deixaram de considerar o aprendizado do instrumento (teórico e prático) como objetivo principal da educação musical. Projetos relevantes de apreciação musical, percepção ou atividades multidisciplinares que envolvem música e outras áreas do conhecimento tem contribuído para a formação mais ampla e global de indivíduos. Desde o século passado educadores como Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, entre outros desenvolveram propostas de educação musical que estavam incluídas em projetos escolares, não se restringindo ao ensino focado na técnica do instrumento musical. Essas idéias se consolidaram, atravessaram o tempo e o espaço, se ampliaram em outros continentes e hoje estão presentes em propostas mais atuais e adaptadas para os diferentes contextos sociais. Koellreutter, Gainza, Swanwick, Schaffer entre outros são autores dessa “nova” geração de educadores musicais. Contudo, ainda existem poucos projetos realizados e descritos na literatura da área de educação musical que saem das salas de aula, para ambientes hospitalares, explorando e ampliando as possibilidades de atuação do educador musical. É neste contexto que a relevância desta pesquisa se ancora. Não seria interessante que o educador musical pudesse fazer parte das equipes multidisciplinares dos hospitais? Médicos, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, pedagogos não poderiam também se beneficiar da presença e do conhecimento de um educador musical? Com certeza alguns estudos já apontam para uma resposta afirmativa, mas é importante consolidar ainda mais essa

parceria e para isto este trabalho pode contribuir de maneira significativa. O convívio em um ambiente hospitalar, o estudo e o registro do processo de intervenção e pesquisa podem trazer novas conquistas para a área de atuação do músico educador.

Além disso, pesquisas com esse caráter, podem sensibilizar as pessoas à importância da humanização, da qualidade de vida, e conseqüentemente do valor do ser humano. O presente projeto é apenas o início de uma nova concepção de ensino musical, que se destina a pessoas que não tem condições de estar em uma instituição educacional, e mesmo assim, podem aproveitar dos benefícios da música, visto que a arte pode estar presente em qualquer ambiente, inclusive o hospitalar.



Referências

ADAMS, Patch; MYLANDER, Maureen. *A Terapia do Amor*, Tradução de Antônio Olinto. Rio de Janeiro: Mondrian, 2002.

BETTINELLI, Luiz A; ASKIEVICZ, Josemara W; ERDMANN, Alacoque L. *Humanização do cuidado no Ambiente Hospitalar*, abr/jun,2003. Disponível em: [http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0403/pdf/IS23\(4\)111.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/is_digital/is_0403/pdf/IS23(4)111.pdf). Acesso em: 09 de mai.2009.

BRITO, Teca A. de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

COSTA, Humberto. *Política Nacional de Humanização: Humaniza SUS*, Documento base para Gestores e Trabalhadores do SUS, jan.2004. Disponível em: http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/doc_base.pdf. Acesso em: 12 de mai.2009.

KATER, Carlos; *Caderno de Estudos: Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.

MELO, Luciana de L.M; VALLE, Elisabeth R.M.do. *“Brinquedoteca Hospitalar, Enfermagem Pediátrica: A criança, o adolescente e sua família no hospital*. Campinas: Manole, 2007.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: UNESCO/Cortez, 2000.



Cadernos de música: uma proposta de registro e avaliação nas aulas de música do Ensino Fundamental

Luciana Aparecida Schmidt dos Santos
UEL
lu.schmidt@pop.com.br

Cleusa Erilene dos Santos Cacione
UEL
cacione@uel.br

Resumo: Este relato conta uma experiência de organização de material didático para alunos do Ensino Fundamental. São cadernos que foram construídos em conjunto com os alunos, onde estes puderam compartilhar seu cotidiano e vivenciar atividades musicais a partir da criação, execução e apreciação musical dentro e fora da sala de aula. A utilização do material apresentou êxito, mas também sofreu algumas adaptações e pequenas alterações nas propostas das atividades. A avaliação tornou-se significativa, fruto de uma experiência concreta, onde se busca um equilíbrio entre a prática e a teoria, estimulando o aluno a aprender e fazer música de maneira prazerosa. Vários recursos são utilizados para que a avaliação aconteça dessa forma: gravações em áudio, filmagem, escrita, desenho, entre outros. Outro aspecto a se destacar deste material didático é a adaptação a temas, projetos e realidades diferentes de cada turma ou ano, pois não apresenta um repertório fechado sobre os conteúdos e atividades a serem trabalhados; a cada ano o professor se organiza de acordo com sua realidade, tanto em termo de materiais, como local, estrutura ou turmas. A aplicação vem acontecendo desde 2007 (de 1ª à 4ª série) em uma escola da rede privada em Londrina-PR.

Palavras chave: Música, ensino fundamental, material didático, avaliação.

Introdução

Esta comunicação tem por finalidade apresentar os resultados parciais da utilização do material didático intitulado “Música” para as alunas do Ensino Fundamental 1 do Colégio Mãe de Deus (rede privada e com excelente estrutura e materiais para a área de música), situado em Londrina – PR.

O trabalho de música no Ensino Fundamental de forma geral não encontra tantas alternativas e soluções para os constantes problemas do dia-a-dia. Mas, agora de acordo com a lei 11.769/2008, publicada no Diário Oficial de 19 de agosto de 2008, que torna o ensino de música obrigatório na educação básica, é preciso buscar caminhos para a realização de um trabalho estruturado.

É importante deixar registrado que o trabalho foi idealizado e escrito em conjunto com outro professor de música do colégio, Miguel Pereira dos Santos Junior. A construção dos cadernos também foi orientada pela professora Cleusa Cacione, do Departamento de



Música e Teatro da Universidade Estadual de Londrina; e a criação dos personagens por Regina A. Fenato Sanches.

Fundamentação Teórica e Metodológica:

As atividades para cada caderno de música nasceram da proposta político-pedagógico que o colégio apresenta para a disciplina de música no Ensino Fundamental 1, cujo objetivo geral é “desenvolver a musicalidade dos alunos através de vivências e atividades teóricas e práticas sobre o tripé: execução, criação e apreciação musical, levando em conta o desenvolvimento da criticidade em cada momento” (LONDRINA, 2009, p. 211).

O trabalho de música está alicerçado sobre a Teoria Espiral de Desenvolvimento de Swanwick (1991) a qual relaciona as dimensões de crítica musical, apresentadas em quatro estágios sequenciais (material, expressão, forma e valor), onde o conhecimento se dá por etapas sucessivas e é construído pelo indivíduo.

O aluno inicia seu desenvolvimento musical pelo estágio dos materiais na fase sensorial independente de sua idade, e assim prossegue para as fases seguintes. Toda vez que o indivíduo se depara com um elemento novo, ocorre uma rápida revisitação à experiência adquirida anteriormente. Por este motivo os estágios de desenvolvimento musical não devem ser vistos como independentes uns dos outros e eles são, também, cumulativos. Isto facilita o trabalho com alunos que ingressam após o início do ano letivo.

Observa-se que, à medida que a criança se desenvolve musicalmente passa a utilizar um número maior de camadas¹ quais começam a fazer parte de seus esquemas musicais. Ela se move em direção a outros níveis de compreensão, através de um esforço analítico e acomodativo, e começa a perceber características de outras camadas, aumentando assim sua consciência musical (PARIZZI, 2005, p. 49).

Cada série e cada novo ano de trabalho tem seus objetivos específicos com suas particularidades e diferenças, por isso o trabalho se alicerçou sobre o tripé: execução, apreciação e criação. Oferecer arranjos prontos para execução facilita o trabalho do professor, mas não desperta ou proporciona um desenvolvimento satisfatório e enfatiza apenas a performance. Como preconiza Swanwick,

¹As camadas: Material – sensorial e manipulativo; Expressão: expressão pessoal e vernáculo; Forma: especulativo e idiomático; Valor: simbólico e sistemático.

(...) poderia ser pouco inteligente basear um nível de currículo unicamente na performance, seja por meio de ensino instrumental individual ou em grupo. O argumento e a evidência justificam que os estudantes deveriam ter acesso a um âmbito maior de possibilidades musicais, inclusive composição e apreciação. Somente assim poderemos ter certeza de que eles são capazes de mostrar e desenvolver todo o potencial de sua compreensão musical (SWANWICK, 2003, p. 97).

O Projeto Político Pedagógico do Colégio reflete esta preocupação em oferecer mais que do a performance aos alunos, pois escolheu o modelo (T)EC(L)A (SWANWICK, 1991), como sua proposta metodológica, que possibilita vivenciar a música com três tipos de atividades: composição (C), execução (E) e apreciação (A), (T) técnica e (L) literatura (LONDRINA, 2009, p. 218).

Para a concretização da proposta, os recursos metodológicos precisam ser diversificados, os objetivos propostos serem delineados com clareza, a necessária parceria com os alunos na proposição de atividades para que esses se identifiquem com o que será vivenciado, e, assim, acontecer seu desenvolvimento musical. Os cadernos de música – objeto desta comunicação – abrem espaço para que isso aconteça, pois o professor não precisa seguir uma forma única de apresentação do caderno, pois possibilita a relação de suas atividades com temas de projetos e trabalhos realizados em conjunto com outras disciplinas, assuntos, e, principalmente de outras culturas e trabalhos musicais, como também aproveitar sugestões dos alunos.

Esta premissa é uma preocupação constante dos educadores musicais, que buscam aproveitar o que o mercado oferece, mas não desejam algo fechado e imposto. Oliveira, em pesquisa sobre materiais didáticos e sua utilização em um mapeamento de escolas do ensino fundamental de Porto Alegre-RS, afirma:

Para os docentes é importante que os materiais didáticos estejam atualizados para que a aula de música se torne cada vez mais atraente aos alunos, minimizando, assim, a realidade atual de suas aulas de música onde os alunos e também os próprios professores estão insatisfeitos com os materiais didáticos disponíveis (OLIVEIRA, 2006, p. 82).

Como complemento às aulas realiza-se então as atividades de registro escrito e sonoro. As alunas utilizam seus cadernos de música, como a realização de gravações em áudio e vídeo, que acontecem durante as aulas, imediatamente no momento em que o processo acontece, ou seja, não são realizados ensaios exclusivos para as gravações em áudio ou vídeo. As gravações foram assistidas constantemente durante a realização das atividades e foram entregues no final do ano em CD de dados com uma seleção dos trabalhos desenvolvidos.



O trabalho exigiu que cada aluna se expressasse e registrasse seu desenvolvimento musical trazendo aspectos de suas experiências fora da sala de aula, do seu cotidiano, suas preferências e gosto. Para exercícios de composição, por exemplo, as alunas vivenciaram situações únicas no ambiente educacional, pois, segundo Swanwick:

...a composição (invenção) oferece uma grande oportunidade para escolher não somente como mas o que tocar ou cantar, e em que ordem temporal. Uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias idéias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”. Os professores, então tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal.(SWANWICK, 2003, p. 68).

A diversidade de atividades, ou mesmo, o “ligar a atividade de composição (definida amplamente e incluindo improvisação) com a performance e a apreciação também permite que diferentes alunos se sobressaíam de formas diferentes” (SWANWICK, 2003, p. 68).

Avaliação

De acordo com os PCNs a avaliação em música possui três momentos para a sua concretização: antes (de diagnóstico); durante a própria situação de aprendizagem e no término de um conjunto de atividades (BRASIL, 1997, p. 102).

Entretanto, pesquisas recentes na área de educação musical demonstram que professores de música apresentam dificuldades em realizar a avaliação em suas aulas, como se constatou entre licenciandos em música “(...) falta de clareza – tanto no que tange ao conceituar como no que tange ao executar – relacionada à avaliação da aprendizagem” (CACIONE, 2004, p. 160).

A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick também um critério de avaliação nas aulas de música, pois nos mostra como a criança se desenvolve musicalmente durante o processo de aprendizado. Como afirma Swanwick “a avaliação torna possível a nossa vida – ela guia todas as nossas ações” (SWANWICK, 2003, p.81). É por esse motivo que a utilização dos cadernos de música aqui apresentados tomou como parâmetro a teoria espiral de desenvolvimento, porque tal teoria apresenta critérios de avaliação em composição, execução e apreciação (SWANWICK, 2003).

Para que o professor consiga utilizar-se desse modelo será preciso uma organização e um planejamento e, assim, “construir uma escola onde se valorizem as diferenças e a aprendizagem pelo convívio, pela troca de idéias, pela interação social” (HOFFMANN, 2001, p.117). São várias as formas de avaliação: avaliação inicial, onde as alunas, por meio da escrita, contaram um pouco de sua vida enfatizando, é claro, a presença da música. Segunda forma de avaliação: avaliação do processo – aconteceu durante cada bimestre, através da verificação do desempenho das alunas e supervisão às atividades programadas, seguida de informações sobre os resultados das mesmas, face aos objetivos visados. Terceira forma: avaliação dos resultados - a cada final de bimestre, o andamento das atividades escritas e as produções sonoras (práticas musicais) realizadas, de acordo com o modelo espiral de desenvolvimento musical. Quarta forma: auto-avaliação - as alunas foram solicitadas a proceder uma auto-avaliação de seu desempenho durante a disciplina. Os critérios foram definidos em conjunto, no início das aulas do ano letivo para que ambas as partes (professor e aluno) soubessem de suas obrigações e responsabilidades. E por fim, avaliação das aulas da disciplina - durante o desenvolvimento das aulas, sempre que necessário, e também no último dia de aula, alunas e professora procederam à avaliação da disciplina, levando em conta todo o planejamento e o que foi combinado. As avaliações não aconteceram de forma idêntica em cada turma, pois vários fatores, positivos e negativos, no dia-a-dia da escola interferiram direta ou indiretamente sobre as aulas: programações extras, ensaios, comemorações, entre outros acontecimentos.

Os cadernos de música

O material, em questão, foi elaborado frente a estudos de renomados pesquisadores musicais: (SCHAFER, 1991; SWANWICK, 1991; BRITO, 2001; MÁRSICO, 2003; GAINZA, 1977; HENTSCHE E DEL BEN, 2003; PENNA e MARINHO, 1997; MARTINS, 1985, entre outros) e no trabalho dentro do Colégio Mãe de Deus, além, de outras vivências com a situação de ensino-aprendizagem. As aulas foram ministradas por professora licenciada em Música e especialista em Educação Musical, pois é necessário dentro da proposta o professor ter conhecimento específico de música para um manuseio mais completo do material (SANTOS e SANTOS JR, 2007, p.117-119).

A aula de música no Ensino Fundamental pode se desenrolar por diversos caminhos e existem diversos trabalhos na área. O destaque para o deste caso foi à sistematização e o registro das atividades musicais, facilitando e validando ainda mais a avaliação do desenvolvimento dos alunos. O trabalho resulta em um caderno que é construído durante o



ano, observando-se a identidade de cada grupo, desde a parte estética até a parte musical. Pode-se compará-lo a realização de uma viagem, onde todo o percurso é registrado em um roteiro com anotações em forma de escrita, desenhos, símbolos e sons em registros sonoros e audiovisuais. Dessa forma o viajante pode ‘reviver’ momentos prazerosos, retornar e refazer aquilo que não foi satisfatório ou mesmo conhecer melhor o que lhe chamou mais a atenção.

Para se obter um registro sonoro que demonstrasse as situações vivenciadas em sala de aula, seja em atividades de performance, composição ou improvisação, buscou-se realizar uma espécie de roteiro que atendesse a essas expectativas, e que resultou em portfólios² individuais. Como destaca Gonçalves e Costa,

O uso de portfólios também tem estado presente em aulas de música e em cursos de formação de professores de música. Dentre essas iniciativas, encontram-se aquelas mais específicas, como o registro de performances instrumentais, de composições, dentre outras (GONÇALVES e COSTA, 2006, p. 150).

Outro aspecto foi em como alcançar uma qualidade satisfatória do registro sonoro. Para tanto, foi realizado um levantamento dos equipamentos necessários para a realização do trabalho de gravações em áudio. Porém, o equipamento oferecido pelo colégio não foi suficiente, portanto, a venda dos cadernos às alunas do colégio, aos poucos, foi subsidiando parte da compra do mesmo. Durante o primeiro ano da utilização dos cadernos, as gravações eram apenas em áudio e a expectativa da escuta pelas crianças era forte, assim como a decepção no momento da escuta, pois as gravações não traziam a qualidade desejada e necessária. Surgiu assim a necessidade de realizar registros em vídeo, pois dessa forma a avaliação e a auto-avaliação das alunas aconteceriam com mais fluência, clareza e objetividade. Para isso, utilizou-se uma câmera de vídeo analógica, contudo este equipamento exigia softwares e hardwares específicos para edição e conversão de vídeo analógico em formato digital, o qual tinha um custo elevado e disponibilizava muito tempo. Como tentativa de melhoria, foi adquirido um microfone super uni-directional e, no outro ano, um notebook para ser utilizado nas aulas. A qualidade melhorou. Com o avanço tecnológico, no segundo semestre do segundo ano do trabalho, foi adquirido uma câmera digital de alta resolução e assim as crianças passaram a se assistirem, possibilitando uma constante auto-avaliação, melhorando a performance e a postura frente aos exercícios propostos do dia-a-dia dos

² (...) uma coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progressos ou desempenho em uma determinada área. Essa coleção deve incluir a participação do aluno na seleção do conteúdo do portfólio; as linhas básicas para a seleção; os critérios para julgamento do mérito; e evidência de auto-reflexão pelo aluno (ARTER e SPANDEL apud VILLAS BOAS, 2005, p.38).

encontros de música. A qualidade sonora também melhorou devido ao próprio avanço tecnológico dos equipamentos em geral.

A correção das atividades exigiu tempo de trabalho, pois além das leituras e correções das atividades do caderno, é necessário assistir e editar os vídeos, organizar por pastas os temas dos trabalhos, formatar e atualizar os programas do computador e realizar cópias das gravações em CD de dados para entrega às alunas. Depois do registro em vídeo e áudio digital o trabalho foi facilitado e agilizado.

Considerações finais:

A utilização deste material está em seu terceiro ano de uso até a 4ª série, que ganhou mais um caderno para o 1º ano do sistema de nove anos no Ensino Fundamental, onde foram realizadas várias alterações, entre elas mudanças da ordem de apresentação dos personagens. Também, está sendo o primeiro ano da aplicação da continuidade do material para as turmas de 5ª à 8ª série, com um referencial à História da Música: o caderno da 5ª série focaliza os instrumentos musicais; da 6ª série, os compositores; da 7ª série, as formas musicais e da 8ª série a música vocal.

É perceptível a participação dos alunos e das alunas com mais afinco e responsabilidade, além da valorização das produções musicais, seja como criação, execução ou mesmo em apreciações musicais. Esta forma de sistematizar o trabalho trouxe mais clareza e compromisso no desenvolvimento das atividades tanto para a professora, quanto para os alunos. Porém, a escolha deste trabalho necessita também de muito mais dedicação e tempo de serviço que só é possível com o apoio do colégio, dos pais e dos próprios alunos.

O trabalho, em seu cotidiano, exige muita dedicação dos professores, como também dos alunos, mas a forma que os alunos, a professora e os pais passaram a encarar a música mudou extremamente após os registros (escritos, sonoros e audiovisuais) e a avaliação. É claro, que estamos no início de uma vida inteira de aprendizados e avaliações, mas vale a pena perceber e mostrar que o desenvolvimento musical não acontece apenas com aspectos emocionais ou expressões individuais, e que o aluno que frequenta as aulas de música pode sim ser avaliado, como em qualquer outra disciplina.

Referências

- BEN, Luciana Del. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. Organizadoras: Liane Hentschke e Jusamara Souza. São Paulo: Moderna, 2003, p. 29-40.
- BRASIL. Secretaria da educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v.6, p. 102.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos do curso de Música*. Dissertação Mestrado em Educação. UEL: Londrina, 2004.
- GAINZA, Violeta H. *Fundamentos, materials y tecnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1977.
- GONÇALES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina Souza. O portfólio como uma proposta de documentação, registro e avaliação na prática de ensino em música. In: *Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. Organizadoras: Teresa Mateiro e Jusamara Souza. Porto Alegre: Sulina, 2006, p.143-158.
- HENTSCHEKE, Liane; BEN, Luciana Del. A aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. Organizadoras: Liane Hentschke e Luciana Del Ben. São Paulo: Moderna, 2003, p.176-189.
- HENTSCHEKE, Liane. A adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical. *Fundamentos da educação musical*. Porto Alegre: ABEM, v. 1, p. 47-70, mai. 1993.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: compromisso deste século. In: DEMO, Pedro (org.) *Grandes Pensadores em Educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 99-119.
- MÁRSICO, Leda Osório. *A criança no mundo da música: uma metodologia para educação musical de crianças*. Porto Alegre: Rígel, 2003.
- MARTINS, Raimundo. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.
- PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo. Re-arranjo: estratégia criativa. In: KATER, Carlos (org.). *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, 6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997. p. 171-184.
- SANTOS, Luciana A. Schmidt dos; SANTOS JR, Miguel P dos. Material didático para o ensino de música nas primeiras séries do ensino fundamental. In: *Anais do 13º Simpósio*

Paranaense de Educação Musical: Educação Musical e Políticas Inclusivas. Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2007, p.117-119.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução: Marisa Fonterrada, magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascola. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

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

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003, p.97.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2005.



Canto coral e inclusão social: um panorama atual de iniciativas brasileiras

Rita de Cássia Fucci Amato
FMCG
fucciamato@terra.com.br

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a relevância do canto coral para projetos de inclusão social, apresentando múltiplos casos de projetos bem-sucedidos de canto coral inclusivo por todo o Brasil. Concluiu-se que as iniciativas se difundem por todo o país, em projetos com diferentes enfoques – de gênero, faixa etária ou tipo de comunidade atendida –, a partir de parcerias envolvendo um esforço conjunto de organizações do terceiro setor, prefeituras, governos estaduais, governo federal e setores empresariais. Porém, é necessário destacar que a possibilidade de inclusão social pela cultura, em difusão progressiva há alguns anos, ainda demanda maior atenção por parte de gestores de políticas públicas e setores organizados da sociedade civil.

Palavras chave: canto coral, inclusão social, políticas socioculturais.

Introdução

Projetos socioculturais começaram a ocupar, cada vez mais, papel de destaque dentre as iniciativas educativo-musicais promovidas para minimizar o efeito devastador causado pela grande lacuna no ensino de música na educação básica. Segundo Santos (2005), governos de diferentes esferas (municipal, estadual e federal) apóiam esses projetos com o intuito de “livrar-se” da obrigação de oferecer uma educação musical de qualidade na escola regular, destinando pequenas verbas a essas iniciativas, geralmente coordenadas por organizações não-governamentais (ONGs). O desenvolvimento dessas iniciativas de educação não-formal por outros centros comunitários e instituições também tem se relevado no cenário atual.

Este artigo se delinea na perspectiva de apresentar e discutir o papel social do canto coral como ferramenta de inclusão, ilustrar tal função por meio da apresentação de diversos casos de canto coral comunitário/ inclusivo.

Experiências de canto coral comunitário/ inclusivo

A partir de um levantamento de iniciativas de inclusão social pelo canto coral na atualidade, destacou-se um imenso e rico universo, que corrobora a tese da inclusão pela arte. Dois exemplos bastante conhecidos são as atividades promovidas pelo Instituto Baccarelli e o Projeto Guri. O Instituto Baccarelli atende o público infantil e jovem de Heliópolis (São Paulo-SP) – a maior favela da América Latina –, cuja população é composta em grande parte por indivíduos dessa faixa etária. O instituto desenvolve projetos apoiados por grandes



empresas, por meio da Lei Nacional de Incentivo à Cultura (*Lei Rouanet*). Conforme declarou o maestro Silvio Baccarelli (citado em PORTAL APRENDIZ, 2008): “Por meio da música levamos ao jovem a liberdade, a consciência, os sonhos e a missão da bondade”.

O Instituto Baccarelli é uma associação civil sem fins lucrativos que tem por objetivo oferecer formação musical e artística de excelência para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, proporcionando desenvolvimento pessoal e criando a possibilidade de profissionalização.

Localizada na comunidade de Heliópolis, em São Paulo, a entidade gerencia os projetos: Sinfônica Heliópolis, de prática orquestral; Orquestra do Amanhã, de iniciação e aprimoramento em estudo de instrumentos; Coral da Gente, de iniciação e aperfeiçoamento em canto coral com técnicas de expressão cênica e Encantar na Escola, iniciação em canto coral aplicado em escolas da rede pública. (INSTITUTO BACCARELLI, 2009)

Já o Projeto Guri é desenvolvido pela Secretaria de Cultura do estado de São Paulo, desde 1995, e visa à inclusão sociocultural de crianças e adolescentes. Atualmente contando com mais de 380 pólos, em mais de 300 municípios, e atendendo a aproximadamente 40 mil jovens, o projeto visa ao “desenvolvimento da concentração, da disciplina, do trabalho em grupo, da respeitabilidade e a apuração da sensibilidade” (PROJETO GURI, 2009). As atividades educativo-musicais – ensino de instrumentos e canto coral – se destinam às comunidades carentes e, também, aos jovens que cumprem medidas socioeducativas na Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), antiga FEBEM (Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor).

Outra iniciativa exemplar consiste no Coral Santa Cecília, formado por detentas de uma penitenciária feminina em Teresina (PI). “Duas vezes por semana, elas deixam as celas onde cumprem suas penalidades para exercitar técnicas de respiração, dicção, afinação, equalização, ritmo e saúde vocal”, informou o site JusBrasil Notícias (2008). O coro funciona como uma atividade de inclusão social e emocional, aliviando o encargo espiritual e psíquico resultante do encarceramento; visa também a oferecer possibilidades para o desenvolvimento de potenciais musicistas, que posteriormente poderão obter renda por meio da atividade musical. Segundo seu regente, Fernando Ferreira (citado por JUSBRASIL NOTÍCIAS, 2008): “O coral dentro da penitenciária cumpre um triplo papel: Evita a ociosidade dentro da penitenciária; facilita a reinserção, na sociedade, pós-cárcere, e permite um vislumbre das atividades fomentadas dentro da Instituição”.

Há muitos outros exemplos de aplicação do canto coral na inclusão social. Na Bahia, por exemplo, a ONG AJIR (Ação Jovem de Inclusão Regional) desenvolve um projeto de canto coral infanto-juvenil por meio do Coral Meninos da Prainha, com cerca de 80 membros

(ASSIS, COSTA e GOMES, 2007). Os pacientes afásicos¹ da Faculdade de Odontologia de Bauru, da Universidade de São Paulo (FOB/ USP), são atendidos por discentes do curso de Fonoaudiologia e tem, durante seu tratamento, aulas de canto coral, que permitem o auxílio musicoterápico para o restabelecimento da capacidade de comunicação pelo paciente (USP, 2008). Em Sergipe, a ONG *Revoada - Educação, Arte e Cidadania Para a Vida* promove atividades visando ao desenvolvimento econômico regional, à alfabetização, à educação ambiental e à cultura; mantém, dentre seus programas, aulas de canto, musicalização, flauta doce, dança, teatro, expressão corporal, dentre outras (INCLUSÃO SOCIAL, 2005). A prefeitura de Itatiba (SP) promove um projeto de canto coral junto a 12 escolas municipais, com a participação de 1.240 crianças de terceiras e quartas séries do ensino fundamental (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ITATIBA, 2004; JUNDIAÍ ON LINE, 2008). Em Nova Andradina (MS), um coral formado por jovens atendidos pelo PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), do Ministério do Desenvolvimento Social, trabalha na busca por melhorar a auto-estima dos jovens, proporcionar-lhes nova visão de mundo e qualidade de vida. A regente, Delma Prado (citada por MDS, 2008), comentou: “Percebo que eles [os jovens] estão mais disciplinados. Depois das aulas, os alunos me procuram para falar sobre os problemas familiares. Acho que as atividades os ajudam a superar as dificuldades enfrentadas”. Também no município de Dourados (MS) foi formado outro coral com jovens do PETI, o Grupo de Canto Caminhos do Sol (PREFEITURA DE DOURADOS, 2006). Enfim, outra experiência de sucesso foi levada a efeito em Apucarana (PR):

Município novo, com pouca oferta de atividades culturais e lazer, sem local apropriado para eventos culturais, enfim carência grande de uma ocupação contra-turno para as crianças, adolescentes, jovens e adultos. Projeto iniciado através de experiência implantada junto a Escola Estadual Jardim Boa Vista, localizada em bairro de grande população, através da Profa. Lozangela Machado de Moraes Calado, quando diretora no período de 1997 a 2001; com o objetivo de evitar a evasão escolar, a drogadicidade, prostituição, vandalismo, falta de interesse de inclusão social, o ostracismo [...] e outras diversas formas de marginalização propiciadas pelas ruas, através da ociosidade e ofertas das "facilidades", foi assim que implantou-se em 1998 o projeto de oferecer um grupo de canto coral nesta escola, através de recursos advindos de empresária que se prontificou a assumir os recursos financeiros. O resultado foi de uma aceitação além do esperado, com inscrições que chegaram a mais de 200 componentes, fazendo com que se trabalhasse nos horários manhã e tarde, sempre em contra-turno, a obtenção de melhoria de comportamento, da alegria e auto-estima, melhoria no aprendizado, tratamento com os professores e colegas, funcionários, em todas as faixas etárias foi surpreendente, inclusive com o envolvimento dos pais e

¹ Segundo a USP (2008): “A Afasia refere-se ao conjunto de distúrbios de linguagem resultante de uma lesão que afeta ou destrói, total ou parcialmente, regiões cerebrais e provoca alterações na comunicação oral e/ou escrita”.

comunidade através das apresentações em dias festivos e comemorações, enfim houve um envolvimento em toda a comunidade escolar, com manifestações de surpresa e tranquilidade verificada junto a toda a comunidade do bairro, diminuindo inclusive o índice de vandalismo no bairro. (CALADO, 2008)

A bela experiência expandiu-se com a crescente adesão da população local e atualmente inclui todas as escolas, colégios e duas instituições sociais (PETI Rural e Piá Ambiental), contando também com um coral de adultos. Segundo Calado (2008), na “Cidade dos Corais” é “um motivo de orgulho para todos fazerem parte de um grupo de canto coral, onde todos passam assim a ter mais um núcleo familiar onde se aprende a trabalhar em parceria, pois cada um é responsável pela unificação em geral”.

Conclusão

Os objetivos socioculturais e educativomusicais estão intimamente relacionados no canto coral, e sua efetivação dá-se por meio do respeito às relações interpessoais, tanto por parte do regente quanto dos coralistas. O canto em conjunto talvez seja uma das mais antigas expressões artísticas e comunicativas do ser humano, tendo historicamente revelado um imenso potencial social. Permite integrar pessoas de diferentes condições socioeconômicas e culturais e dar a conhecer uma nova forma de expressão ao mesmo tempo individual e coletiva. Informa noções essenciais para a manutenção de uma saúde vocal em longo prazo, estabelece, na convivência, uma nova concepção de possibilidade de lazer e cria um compromisso de união do grupo com responsabilidade, respeito e dedicação, independentemente de origem socioeconômica, faixas etárias e de dificuldades de aprendizado que possam surgir. Cantar em um coro é relevante na perspectiva da manutenção de um corpo saudável e apto para a prática do canto, quer seja profissional, quer seja como meio de expressão, integração, motivação ou lazer (FUCCI AMATO, 2007).

Por meio das diversas experiências relatadas é possível notar como o processo de inclusão social por meio do canto coral se efetua na direção de integrar o indivíduo à coletividade social e gerar oportunidades para que este possa aprender arte independentemente das informações que recebeu ou não no seu ambiente sociocultural, familiar ou escolar. As iniciativas se difundem por todo o país, em projetos com diferentes enfoques – de gênero, faixa etária ou tipo de comunidade atendida –, a partir de parcerias envolvendo um esforço conjunto de organizações do terceiro setor, prefeituras, governos estaduais, governo federal e setores empresariais. Entretanto, é necessário destacar que a possibilidade de inclusão social pela cultura, em difusão progressiva há alguns anos, ainda



demanda maior atenção por parte de gestores de políticas públicas e setores organizados da sociedade civil.



Referências

- ASSIS, Priscila; COSTA, Louriedja; GOMES, Jailma. *Projeto AJIR com o coração*. Disponível em : <<http://ajircomocoracao.blogspot.com/2007/04/o-projeto-coral-infanto-juvenil-meninos.html>>. Acesso em: 03 abr. 2007.
- CALADO, Lozangela Machado de Moraes. *Experiência: Cidade dos Corais*. Disponível em: <<http://www.pr.gov.br/sedu/PHO/descricao/DESCcammagro.html>>. Acesso em 12 dez. 2008.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *Opus: revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus13/07/07-Amato.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2009.
- INCLUSÃO SOCIAL. *Eu também faço parte!* Disponível em: <<http://www.inclusao-social.com/ler.php?codigo=99>>. Acesso em 26 abr. 2005.
- INSTITUTO BACCARELLI. Regendo o futuro. Disponível em: <<http://www.instituto-baccarelli.org.br/instituto/homeflash.php>>. Acesso em 11 jan. 2009.
- JUNDIAÍ ON LINE. *Itatiba: Encontro de todos os cantos encerra atividades do Projeto Canto Coral*. Disponível em: <<http://www.jundiaionline.com.br/noticias/conteudo.asp?id=21136>>. Acesso em: 12 dez. 2008.
- JUSBRASIL NOTÍCIAS. Detentas assistem aulas de canto coral. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/noticias/155324/detentas-assistem-aulas-de-canto-coral>>. Acesso em: 29 out. 2008.
- MDS (Ministério do Desenvolvimento Social). *Coral do PETI melhora a auto-estima de jovens no Mato Grosso do Sul*. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/noticias/coral-do-peti-melhora-a-auto-estima-de-jovens-no-mato-grosso-do-sul/view>>. Acesso em 21 jan. 2008.
- PORTAL APRENDIZ. *Instituto utiliza música como instrumento de inclusão social*. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/phetestedr.mmp>>. Acesso em: 07 dez. 2008.
- PREFEITURA DE DOURADOS. *27º Encontro de Corais será neste sábado*. Disponível em: <<http://www.dourados.ms.gov.br/Default.aspx?Tabid=351&ItemID=10249>>. Acesso em: 20 set. 2006.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE ITATIBA. Projeto "Canto Coral nas Escolas" visa despertar a noção de cidadania. Disponível em: <<http://www.itatiba.sp.gov.br/-imprensaoficial/noticias/descricao/4288>>. Acesso em 19 ago. 2004.
- PROJETO GURI. *Quem somos*. Disponível em: <<http://www.projetoguri.com.br/site/index.php>>. Acesso em: 10 jan. 2009.
- SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 31-34, mar. 2005.

USP (Universidade de São Paulo, Pró-reitoria de Cultura e Extensão Universitária). *Projeto de cultura e extensão universitária: canto coral com afásicos*. Disponível em: <<http://www.usp.br/prc/aprender/?q=node/1017>>. Acesso em: 23 maio 2008.



Características da prática musical dos alunos de graduação da EMBAP (Curitiba) e da Escola de Música da UFBA (Salvador): dados preliminares

Diana Santiago
UFBA
disant@ufba.br

Rosane Cardoso de Araújo
UFPR
rosanecardoso@ufpr.br

Maria Luíza Santos Barbosa
UFBA/CNPq
mluizasb@yahoo.com.br

Rudiany Reis
UFPR/Fundação Araucária
rudianyreis@yahoo.com.br

Resumo: O foco desta pesquisa é a verificação da sistematização do estudo para aquisição de um novo repertório, por alunos de graduação em música, como forma de reconhecer e diagnosticar elementos significativos para a otimização da performance. Por meio de um estudo de levantamento, envolvendo alunos de graduação em música de duas instituições de ensino superior - a Escola de Música da UFBA (Salvador/BA) e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP – Curitiba/PR) – obteve-se, dados para caracterização do grupo pesquisado e também para o reconhecimento de elementos referentes aos hábitos de estudo do instrumento. Dentre os elementos analisados, verificou-se a utilização de aquecimento, de análise da obra, de estruturação do estudo, e de estratégias de enfrentamento de dificuldades.

Palavras chave: sistematização do estudo, prática musical, desempenho em música.

Introdução

O objetivo geral para esta pesquisa é investigar a sistematização do estudo para aquisição de um novo repertório pelo músico e sua relação com o desempenho musical, enfocando-se aspectos da preparação do repertório. A pesquisa, ainda em andamento, foi delineada a partir de uma metodologia híbrida que envolve um estudo de levantamento e um estudo de desenvolvimento longitudinal de observação da construção da performance. Para tanto, foram definidas duas etapas da pesquisa, envolvendo duas instituições de ensino superior: a escola de Música da UFBA (Salvador/BA) e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP – Curitiba/PR). Inicialmente foi realizado um levantamento para reconhecer características gerais quanto aos hábitos de estudo de um grupo de alunos de cursos de graduação em música. Na sequência seguiu-se com o estudo longitudinal, utilizado para coletar os dados sobre os diversos processos de preparação do repertório.



Neste texto, são apresentados os dados referentes à primeira parte já concluída da pesquisa – o estudo de levantamento – realizado com 78 alunos da EMBAP e 87 da UFBA. Nessa etapa da investigação obteve-se como resultado a elaboração de um perfil dos estudantes participantes, dos dois polos educacionais considerados: a UFBA e a EMBAP. As questões respondidas proporcionaram a observação de aspectos distintos em relação ao grupo investigado, como: a) Caracterização do grupo quanto à faixa etária, instrumento musical, dados histórico/familiares e histórico/pessoais; b) dados sobre o tempo de estudo e o exercício de atividades profissionais; c) dados específicos sobre hábitos de estudo, como a utilização de aquecimento, de análise da obra, de estruturação do estudo, enfrentamento de dificuldades, entre outros.

A justificativa para esta investigação parte da verificação de que é pela análise do processo empírico da práxis do músico que se pode reconhecer e diagnosticar elementos significativos para a otimização da performance. Segundo Santiago (2007), a verificação dos processos de construção da performance, pode servir como fundamento para o tratamento da ansiedade e para a redução da tensão psicofísica no momento da execução musical. Dentre os autores que já desenvolvem estudos nesta área tem-se como exemplo Jorgensen (2001); O'Neill & McPherson (2002); Barry & McArthur (1994), Tsai (2000); Mawer (1999); entre outros. Observa-se, portanto, que boa parte da literatura existente é produto de pesquisas realizadas fora do Brasil. Neste sentido salienta-se mais uma das contribuições do presente trabalho: o desenvolvimento de uma investigação sobre performance musical e cognição em âmbito nacional.

1) Caracterização dos grupos pesquisados

A fim de levantar dados para o reconhecimento do perfil dos hábitos de estudo dos alunos dos cursos de Música das instituições selecionadas para esta pesquisa – UFBA e EMBAP – foi utilizado um estudo de levantamento (ou survey). Para Gil (2000, p.70), este delineamento de pesquisa se caracteriza “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”, e dentre as vantagens apontadas pelo autor para este método, destaca-se o conhecimento direto da realidade; a economia e rapidez; e a possibilidade de quantificação.

Os dados coletados com o estudo de levantamento, por meio da aplicação de um questionário, foram vinculados ao reconhecimento de dados pessoais (idade, ano em que se encontra no curso, instrumento musical) e hábitos de estudo (quantidade de horas semanais de estudo, aquecimento, estudo de técnica aplicada, entre outros).



Os alunos participantes desta investigação foram contatados durante o ano letivo de 2007, na Escola de Música da UFBA e na EMBAP. Foram convidados alunos de diferentes níveis, dos cursos de graduação em Música (Bacharelado em Instrumento, Bacharelado em Canto e Licenciatura em Música), por meio de um convite geral feito, especialmente, em turmas de disciplinas teóricas de caráter obrigatório. Esta estratégia foi usada para que se obtivesse o maior número possível de participantes em cada instituição. O número total de participantes foi de 78 alunos da EMBAP e 87 da UFBA. Deste total, pôde-se obter o seguinte resultado sobre dados gerais do grupo:

Quadro 1: Faixa etária dos participantes

Faixa etária	UFBA	EMBAP
Entre 17 e 24 anos	62,06%	61,54 %
Acima de 25 anos	36,77%	37,17 %
Não responderam	1,14%	1,28 %

Quadro 2: Instrumento Musical

Família	UFBA	EMBAP
Cordas	39,05%	30,76 %
Sopros	14,87%	25,64 %
Teclado (Piano)	34,47%	34,61 %
Percussão	2,29%	1,28 %
Voz	8,04%	7,69%
Elétrico (Guitarra)	8,04%	Não há.

Quadro 3: Início do estudo no instrumento

Dados	UFBA	EMBAP
Antes dos 10 anos	34,48%	47,43 %
No período entre 11 anos e 16 anos	36,78%	16,66 %
Após os 17 anos	28,73%	35,89 %

Quadro 4: Familiares Músicos

Dados	UFBA	EMBAP
Possuem parentes músicos	58%	37,17 %
Não possuem parentes músicos	41%	57,69 %

Não responderam	1%	5,12 %
-----------------	----	--------

Inicialmente, percebe-se que a distribuição por faixa etária nas duas instituições é bem semelhante. Além disso, os instrumentos de teclado são preponderantes, particularmente o piano. Enquanto na UFBA a idade de início dos estudos de instrumento está distribuída de forma semelhante entre as três faixas propostas, quase a metade dos alunos da EMBAP iniciou seus estudos antes dos 10 anos. Curiosamente, no que diz respeito ao parentesco com músicos, ocorre quase uma inversão perfeita de quantidade, 58% dos alunos da UFBA tendo parentes músicos e 57% dos alunos na EMBAP, não.

Pode-se observar que os aspectos levantados são significativos à medida que trazem elementos para o reconhecimento de alguns dados sobre o contexto social/pessoal dos entrevistados. A valorização desse contexto é um procedimento que vem a corroborar com o pensamento de outros pesquisadores que valorizam o enfoque social e/ou o contexto cultural como elementos fundamentais para investigações sobre prática e aprendizagem musical, como por exemplo, Cope & Smith (1997). Já os aspectos que tratam sobre a questão da idade para o início da aprendizagem musical e sua relação com o desempenho instrumental também já foram observados nas pesquisas de Jorgensen (2001).

2) Tempo de estudo

Foram questionados dados sobre o tempo de estudo semanal dos participantes, em relação ao estudo individual e também em grupo. Além dos dados relativos ao tempo de estudo, procurou-se verificar a utilização do tempo semanal dos entrevistados, observando se os participantes já atuavam profissionalmente ou não. As questões relacionadas a este aspecto também possibilitaram a verificação se os alunos que já atuavam profissionalmente tinham a oportunidade de ensinar o seu instrumento ou não, bem como compreender este dado como mais uma característica muito comum na realidade dos alunos de graduação no Brasil: a necessidade de atuação profissional antes mesmo da conclusão do curso superior. Os dados coletados foram os seguintes:

Quadro 5: Atividades profissionais

Dados	UFBA	EMBAP
Não trabalham	27,59%	70,51 %
Já trabalham	72,41%	29,48 %

Foi incluída uma questão para verificar se a área de atuação dos alunos que já atuavam profissionalmente era relacionada ao ensino do seu instrumento principal. Obteve-se como resultado a informação de que 52,87% da área de atuação dos alunos da UFBA e 41,02% da área de atuação dos alunos EMBAP são vinculadas ao ensino de seus próprios instrumentos.

Quanto ao tempo de estudo individual, considerado um item essencial para esta pesquisa, foram apurados os dados que seguem no quadro:

Quadro 6: Tempo semanal de estudo individual

Dados	UFBA	EMBAP
Menos de 5 horas semanais	31,03%	25,64 %
Entre 5 e 10 horas semanais	25,28%	24,35 %
Entre 10 e 20 horas semanais	28,73%	24,35 %
Mais de 20 horas semanais	11,49%	24,35 %
Não responderam	3,44%	1,61 %

Estes dados revelam que 40,22%, dos alunos da UFBA, estudam seu instrumento principal por mais de 10 horas por semana. Já os alunos da EMBAP informaram que 48,98% estudam mais de 10 horas semanais. Ao relacionarmos estes dados com os dados sobre atuação profissional, observa-se que os alunos da Embap apresentam um maior tempo de dedicação ao estudo, mas proporcionalmente assumem menos atividades profissionais que os alunos da UFBA.

3) Hábitos de estudo

A síntese dos dados obtidos nas questões qualitativas do questionário, segue nas tabelas abaixo.

3.1) Aquecimento antes do estudo:

Inicialmente foram reconhecidas as atitudes dos participantes relativas ao uso do aquecimento antes do estudo. O resultado dos dados coletados foi o seguinte:

Quadro 8: Aquecimento antes do estudo

Dados	UFBA	EMBAP
Utiliza	72,41%	78,20 %



Não utiliza	27,59%	20,51 %
Não responderam	_____	1,28 %

Dentre os principais procedimentos de aquecimento citados pelos participantes a partir de respostas abertas, observou-se que na EMBAP foram destacados igualmente os exercícios de alongamento e também o uso da prática de escalas/arpejos. Também foram citados, em menor frequência, os exercícios de relaxamento, exercícios de arco (para cordas), notas longas (para sopros) e também o uso da técnica de Alexander.

Os participantes da UFBA citaram com maior frequência os exercícios de alongamento e aquecimento corporal. Além desses, os mais citados foram os exercícios de escalas, arpejos e notas. Exercícios específicos no instrumento foram menos citados.

3.2) Análise prévia da partitura

Ao considerar a etapa seguinte do estudo, após os procedimentos de aquecimento, foram realizadas questões para o reconhecimento de dados sobre a utilização da análise prévia da partitura pelos estudantes. Esta questão, portanto, também foi composta por uma questão aberta na qual os alunos puderam esclarecer seus procedimentos:

Quadro 9: Análise prévia da partitura antes do estudo

Dados	UFBA	EMBAP
Costuma fazer análise prévia	83,9%	85,89 %
Não costuma fazer análise prévia	16,09%	14,10 %

Quanto aos dados levantados sobre a análise da partitura, a maior parte dos alunos das duas instituições identificaram especialmente elementos formais e estruturais (compasso, tonalidade, andamento, fraseado, dinâmica, etc.) como dados de observação prévia. Já os elementos contextuais da partitura estudada, como dados sobre o período da obra e o autor, foram menos citados pelos participantes.

3.3) Estruturação do pensamento enquanto estuda

Sobre a estruturação do pensamento, antes do estudo diário, foram alcançados os seguintes resultados:



Quadro 10: Estruturação do pensamento enquanto estuda

Dados	UFBA	EMBAP
Sim, estrutura o pensamento	57,47%	70,51 %
Não estrutura o pensamento	39,08%	24,35 %
Não responderam	3,44%	5,12 %

Neste item, foram tratadas pelos participantes, diferentes possibilidades de estruturação do pensamento, no qual foram citados, por exemplo, a utilização da forma como fonte de observação de semelhanças e contrastes; a estruturação harmônica, o fraseado, contorno melódico e os ritmos; o reconhecimento da forma, dentre outros elementos.

3.4) Enfrentamento de trechos de dificuldade

A questão relativa às estratégias de estudo dos participantes para o enfrentamento de dificuldades foi realizada como questão aberta. Embora a pluralidade de respostas dos participantes seja grande, foi possível traçar algumas estratégias como sendo as mais utilizadas e citadas. Especificamente, os alunos da EMBAP citaram como principais estratégias:

- * Estudo lento com revisão da digitação;
- * alteração de velocidades;
- * repetição de trechos.

A principal estratégia utilizada pelos alunos da UFBA é a repetição do trecho várias vezes, bem como o estudo lento da parte com dificuldade. Boa parte dos alunos também faz o estudo com variação rítmica.

Verifica-se, portanto, a priorização dos aspectos motores como solução para os problemas técnicos, sem preocupações de ordem mais cognitiva (tais como a análise, por exemplo).

Conclusão

O direcionamento e a qualidade da prática realizada pelo músico são essenciais à otimização de seu desempenho, seja no que concerne aos objetivos de curto prazo, seja na realização das ambições de longo termo (Williamon, 2005). Vários pesquisadores, em outros países, buscaram investigar as características da prática de músicos em vários estágios de desenvolvimento. Dentre eles, por exemplo, Hallam (apud Parncutt e McPherson, 2002)



encontrou diferentes orientações dadas à prática, abordagens à prática detalhada e diferenças na interpretação em músicos profissionais, todas igualmente efetivas; por sua vez, Cantwell e Millard (apud Parncutt e McPherson, 2002) identificaram abordagens superficiais e profundas à aprendizagem musical realizadas por músicos adolescentes de 14 anos.

A análise dos resultados obtidos nos dois polos pesquisados, UFBA e Embap, revela que existem mais semelhanças do que discrepâncias em relação aos hábitos de estudo dos participantes. Com exceção dos dados sobre tempo de prática semanal (dados integrados com a questão do exercício profissional) e sobre a estruturação prévia do pensamento antes do estudo, poder-se-ia sintetizar os resultados dos dois polos, sem maiores prejuízos, uma vez que os elementos relativos ao aquecimento, análise prévia, e enfrentamento de dificuldades são observados de forma muito semelhante nos dois campos de pesquisa.

Estes enfoques, relativos aos hábitos de estudo, são recorrentes em outras pesquisas já realizadas, como, por exemplo, nos estudos de Hallam (1995), McPerson e McCormick (1998), Barry e McArthur (1994). Hallam (1995) investigou, por meio de um grupo de músicos autônomos (*freelance musicians*) as formas de abordar a aprendizagem e a interpretação da música, buscando o reconhecimento de como esses indivíduos construíam suas aprendizagens. McPherson e McCormick (1998), focando a aprendizagem instrumental, procuraram examinar alguns elementos constantes da aprendizagem e da prática, por meio de questionamentos sobre as atividades de trabalho técnico, repertório, atividades criativas (como tocar de ouvido, improvisação), entre outros. Já Barry e McArthur (1994) procuraram compreender como a prática torna-se mediadora na aquisição de habilidades para a performance por meio da observação de diferentes abordagens metodológicas utilizadas pelos professores de instrumento. De modo geral estas pesquisas apontam para a complexidade da atividade da prática instrumental, como uma atividade que demanda tempo e que se torna mais produtiva na relação entre os níveis de estruturação do pensamento (cognitivo) e o seu engajamento na atividade do estudo diário. Este estudo, portanto, também vem a confirmar esta constatação.

Referências

- BARRY, Nancy H.; McARTHUR, Victoria. Teaching Practice Strategies in the Music studio: A Survey of Applied Music Teachers. *Psychology of music*. Society for Research in Psychology of Music and Music Education, n.22, p.44-55, 1994.
- COPE, Peter; SMITH, Hugh. Cultural context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*. Cambridge: Cambridge University Press, V.14, n.3, November, 1997.
- GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- HALLAM, Susan. Professional Musicians' Approaches to the Learning and Interpretation of music. *Psychology of music*. Society for research in Psychology of Music and Music Education, n.23, p.111-128, 1995.
- JORGENSEN, Harald. Instrumental learning: is an early start a key to success? *British Journal of Music Education*. Cambridge: Cambridge University Press, v.18, n.3 November, 2001.
- McPHERSON, Gary; McCORMICK, John. Motivational and Self-regulated Learning Components of Musical Practice. *International Society for Music Education*. Johannesburg: University of the Witwatersrand, p.121-130,1998.
- MAWER, Deborah. Bridging the division: embedding Voice-leading analysis in string pedagogy and performance. *British Journal of Music Education*. Cambridge: Cambridge University Press, V.16, n.2 July, 1999.
- O'NEILL, S.; McPHERSON, G. Motivation. In: PARNCUTT, R. & McPHERSON, G. (Orgs.) *The science & psychology of music performance. Creative Strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, Inc., 2002, p. 31-46.
- PALMER, Caroline. Music performance. *Annual Review of Psychology* 48, 1997, p.115-138.
- PARNCUTT, R. & McPHERSON, G. (Orgs.) *The science & psychology of music performance. Creative Strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002.
- SANTIAGO, Diana. Pesquisa em performance musical e psicologia da música na UFBA. In: *Anais do III Simpósio de Cognição e Artes Musicais da Internacional*. Salvador: UFBA, 2007, p. 164-171.

TSAI, Ching-Jung. *Teaching styles of piano faculty in Taiwanese universities and colleges (China)*. DMA, Boston University, 2000.

WILLIAMON, Aaron (Org.). *Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press, 2005.



Caymmi visita aulas de Musicalização Infantil

Ricardo Dourado Freire
UnB- Projeto Música para Crianças
freireri@unb.br

Clarisse Prestes
UnB- Projeto Música para Crianças
freireri@unb.br

Célia Porto
UnB- Projeto Música para Crianças
freireri@unb.br

Iara Ungarelli
UnB- Projeto Música para Crianças
freireri@unb.br

Resumo: O presente relato discorre sobre as atividades realizadas a partir da escolha de Dorival Caymmi como compositor homenageado em aulas do Curso de extensão Música para Crianças da Universidade de Brasília. A escolha de Caymmi promoveu um encontro entre a realidade musical das crianças e o universo cultural do compositor baiano, e o uso das canções gerou uma série de questionamentos sobre as letras e as situações sociais propostas por Caymmi em suas músicas. A partir das reuniões de planejamento em grupo, foi sugerida a proposta de contextualizar as letras das músicas de Caymmi para contextualizar a realidade e a identidade das crianças. Este artigo apresenta relatos dos diários de bordo dos professores do curso de musicalização e uma reflexão sobre a adaptação das músicas de Caymmi dentro de um contexto pedagógico das aulas de musicalização infantil.

Palavras chave: Musicalização Infantil, Contexto Pedagógico, Dorival Caymmi, Aprendizagem Significativa

Dorival Caymmi na aula de música

Atividades musicais na Educação Infantil podem promover a valorização de diversos universos culturais e um curso de musicalização tem todo o potencial para explorar aspectos e repertórios da cultura brasileira, voltando-se para o resgate de paradigmas culturais importantes. O curso de extensão Música para Crianças da Universidade de Brasília, cujo currículo está organizado em temas geradores, decidiu escolher um compositor brasileiro para tema de cada semestre. A escolha do compositor se dá no planejamento pedagógico realizado pelos professores junto ao coordenador do programa. Na primeira edição o escolhido foi Luiz Gonzaga, na segunda, Cecília França e, em 2009, o escolhido foi Dorival Caymmi.



A escolha de Dorival Caymmi ocorreu a partir da audição do LP – Caymmi Visita Tom (1964, Elenco ME-17), no qual Dorival Caymmi e Tom Jobim cantam juntos, promovendo o encontro de duas gerações de compositores de indiscutível importância na história da música popular brasileira. Este encontro inspirou o planejamento de “encontros” musicais entre Caymmi e as crianças do curso de musicalização.

O objetivo principal foi promover contato entre os dois contextos: o contexto cultural da música de Caymmi, e o contexto de vida das crianças. Neste caso, a questão geradora foi: Como estabelecer um vínculo entre a cultura popular e a vida de crianças pequenas, na faixa etária de 3 meses a 5 anos? Uma opção pedagógica foi tentar customizar as atividades pedagógicas a partir das propostas de Alda Oliveira (2008):

O termo ensino customizado, que permeia a abordagem PONTES, define um processo metodológico (dentro das demais variedades de métodos e abordagens para o referido ensino) que insere as adaptações que o professor faz e cria para atender às características pessoais dos aprendentes, aos seus interesses e necessidades pessoais, comunitárias e profissionais, assim como também às suas preferências de repertórios, estilos artísticos e aprendizagem, suas habilidades e talentos específicos. (OLIVEIRA, 2008, p.4)

Neste processo de educação musical, foi necessário considerar a cultura dos pais/mães que acompanham as aulas de música e conseguir compartilhar tantas canções de Caymmi, que fazem parte de um patrimônio cultural brasileiro e muitas vezes podem ser confundidas com peças folclóricas, tanto pelo uso de temas do folclore como pela grande popularização de suas canções. Criar PONTES entre a cultura dos adultos e uma cultura emergente da crianças permite que a música possa ter um valor cultural, uma vez que as canções possam fazer parte da cultura comum a adultos e crianças. Resgatar músicas como *Acalanto*, *Samba da minha terra*, *Maracangalha*, *Eu não tenho onde morar* ou *Sodade Matadeira*, permitiu que muitos adultos comentassem sobre a sua própria infância

As atividades musicais compartilhadas com as crianças, durante a aula de música, podem permitir um envolvimento único entre professor, alunos e mães/pais (quando presentes). A aula torna-se um ambiente de interação musical no qual o cantar, mover, tocar, se olhar formam um ambiente único no qual a relação pessoal passa a ser mediada pela música. Neste contexto de envolvimento gestáltico, as transformações do material musical possibilitam que uma mesma atividade adquira diferentes níveis de significação para os participantes. O envolvimento



da criança, como centro das atividades musicais, permite uma participação personalizada dentro da aula.

A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel, vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. (MOREIRA, 1999, p. 87)

A aprendizagem significativa de Ausubel se torna relevante para a análise do processo de aprendizagem e esclarecedor para o processo de ensino, porque se debruça sobre o processo de edificação de conceitos a partir das conexões cognitivas que se estabelecem significativamente na experiência. A importância histórica de Ausubel talvez se deva ao seu objetivo de defender que a aprendizagem se dá por meio de processos de significação, contrário à idéia da escola behaviorista de ação e reação que via no estímulo e reforço a mais eficaz estratégia de aprendizagem.

No trabalho com crianças, a experiência muitas vezes é nova para a criança e não pode estar alavancada em elementos anteriores, neste caso o elemento lúdico e a participação engajada dos adultos nas atividades permitem que uma experiência nova possa se tornar significativa a partir do vínculo com idéias e movimentos próprios das crianças. O grande desafio de promover a aprendizagem significativa na educação musical é conseguir articular elementos que permitam vínculos fortes entre o interno da criança e a música externa apresentada pelos professores. Tendo como referencial teórico a abordagem PONTES de Oliveira (2008) quanto à positividade, observação, naturalidade, técnica, expressividade e sensibilidade, foram desenvolvidas propostas pedagógicas que valorizassem o contexto de Caymmi com idéias que partiram dos pais/mães das crianças.

Atividades Musicais inspiradas por Caymmi

Este artigo foi realizado a partir dos relatos dos professores nas reuniões pedagógicas e de planejamento que ocorrem a partir de um roteiro pedagógico elaborado coletivamente, no qual cada professor apresenta idéias próprias para as atividades musicais (FREIRE E FREIRE, 2008). A reflexão realizada em grupo a partir das ações desenvolvidas em aula por cada professor foi o ponto de partida para a elaboração de diversas atividades tendo como objetivo a contextualização



da criança e de sua família, dentro das músicas de Dorival Caymmi. Seguem os relatos dos diários de bordo dos professores e uma posterior reflexão sobre as atividades.

Os professores envolvidos no planejamento ofereceram relatos pessoais das experiências realizadas na sala de aula. Foram selecionados quatro trechos para ilustrar as atividades e principalmente as estratégias de envolvimento de adultos e crianças na customização das letras das músicas de Caymmi.

Relato de Experiência 1: *O que é que a baiana tem?*

Cantamos o refrão da música com acompanhamento de um pandeiro para que todos a identificassem, e para caracterizá-la como música do Caymmi. Depois começamos a substituir algumas coisas para encaixar aspectos da vida da monitora na letra da música e cantamos: “*O que é que a Cíntia tem? Cabelo enrolado, tem; Tem roupa laranja, tem; Tem brinco de argolinha, tem; Como ela requebra bem!...*”. Em seguida, virava-se para outra pessoa: “*Quando você requebrar, caia por cima de mim...*”. Em seguida, eu cantava o nome do próximo aluno: “*O que é que a Gabriela tem?*” e o acompanhante da criança tinha que improvisar frases que contivessem aspectos reais da vida daquela criança para compartilhar conosco de forma que encaixasse na música. Mas o improviso também era aberto aos outros presentes na sala, então às vezes a própria criança, outro pai ou outra criança que se sentisse à vontade já cantava alguma coisa referente ao aluno da vez. Valia qualquer coisa, desde que tivesse relação com o cotidiano da criança escolhida. Alguns pais se sentiram bastante à vontade, e acabaram ajudando os pais mais acanhados ou alguns tinham dificuldade para encaixar o que queriam dizer no ritmo da música.

Relato de Experiência 2: *Eu não tenho onde morar.*

A canção foi realizada em várias turmas com idades entre 1 e 5 anos e apresentada primeiramente pela professora, que tocou violão e a monitora acompanhou no pandeiro. Procurei cantar de forma bem expressiva: Foi usada seguinte estratégia de arranjo: eu cantava “eu não tenho onde morar” e a monitora respondia: “é por isso que eu moro na areia”. As estrofes seguintes foram cantadas por nós duas. Quando apresentamos pela segunda vez invertemos, ou seja, a monitora cantou e eu dei as respostas – desta vez estimulando a que a turma respondesse junto comigo.



No decorrer da atividade, como algumas crianças já estivessem cantando, perguntei se não havia outros lugares para morar, e cantei: eu não tenho onde morar e é por isso que eu moro no Colorado (meu bairro). Perguntei então à monitora onde ela morava e ela respondeu cantando o nome do seu bairro. Assim, “passei a bola” para os adultos, que compreenderam a contextualização da letra e participaram. As crianças prestavam muita atenção, mas desta vez ainda não se manifestaram.

Reapresentei esta música após duas semanas. Desta vez, sugeri que “eu não tenho onde morar, é por isso que eu moro na selva”, para provocar respostas mais espontâneas e originais. Surgiram muitas respostas da parte das crianças, que se encorajavam sempre que eu olhava para elas: “na praia”, “na nuvem”, “na toca”, “na minha casa”, “no apartamento”, “na minha cama”. Quando a resposta não vinha voluntariamente eu perguntava: “e você, fulano, onde mora? E a criança respondia.

Relato 3: *Maricotinha*.

Maricotinha foi apresentada como uma canção de ninar, na hora do relaxamento. Eu tocava o violão e cantava e a monitora cantava o refrão, incentivando as crianças e os pais. Quando já estávamos para terminar o relaxamento eu brinquei, sugerindo um diálogo com o próprio Dorival Caymmi:

- Dorival você não quer sair de casa, porque está chovendo. (- Vai de carro).

- Mas eu não tenho carro. respondeu a monitora.

Espontaneamente, as crianças foram sugerindo um diálogo com Caymmi: - Vai de taxi...,

- Ah, é muito caro, - Vai de ônibus...,

- Vou me molhar todinho até a parada, dizia Caymmi- Pega o guarda-chuva..., - Não tenho.

- Uma capa..., - Também não. Para, então, terminarmos a atividade sugeri com a seguinte resposta

– Já sei... E voltamos ao refrão (se fizer bom tempo amanhã, se fizer bom tempo amanhã, eu vou), assim finalizamos a atividade, com todas as crianças e pais cantando a música toda.

Relato 4: *Maracangalha*.



“Mexer” na letra de “Maracangalha” foi uma atividade muito divertida e interessante. É uma música bastante conhecida, inclusive pelas crianças e isso gerou simpatia imediata. Como é uma prática relativamente comum em nossas aulas brincar com a letra das canções, foi só eu começar trocando “Maracangalha” por Ipanema, “‘liforme’ branco” por biquini preto, “chapéu de palha” por chapéu de praia e “Anália” pelo nome da monitora (para dar a “deixa”, mostrando que ela seria a seguinte a cantar) – e quase todos entraram na brincadeira. Inicialmente os adultos seguidos das crianças.

Aconteceram várias formas de participação:

- adultos que mudavam a letra de apenas um verso, que era completado por outra pessoa;
- adultos que mudavam a letra de toda a estrofe, usando o nome do filho no final; se a criança não aceitava, dizia o nome de um amiguinho e este outro adulto dava continuidade;
- adultos que encorajavam a criança a completarem juntos os versos;
- crianças que contribuíaam espontaneamente com suas idéias.

As sugestões que apareceram para substituir a letra original eram das mais estapafúrdias, até as mais "comportadas"; todas claramente denunciavam um caráter mais pessoal na escolha das palavras: "vou para minha casa", "vou para Rio de Janeiro" (terra natal do participante), "vou para a fazenda", "vou para Marte", "vou pra universidade", "vou para o zoológico", "vou convidar meu pai", "vou convidar o sapo", "vou de roupa de Batman", "vou de sapato alto", etc.

Nestes pequenos casos foi possível observar que no momento que o professor oferece possibilidades de participação na elaboração de modificações na letra, ocorre uma mudança de uma atitude, todos passam a ser ativos no desenvolvimento da atividade proposta. Existe uma mudança na postura de adultos e crianças que deixam de ser observadoras para tornarem-se protagonistas, conquistando a possibilidade de, a partir daquele momento, poderem decidir qual o melhor forma de cantar a música do repertório, com abertura para usarem uma imaginação sem limites.

Conclusão

Nas reflexões coletivas foi possível verificar que atividades customizadas promovem a aproximação entre os participantes de cada turma, todos se conhecem um pouco mais e esta vivência é assimilada pelas crianças, que podem assistir os adultos superando algumas de suas



dificuldades (em se expor, ou ser criativo, por exemplo) e podem por sua vez construir sua própria experiência. Os exemplos oferecidos pelos adultos servem de incentivo, ou mesmo desafio, para as crianças.

Portanto, esse tipo de atividade torna-se válida por vários motivos: 1) Aproxima os professores do cotidiano das pessoas para quem estamos dando aula, pois nos faz saber com o que elas estão em contato, o que gostam de fazer ou que tipo de roupa usam, 2) Aproxima professores, crianças e pais/mães da própria música reelaborada na sala de aula, pois a nova versão também começa a fazer parte do realidade de todos os participantes; 3) Trabalha a autonomia dos pais e das crianças em relação à letra da música, ou seja, estimula a capacidade de criação individual e coletiva (improviso), o que exige muita atenção a vários aspectos musicais importantes como ritmo, melodia, métrica e prosódia ao mesmo tempo; 4) Estimula uma integração social, incentivando os adultos a se auxiliarem musicalmente de forma espontânea.

Crianças e adultos podem ter a oportunidade de colocar suas idéias dentro de uma música, ainda que sejam apenas palavras ou versinhos, e perceberem que isto é acessível a todos. A possibilidade de contribuição individual para uma atividade coletiva gera um sentimento de realização da parte de todos os participantes. Quando a criança se coloca dentro da letra de uma música de Caymmi, ela passa a fazer parte desta cultura brasileira e a música de Caymmi também começa a fazer parte da cultura da criança.



Referências

FREIRE, Ricardo Dourado; FREIRE, Sandra Ferraz. 2008. Planejamento na Educação Musical Infantil. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 18, Bahia, 2008. *Anais do XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. Salvador- BA: ANPPOM, 2008. CD, 1-8.

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, Alda. *Pontes educacionais em música*. Salvador: Ed. P&A (no prelo), 2008. Texto-resumo publicado e distribuído no Congresso da ABEM. São Paulo, 8 -11 outubro, 2008.

CAYMMI, Dorival. Caymmi visita Tom Jobim. Elenco ME-17: Rio de Janeiro, 1964



Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância

Flávia Motoyama Narita
UnB
flavnarita@yahoo.com.br

Resumo: Colaboração é entendida aqui como o processo de interação em que há complementações de habilidades e comprometimento coletivo para a criação de um produto (KENSKI, 2008; PANITZ, 1997; REES, 2002 e outros). Nesse processo, novos papéis vão surgindo e, nas relações professor - aluno, espera-se que o poder do professor seja descentralizado e os alunos passem a ver "o grupo, os colegas e o professor como parceiros idôneos, dispostos a colaborar com sua aprendizagem" (MASETTO, 2000, p.141). Exemplos de colaboração entre pares são discutidos a partir da análise de uma disciplina oferecida no curso de Licenciatura em Música, modalidade a distância. Dentre as atividades realizadas coletivamente, o fórum de discussão foi a mais apreciada e que ofereceu menos rejeição, sendo frequentemente citada como adequada para expressar opiniões, tirar dúvidas, compartilhar conhecimento e interagir com todos. Na disciplina analisada, o fórum serviu também para a composição colaborativa de um rondó. Os alunos escolhiam trechos de músicas, trabalhavam com um editor de áudio e anexavam suas composições nos fóruns, adicionando comentários e sugestões para que outros colegas dessem continuidade. O engajamento nas atividades da disciplina e a reconstrução/transformação de novos saberes de forma autônoma direcionaram a investigação para estudos sobre motivação e a Teoria do Fluxo, de Csikszentmihalyi, sugerindo uma correspondência entre as habilidades individuais e o grau de desafio das tarefas. Assim, a discussão desta comunicação abordará a relação entre colaboração, motivação e construção da autonomia dos alunos em seu processo de aprendizagem musical.

Palavras chave: Aprendizagem colaborativa, motivação, autonomia, educação musical a distância.

Introdução

Desde o início da implementação do curso de Licenciatura em Música na modalidade a distância, pela UAB/UnB¹, em 2007, a necessidade da colaboração entre os diversos atores que compõem essa rede de aprendizagem vem sendo discutida e analisada (NARITA, 2008; NARITA et al., 2009), suscitando as seguintes questões de pesquisa: Como a colaboração entre pares influencia na aprendizagem musical? Como ela pode oferecer subsídios para a construção da autonomia dos alunos em seu processo de aprendizagem?

¹ UAB/UnB: curso da Universidade de Brasília oferecido na modalidade a distância pelo sistema Universidade Aberta do Brasil.



Entendendo a colaboração como um processo intencional em que o resultado das interações é fruto de habilidades complementares negociadas entre os participantes, que compartilham autoridade e respeitam as individualidades (KENSKI, 2008; PANITZ, 1997; REES, 2002), os objetivos da pesquisa em andamento compreendem: mapear as interações entre pares; analisar as atividades que propõem a colaboração e sua influência na aprendizagem musical e na construção da autonomia.

Nesta comunicação, o foco será a discussão acerca das interações entre pares que ocorreram na disciplina Fundamentos do Curso – Música (FC-MUS), sob a lente da aprendizagem colaborativa, analisando os recursos da disciplina e as respostas dos alunos às propostas de colaboração. Especificamente, a colaboração será discutida como uma possibilidade de fomentar a motivação e a construção de autonomia dos alunos em seu processo de aprendizagem musical. Os pressupostos teóricos baseiam-se em abordagens construtivistas e construcionistas do "aprender a aprender", complementados com estudos de modelos sociocognitivos sobre motivação.

Além da análise de um fórum, apresentada nesta comunicação, estão previstos questionários com alunos e análise dos relatórios e materiais enviados pelos tutores dos polos (gravações, depoimentos e vídeos) sobre suas práticas com os alunos.

Fundamentos do Curso - Música

A disciplina analisada tem duração de apenas 4 semanas e é ofertada no primeiro bimestre do curso de Licenciatura em Música, visando capacitar os alunos para a familiarização com os recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*. Re-escrita para contemplar as especificidades do curso de Música, esta nova versão da disciplina teve sua primeira oferta em março/2009, para a segunda turma do curso de Música da UAB/UnB. Dentre os objetivos da disciplina, elencamos: a) conhecer e apresentar possibilidades de práticas musicais utilizando tecnologia (jogos e editor de áudio); e b) desenvolver aprendizagem colaborativa, autonomia e responsabilidade sobre o próprio processo de aprendizagem.

As ferramentas utilizadas incluíram fóruns, bate-papo (*chat*), envios de tarefas individuais, avaliação, questionários, lição, atividades de escolha, wiki e enciclopédia. Na figura 1, temos também o livro (onde o programa da disciplina é apresentado) e recursos, que contém as orientações para as semanas. Os alunos também participaram de duas WebConferências, utilizaram os programas Audacity e CDex para editar áudios e exploraram o Portal EduMusical. Como atividade extra, os alunos foram direcionados ao



Composition Workshop, parte do *site* da orquestra filarmônica de Nova York. A disciplina contou também com uma apostila impressa (e também disponibilizada no AVA) com informações e orientações adicionais sobre o curso e sobre as práticas musicais propostas nos polos, de acordo com as atividades e tópicos do AVA.



FIGURA 1 – Atividades da disciplina FC-MUS.

A fim de diagnosticar se os objetivos da disciplina puderam ser cumpridos, uma das propostas da última semana foi um fórum de discussão em que os alunos tiveram de analisar as atividades disponibilizadas para apontar aquelas que: 1) mais apreciou; 2) menos apreciou; 3) possibilitam maior grau de colaboração entre os participantes; justificando suas respostas. Ao todo foram citadas 11 atividades diferentes (listadas na tabela 1), analisadas por 52 alunos que participaram desse fórum.

Como os alunos puderam escolher mais de uma atividade por categoria, os valores apresentados em cada uma delas foram variados, sendo elencadas 111 respostas para atividades mais apreciadas, 60 para atividades menos apreciadas e 65 atividades que possibilitam colaboração. A quantidade de resposta para cada atividade está apresentada na tabela 1.

Atividades	Mais apreciada	Menos apreciada	Colaboração
Audacity	17	9	7
Avaliação	1	1	0
Bate-Papo	13	15	10
Enciclopédia	8	10	11
Encontro Presencial	4	0	3
Fórum	25	2	29
Lição	7	2	0
Portal EduMusical	20	1	0
Questionário	9	10	0
Tarefas	6	5	0
Wiki	1	5	5
Total de respostas	111	60	65

TABELA 1 – Atividades da disciplina

A atividade com maior aceitação e menor rejeição foi o fórum, seguido pelo Portal EduMusical e Audacity. Dentre as razões, os alunos apontaram a interatividade como fator de apreciação dessas atividades. Entendendo a interatividade como uma propriedade de ferramentas que possibilitam o usuário a atuar tanto como receptor como transmissor de mensagens, ou co-autor que intervém e enriquece as interações (POSSARI, 2005; SILVA, 2000 apud BONILLA, 2002), percebemos um alto grau de aceitação e disposição para tomadas de decisões que requer a interatividade, contribuindo também para a construção de uma aprendizagem autônoma.

Dentre as atividades menos apreciadas, constatamos uma relação entre a dificuldade de execução ou de entendimento com o grau de rejeição. O bate-papo foi citado como menos apreciado principalmente nos polos onde a internet apresentava problemas. O questionário e a enciclopédia foram criticados por suscitar tensão: o primeiro tinha um tempo pré-determinado; e a segunda requeria dos alunos maior dedicação para construir termos musicais com suas próprias palavras.

A colaboração foi identificada nas 5 atividades que foram realizadas em grupo, além do encontro presencial. Dessas, o fórum foi a atividade mais celebrada como motivadora de colaboração, aliada a um alto grau de aceitação. As demais atividades foram mencionadas devido ao seu potencial colaborativo, com depoimentos que indicam relações com cooperação e interação.

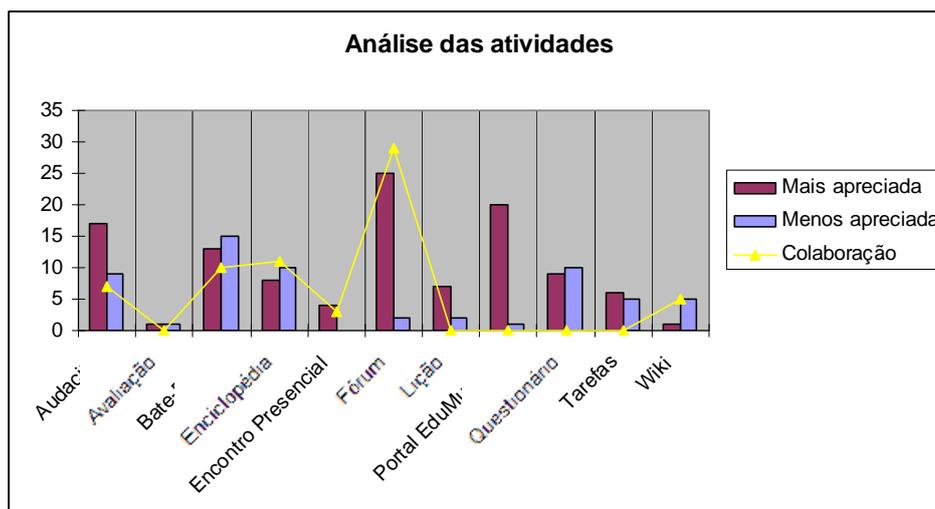


GRÁFICO 1 – Atividades

Colaboração, Motivação e Construção da Autonomia

A aprendizagem colaborativa, segundo Panitz (1997), "sugere uma forma de lidar com pessoas respeitando e ressaltando as habilidades e contribuições de cada membro de um grupo [com]... um compartilhamento de autoridade e aceitação de responsabilidade...". Assim, em FC-MUS, procuramos descentralizar o poder do professor e incentivar a aprendizagem com os pares, propiciando situações em que os alunos teriam de expor suas concepções e habilidades musicais e negociá-las para, por exemplo, a construção de um rondó utilizando trechos de músicas selecionados pelos integrantes do grupo. Um líder poderia surgir no percurso dessa negociação mas, a princípio, todos os membros teriam o mesmo grau de autoridade e responsabilidade na construção desse rondó.

A descentralização de poder do professor e a aquisição de novos papéis tanto para o professor como para alunos é discutida por Green (2008) ao analisar alguns princípios da aprendizagem informal que poderiam ser utilizados em contexto escolar. Em seu projeto de música popular, Green constata que na aprendizagem informal, os músicos aprendem sozinhos, com amigos, em grupos, ouvindo, imitando, observando, experimentando. Ao transpor essa prática para sala de aula, a aprendizagem entre pares, com quase nenhuma interferência do professor, suscitou mais cooperação e colaboração na prática de conjunto, resultando em maior motivação durante a aprendizagem. Além disso,

Nas entrevistas [os alunos] foram capazes de refletir sobre as diferenças de habilidades, e como poderiam lidar com elas na organização de grupos. Os próprios alunos assumiram o papel de encorajar todos a participarem, demonstrando preocupação em incluir todos e

discernimento a respeito de quais tarefas poderiam ser mais adequadas a cada um. (GREEN, 2008, p.125)

Apesar das atividades de FC-MUS contarem sempre com a figura do professor, desempenhada pelos tutores a distância, ele fundamentalmente é um facilitador, buscando sempre instigar a interação entre os alunos e a aprendizagem entre pares. Na composição coletiva do rondó, pudemos observar também que houve a preocupação com a inclusão e aproveitamento das potencialidades dos seus membros. Essa atividade foi feita tanto presencialmente como via fórum. A escolha pela ferramenta ocorreu pela possibilidade de anexar arquivos compartilhados, além de propiciar trocas de mensagens de incentivo, parabenização e explicações. Assim, o fórum rondó funcionou tanto como um meio para a construção de conhecimento musical (escuta, escolhas e análise da forma rondó) como um meio de motivar o engajamento dos alunos na atividade.

A motivação, de acordo com concepções sociocognitivas, é um processo dinâmico envolvendo relações entre sistemas sociais, pessoais, ações e resultados (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2007). Conceitos como a auto-eficácia (BANDURA, apud MAEHR; PINTRICH; LINNENBRINK, 2002, p.358) "têm sido relacionados à quantidade de esforço e à vontade de persistir em tarefas". Ou seja, indivíduos que apresentam fortes crenças em seu potencial tendem a se esforçar mais diante de situações difíceis e a persistir em suas tarefas.

Entretanto, como Csikszentmihalyi (1990 apud AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2007) explica em sua Teoria do Fluxo, as habilidades individuais e o grau de desafio das tarefas devem estar alinhados, de modo que elas não sejam nem desafiadoras, nem fáceis demais para o nível de suas habilidades do momento. Este alinhamento é denominado fluxo pois, nesse momento, a ação flui, garantindo a motivação, como observado em diversas situações de prática musical em conjunto (GREEN, 2008, p. 58).

No caso da composição coletiva do rondó em FC-MUS, pudemos perceber que o fluxo ocorreu para alguns alunos, enquanto outros julgaram-na desafiadora demais para suas habilidades de manuseio de um editor de áudio. Os depoimentos a seguir ilustram, respectivamente, as duas situações:

Aluno 1: "Uma das atividades que mais gostei foi a edição de áudio no Audacity para a produção de um Rondó, pois leva muito em conta a criatividade de cada usuário e que ajuda promover conhecimentos na habilidade musical, tais como compassos, tempo, notas, ritmos e entre outros."



Aluno 2: "Não gostei muito da atividade sobre o rondó, pois tivemos que utilizar um programa novo que é o Audacity. Não somente pelo fato de o programa ser novo, mas sim porque não consegui assistir a [sic] web conferência, devido a uma falha no áudio. Além disso, ninguem [sic] conseguiu me explicar como trabalhar com o Audacity, tive que aprender por conta própria..."

A dimensão afetiva dos discursos dos alunos, demonstrando motivação ou não para a aprendizagem, é parte da construção do processo que pode levar à autonomia: percebemos que a apropriação do saber-fazer declarado pelo aluno 1 possibilitou o direcionamento da aprendizagem para assuntos de seu interesse. Essa autonomia não foi identificada no aluno 2 que, apesar de declarar ter aprendido por conta própria, não dá indícios de construção do seu saber.

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1997, p. 29).

Essa real apreensão do saber ensinado possibilita a criação de novos saberes em outras situações. Saber como agir e ter consciência de seu papel desempenhado em cada contexto é parte do desenvolvimento da autonomia. Segundo Preti (2005):

O sentido da autonomia (...) não se encontra em si mesmo, ou no próprio indivíduo, mas na união e na tensão do sujeito com o(s) outro(s); implica relação social. Por isso, a entendemos como construção sócio-histórica, teórica e prática, como tarefa individual e coletiva ao mesmo tempo... A autonomia se dá em contextos determinados, é datada, situada historicamente, exigindo tomada de consciência de nossa parte, como humanos libertos, capazes de tomar decisões, de dar significados e direções às nossas ações (PRETI, 2005, p.119-120).

O curso proposto e a disciplina analisada procuram oferecer possibilidades de construção da autonomia nas diversas atividades, sejam elas colaborativas ou não. Entretanto, como Hunter (2006, p.75) aponta, o engajamento e a troca de experiências e ideias nas atividades colaborativas "encorajam os alunos a examinar e reconsiderar suas próprias estratégias de aprendizagem, estimulando iniciativas individuais" e, conseqüentemente, a construção de uma aprendizagem autônoma.

Considerações finais

A colaboração entre pares durante a exploração de algumas ferramentas do AVA indica relações com o nível de engajamento e motivação com a atividade. Esses pontos merecem maior investigação uma vez que influenciam na aprendizagem musical e na construção de uma aprendizagem autônoma, que subsidia os alunos nas tomadas de decisões em seu processo de "aprender a aprender".

Investigar o potencial colaborativo nas diversas ferramentas e atividades, bem como a qualidade das interações pode contribuir para fomentar novas estratégias de ensino e aprendizagem musicais que utilizem recursos variados, procurando contemplar diferentes habilidades e interesses dos alunos. A constante reflexão sobre a aprendizagem, integrando atividades on-line e presenciais voltadas tanto para a formação do músico como do professor, visa instrumentalizar os alunos na possível utilização desses recursos como educadores musicais, além de estimular auto-conhecimento sobre estratégias de aprendizagem, autonomia e responsabilidade na gestão da própria aprendizagem musical.



Referências

- AUSTIN, James; RENWICK, James; McPHERSON, Gary. Developing Motivation. In: McPHERSON, Gary. (Ed) *The Child as Musician: A handbook of musical development*. 2ª Edição. New York: Oxford University Press, 2007. Chapter 11, p. 213-238.
- BONILLA, Maria Helena S. Interatividade. *Informática aplicada à educação: aulas*, 2002. Disponível em: <http://poseducacaoestatistica.vilabol.uol.com.br/interatividade.htm>>. Acesso em: 06/maio/2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2008.
- HUNTER, Desmond. Assessing collaborative learning. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 23, nº 1, p.75-89, 2006.
- KENSKI, Vani Moreira. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, São Paulo, n.7, p. 1-24, 2008.
- MAEHR, Martin; PINTRICH, Paul; LINNENBRINK, Elizabeth. Motivation and Achievement. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. (eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p.348-372.
- MASETTO, Marcos. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.133-173.
- NARITA, Flávia Motoyama. Licenciatura em Música na Universidade Aberta do Brasil (UAB): educação sem distância? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.
- NARITA, Flávia Motoyama; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C.; GROSSI, Cristina; MONTANDON, Maria Isabel. Las TIC en Educación Musical. In: CONGRESO DE INFORMÁTICA EN LA EDUCACIÓN: INFOREDU 2009, 13, 2009, Havana (Cuba). *Anais...* Havana: INFOREDU, 2009.
- PANITZ, Ted. Collaborative Versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the nature of Interactive learning, winter 1997. In: *Cooperative Learning and College Teaching*, V8, No. 2. Disponível em: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>>. Acesso em: 30/abril/2009.
- POSSARI, Lucia Helena. Educação a distância como processo semiodiscursivo. In: PRETI, Oreste (Org.); NEDER, Maria Lucia; POSSARI, Lúcia Helena; ALONSO, Kátia.



Educação a Distância: sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005, p. 91-108.

PRETI, Oreste. A “autonomia” do estudante na educação a distância: entre concepções, desejos, normatizações e práticas. In: PRETI, Oreste (Org.); NEDER, Maria Lucia; POSSARI, Lúcia Helena; ALONSO, Kátia. *Educação a Distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005, p. 109-151.

REES, Fred. Distance Learning and Collaboration in Music Education. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol. (eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. Cap.16, p.257-273.



Composição musical na escola: experiências no universo contemporâneo e tecnológico

*Áudrea da Costa Martins
PPGEDU/UFRGS
audreamartins@yahoo.com.br*

*Leda de Albuquerque Maffioletti
PPGEDU/UFRGS
leda.maffioletti@gmail.com*

Resumo: O presente relato descreve as ações de um projeto de composição musical, em andamento na Escola Municipal São João Batista, o qual visa ampliar o universo sonoro dos alunos e democratizar o acesso à arte e à cultura de sua época, proporcionando novas experiências auditivas, com ênfase nas possibilidades expressivas. O projeto está organizado a partir de três enfoques: 1) apreciação musical – ouvir e comentar obras musicais contemporâneas; 2) releituras sobre obras de compositores contemporâneos; 3) composição eletroacústica concreta com software de edição de som. Os estudantes são incentivados a compor e apresentar suas produções à turma, proposta que envolve a preparação de ensaios e gravações. O projeto identifica-se com as idéias de Schafer, Beyer e Cunha e Martins, autores que apontam os benefícios da diversidade de repertório nas aulas de música para o crescimento intelectual e cultural dos alunos. Os resultados parciais revelam que estas atividades composicionais, associadas à apreciação da música contemporânea, favorecem a ampliação do universo sonoro dos estudantes e os aproximam de um conceito de música mais abrangente, menos mercadológico e mais ao alcance da expressão individual e coletiva.

Palavras chave: composição musical; música contemporânea; educação musical.

Introdução

As transformações ocorridas na música erudita a partir do século XX até hoje são pouco conhecidas pela população em geral, sendo foco de atenção principalmente dos compositores, estudiosos e intérpretes especializados. Considerada “a arte mais incompreendida e menos apreciada de todas as artes do século passado” (CHAVES, 2009, p.5), a música do nosso tempo se mantém relativamente hermética e seu vínculo com os ouvintes está bastante defasado, quando comparado, por exemplo, ao vínculo entre o público em geral e as obras recentes das artes visuais. Em Porto Alegre e região metropolitana, por exemplo, projetos entre a Bienal do Mercosul e as escolas da rede pública e privada de ensino aproximam milhares de alunos da produção contemporânea das artes visuais. Enquanto isso se observa na área da música algumas poucas iniciativas no sentido de ampliação do contato entre escola e a nova música. Um avanço nesse sentido diz respeito à crescente reflexão de pesquisadores em educação musical, que têm



chamado a atenção para a importância da inserção da música contemporânea como parte do repertório das aulas de música, alertando para os benefícios dessa escuta no crescimento intelectual e cultural dos alunos (BEINEKE, 2008; BEYER, 2008; CHUEKE, 2003; CUERVO, 2008; CUNHA e MARTINS, 1998; LINO, 2005; PENNA, 1999).

Ao redimensionar a importância da apreciação da nova música, de caráter mais experimental, o professor poderá contribuir no sentido de possibilitar a construção de um conceito mais amplo sobre música e menos atrelado ao consumo mercadológico. Além disso, o enriquecimento do repertório de idéias musicais proporcionado pelo contato com linguagens musicais diversificadas torna-se fundamental para o desenvolvimento de atividades que envolvam a composição e o improviso musical. Nesse sentido, Beyer (2008) explica que a busca pela assimilação de novos sons e a tentativa de compreendê-los favorece a geração de novos esquemas de assimilação, podendo levar a criança a refletir sobre novas possibilidades no campo da composição musical.

Assim, é adequado levar ao ambiente escolar uma proposta que combine referências musicais do cotidiano dos alunos com obras contemporâneas, em atividades de apreciação, performance e composição. Não se trata, portanto, de colocar em confronto tais estilos musicais. A idéia aqui é a ampliação do universo sonoro e a democratização do acesso à arte e à cultura, sem o intuito de descaracterizar ou substituir a cultura musical do ambiente social da criança (PENNA, 1999).

O presente trabalho é o relato parcial de um projeto de composição musical, que está em andamento e que tem por objetivo geral ampliar o universo sonoro dos alunos e democratizar o acesso à arte e à cultura de sua época. O projeto teve início em março do corrente ano e está sendo desenvolvido durante as aulas regulares de artes/música, com crianças de 10 a 13 anos de idade, das turmas de 5ª e 6ª séries, totalizando 52 estudantes de uma escola da rede pública municipal de São Leopoldo, região metropolitana de Porto Alegre – RS.

A partir do conhecimento musical dos alunos, busquei minimizar a lacuna entre a produção musical contemporânea e suas práticas musicais, proporcionando novas experiências auditivas, com ênfase nas possibilidades expressivas. Assim, o projeto se originou orientado por uma sequência de atividades interligadas e desenvolvidas sobre 3 enfoques: 1) apreciação de música contemporânea; 2) releituras de obras musicais contemporâneas com instrumentos acústicos; 3) composição eletroacústica concreta com software de edição de som.

Nas releituras e composições, os alunos foram incentivados a apresentar suas produções à turma. Essa proposta envolveu a preparação de ensaios ou gravações, no caso das obras eletroacústicas. Apesar dos enfoques apreciação musical e releituras serem direcionados à música contemporânea, as produções dos alunos não foram orientadas nesse sentido. A criação musical desenvolveu-se com liberdade de estilo e forma, sendo limitada apenas pelos recursos disponíveis na escola.

Desenvolvimento

Atividade inicial

Baseada no texto *O compositor na sala de aula*, de Schafer (1991), a atividade inicial do projeto consistiu num diálogo aberto sobre as músicas “aceitas” e “não aceitas” (p.20) pelos alunos. Através da construção de uma tabela com duas colunas, relacionamos, de um lado, as músicas que os alunos gostam, rotuladas como “tri legal” e, de outro lado, as músicas que eles não gostam, rotuladas como “eca”. Cada aluno pôde contribuir com mais de um gênero musical nos dois espaços. A decisão sobre quais gêneros escolher para o quadro “tri legal” e quais deixar de fora, dentre os seus tantos preferidos, fomentou a discussão sobre a possibilidade de um mesmo indivíduo identificar-se com vários estilos musicais simultaneamente. Nesse sentido, concluímos que conhecer novas músicas não implicaria em abandonar aquelas que elegemos como “tri legais”. Essa atividade introdutória favoreceu a construção de um ambiente colaborativo, de reconhecimento dos interesses musicais dos estudantes.

Enfoque 1 - Apreciação Musical

As apreciações de música contemporânea foram iniciadas com a questão *O que é música?* Através do desafio de conceituar *música* em uma frase que sintetizasse seu significado, a turma refletiu sobre esse conceito e sobre as palavras que melhor expressariam suas idéias sobre música. Cada frase anotada no quadro orientava minha escolha da música a ser apreciada no momento, seguindo o critério de contrapor a idéia apresentada, para posterior reflexão e reconstrução. Entre o repertório disponível havia obras contemporâneas acústicas, eletroacústicas concretas, paisagens sonoras, e também canções populares e folclóricas (instrumentais e vocais). Após essa atividade inicial, a apreciação da música contemporânea desenvolveu-se como parte do cotidiano das aulas.



Nesses momentos, os alunos são orientados ora a focalizar detalhes, ora para as impressões gerais das obras apreciadas, as quais devem ser anotadas para compartilhar com a turma.

Enfoque 2 - Releituras Musicais

As releituras musicais diferenciam-se das apreciações pela proposta composicional envolvida. Segundo Leyton (2005) “nas artes plásticas ou na música, reler é vivenciar um certo trabalho e produzir outro com base nele, com um novo propósito” (*apud* REIS, 2005). Para a primeira releitura foi selecionada a obra *Sonetos de Morte*, de Jorge Meletti (2001), baseada em versos de Augusto dos Anjos, extraída do CD *Sonetos de Amor e Morte*, de Luciane Cuervo (2002). Após a apreciação das músicas e leitura dos versos nos quais as músicas foram baseadas, propus aos alunos a formação de grupos para a criação de uma poesia, história, ou frase em que o tema fosse o terror (mesmo tema dos versos da música apreciada). Para garantir o entrosamento entre os alunos e criar uma atmosfera propícia ao trabalho criativo, sugeri que formassem grupos de trabalhos por afinidades. Finalizada a criação da poesia, cada grupo poderia escolher seus instrumentos e se deslocar para outro local da escola, afastado dos demais grupos, e iniciar a criação de uma música para a sua poesia, que poderia ser recitada ou cantada, em estilo livre. O registro da composição deveria ser feito em uma partitura não convencional. Ao fim da atividade, os grupos reuniram-se no auditório da escola para a apresentação das composições aos colegas.

O trabalho em locais diversos da escola possibilitou uma maior concentração dos grupos para a escuta de suas produções. O atendimento realizado com um pequeno grupo de alunos por vez favoreceu minha interação com todos e o estabelecimento de laços afetivos com aqueles que ainda estavam distantes.

A releitura sobre obras aleatórias de John Cage foi realizada de forma semelhante. Após a apreciação das obras *Imaginary Landscape nº4* (1951) e *4'33"* (1952), apresentadas em vídeo, foi abordado o conceito de *música aleatória*. Posteriormente, os alunos foram convidados a criar, em grupo, uma composição aleatória. Para isso, poderiam ser utilizadas peças de jogos ou outros meios para criar uma música, em que parte das decisões composicionais fossem destinadas ao acaso. Os grupos apresentaram as estratégias e jogos utilizados para a criação de suas músicas aleatórias e, em seguida, apresentaram as composições. Foram utilizados dados, roletas e a participação da platéia

para sorteios a partir dos quais era definida a ordem das partes da música e/ou dos instrumentos musicais a serem executados.

Enfoque 3 - Composição Eletroacústica

O passo seguinte foi a composição individual, com enfoque na música eletroacústica, definida por Fritsch (2008) como “a modalidade de composição realizada em estúdio ou com o auxílio de tecnologia, e que se alinha dentro da linguagem da música contemporânea” (p.43). A atividade desenvolveu-se no laboratório de informática da escola, onde os alunos familiarizaram-se com os parâmetros sonoros em meio eletrônico e experimentaram a criação musical através de gravações e modificações dos sons no computador, com o uso de software de edição de som. Seguindo este enfoque, nesta etapa as apreciações musicais utilizaram o recurso da rádio on-line do Centro de Música Eletrônica da UFRGS. Ao visitar o site da rádio, os alunos puderam selecionar a categoria de música eletrônica a ser ouvida, ouvir individualmente e comentar com a turma sobre suas impressões.

O computador e a composição musical

O computador na atividade composicional é uma ferramenta que apóia o aluno compositor na viabilização e explicitação de suas idéias, fornecendo um feedback imediato da criação, mesmo quando esta se encontra ainda nos primeiros estágios (CUNHA e MARTINS, 1998). A manipulação eletrônica dos materiais gravados viabilizou uma abordagem direta dos fenômenos sonoros, favorecendo uma experimentação dos sons análoga à que ocorre quando misturamos tintas, sentimos suas texturas e as cores que dali resultam.

A primeira proposta de composição eletroacústica foi a criação coletiva da paisagem sonora da escola. Esta atividade possibilitou o aprendizado sobre a gravação de materiais sonoros, organização desses arquivos no computador e uso do software de edição para criação musical. Essas experiências são essenciais para a composição eletroacústica individual.

O software escolhido para a composição eletroacústica foi o *Kristal Audio Engine*. A escolha justifica-se por ser um software livre, de fácil utilização, e que não impõe soluções musicais orientadas à repetição pura e simples, como programas baseados em *loops* e *riffs* pré-gravados.

Considerações finais

O projeto encontra-se na fase de finalização da criação eletroacústica concreta em duplas. É possível avaliar alguns aspectos significativos com relação às aprendizagens musicais até o momento. As músicas compostas pelos alunos apresentaram traços sensíveis de experimentalismo, com a exploração de novos timbres nos instrumentos e na voz, bem como a utilização de ruídos e as sobreposições inusitadas de camadas sonoras. Misturados a esses novos sons, percebem-se também elementos da cultura musical popular nos padrões rítmicos e nas melodias vocais acompanhadas por instrumentos. A criação de um ambiente colaborativo e a proposta de tarefas que desafiavam, deixando boa margem para as invenções livres, maximizou o potencial criativo dos alunos e possibilitou a expressão musical através da criação de obras desprovidas de preconceitos e estereótipos. Beineke (2008) faz referências às pesquisas de Jonhanella Tafuri, que também atribui ao tipo de proposta de trabalho desenvolvida, a mobilização do potencial criativo dos alunos.

A música contemporânea configurou-se como algo novo no cotidiano dos alunos. O contato com essa nova música através da apreciação e releitura causou perturbações, devido ao caráter experimental aberto a inúmeras possibilidades de combinações musicais. Nesse sentido, a constante reorganização do material musical possivelmente provocou nos alunos processos de pensamento voltados para a criação de novas idéias.

O engajamento dos alunos na composição de novas músicas, bem como a vontade de apresentá-las à turma e à professora, mostra uma identificação cultural com o resultado sonoro de suas produções. Entendendo a composição como um “processo de criação de conceitos” capaz de gerar “outras perspectivas e formas de ouvir música” (GOULD, 2006, *apud* BEINEKE, 2008, p. 28), pode-se compreender que estas atividades composicionais, associadas à apreciação da música contemporânea, favorecem a ampliação do universo sonoro dos alunos e os aproximam de um conceito de música mais abrangente, menos mercadológico e mais ao alcance da expressão individual e coletiva.

O trabalho desenvolvido nos mostra a possibilidade de pensar na escola como um espaço para atividades musicais colaborativas e engajadas na estética musical contemporânea. A exploração de novos sons e de novas maneiras de estabelecer o contato com esses sons, de forma autônoma e criativa, nos faz refletir sobre a construção de novos caminhos para o trabalho em sala de aula, onde o pensamento artístico pode ser despertado pelo incentivo à curiosidade, à experimentação e à ousadia.



Referências

- BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 20, p. 19-33, 2008.
- BEYER, Esther. Apreciação musical por músicos experientes. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (org). *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 123-134.
- CHAVES, Celso L. Ross biografia século desnorteador. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 abr. 2009. Caderno ilustrada, p. 5.
- CHUEKE, Zélia. Música nunca antes ouvida: o medo do desconhecido. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, XIV. *Anais eletrônicos* (CD), Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- CUERVO, Luciane. Música contemporânea para flauta doce: um diálogo entre educação musical, composição e interpretação. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, XVIII. *Anais eletrônicos* (CD), Salvador, 2008.
- CUERVO, Luciane. *Sonetos de Amor e Morte*. Registro sonoro em CD. Porto Alegre: FUMPROARTE, 2002.
- CUNHA, Glória; MARTINS, Maria C. *Tecnologia, produção & educação musical: descompassos e desafinos*. In: IV CONGRESSO RIBIE. Brasília, 1998.
- FRITSCH, Eloy F. *Música eletrônica*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- PENNA, Maura. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. *Revista da Associação dos Arte-Educadores do Estado de São Paulo*. Volume II, número III, p. 14-17, 1999.
- REIS, Beatriz. *Recriar dá mais sentido à arte*. Nova Escola. Edição 184. 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/pratica-pedagogica/recriar-mais-sentido-arte-424882.shtml>>
Acesso em: 20 mai. 2009.
- SCHAFER. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Paschoal. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

Concepções de educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José - SC

Mauro César Cislighi
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC
maurocislighi@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo consiste em um recorte da dissertação *Concepções e Ações de Educação Musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José – SC: Três Estudos de Caso*. Na referida pesquisa, foi investigada as concepções dos professores sobre educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música em três grupos específicos. Com o objetivo de compreender a forma de pensar dos professores que atuam diretamente na realidade das bandas de música, utilizando como metodologia os estudos multicase dentro de uma abordagem qualitativa, foram investigadas as justificativas para o ensino de música e as competências consideradas necessárias para lecionar no Projeto, na perspectiva dos professores. Dentre as justificativas para o ensino de música, os professores investigados consideram que a música possibilita a inclusão social, ajuda no desenvolvimento emocional, assim como pode tornar uma profissão para os alunos. Além disso, para alguns professores, a música deveria fazer parte da grade curricular da escola de educação básica, possibilitando o acesso a todas as crianças e jovens. Para ser professor no Projeto, são necessárias algumas competências: competências referentes a aspectos sociais, de procurar conhecer tanto os alunos, quanto a escola e a comunidade; competências pedagógicas, nas quais diversas competências foram sugeridas pelos professores, sendo que alguns deles já reconhecem a importância da realização de curso de Licenciatura em Música, para aprimorar a formação prática; competências musicais, principalmente conhecimentos musicais específicos de banda e fanfarra – instrumentação e marcialidade -, e notação musical.

Palavras chave: Educação Musical. Bandas de Música. Concepções dos Professores.

Introdução

Este artigo consiste em um recorte da dissertação¹ *Concepções e Ações de Educação Musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de São José – SC*²: Três Estudos de Caso. Na referida pesquisa, foi investigada as concepções dos professores sobre educação musical e os processos de ensino e aprendizagem de música em três grupos específicos (Banda Marcial³, Banda de Percussão⁴ e Fanfarra⁵).

¹ Realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo.

² Projeto social e educacional desenvolvido em dezessete escolas de educação básica do município de São José - SC, como atividade extracurricular, voltado à prática de banda.

³ Banda normalmente formada por: família dos trompetes, família dos trombones, família das tubas, família dos saxhorn, bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso, caixa clara (CNBF, 2008).

⁴ Banda normalmente formada por: bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso, caixa clara, bongô, tumbadoras, tímpanos, marimbas, campanas tubulares, glockenspiel, família dos vibrafones, família dos xilofones e liras (CNBF, 2008).



Com o objetivo de compreender a forma de pensar dos professores que atuam diretamente na realidade das bandas de música, foram investigadas as justificativas para o ensino de música e as competências consideradas necessárias para lecionar no Projeto, na perspectiva dos professores.

Referenciais teórico-metodológicos

Para nortear os dados coletados utilizei como referencial teórico as tendências pedagógicas na prática escolar, de Libâneo (1994). Trata-se de uma síntese realizada por esse autor sobre diferentes pedagogias, focalizando o papel da escola, os conteúdos, os métodos de ensino, a relação professor aluno e os pressupostos de aprendizagem. Na perspectiva de Libâneo (1994), as tendências pedagógicas que têm se firmado nas escolas brasileiras pela prática dos professores, podem ser classificadas em:

Pedagogia liberal

- Tendência liberal tradicional
- Tendência liberal renovada progressivista
- Tendência liberal renovada não-diretiva
- Tendência liberal tecnicista

Pedagogia progressista

- Tendência progressista libertadora
- Tendência progressista libertária
- Tendência progressista crítico-social dos conteúdos

Nessa direção, considerando que essas pedagogias sintetizadas por Libâneo (1994) podem ser observadas em diversos contextos e servir como parâmetro para qualquer concepção e processo de ensino, o referencial teórico possibilitou olhar e compreender os dados coletados.

A metodologia adotada foi estudos multicase dentro de uma abordagem qualitativa. As técnicas de pesquisa utilizadas foram entrevistas semi-estruturadas com os professores, observação das atividades pedagógicas e questionário com os alunos.

⁵ Banda formada por instrumentos de sopro característicos – cornetas – e instrumentos de percussão – bombos, tambores, prato a dois, prato suspenso e caixa clara –, que desenvolve um repertório limitado, selecionado a partir das características dos instrumentos (GARBOSA, 2004).

Concepções dos professores do Projeto de Bandas e Fanfarras de São José – SC sobre educação musical

Os professores investigados revelaram diversas concepções de educação musical; algumas dessas concepções encontram-se compartilhadas por mais de um professor, enquanto que outras aparecem em falas isoladas. As concepções dos professores da Banda Marcial, Fanfarra e Banda de Percussão investigadas se encontram discutidas a seguir.

Justificativas para o ensino de música

A justificativa para o ensino de música mais apontada pelos professores é a música como inclusão social. Mesmo com perspectivas diferentes, todos os professores consideram que o ensino de música promove esse benefício para os alunos. Os professores consideram que a música tira os alunos da rua, da ociosidade e os mantém na escola. O depoimento de um dos professores ilustra isso:

A importância de ter a criança na escola. Tirar da rua. Porque a maioria, como aqui (no bairro), o que mais tem é menino de rua. Então a gente tira, a gente não deixa ele na rua. Eu já salvei um bocado de guri aqui dentro; que estavam aí, perdido na rua e hoje estão aqui comigo. (prof. sopro – Banda Marcial).

A inclusão social pode ser considerada como uma forma de libertação, em que os indivíduos passam a ter melhores oportunidades, o que contribui para a construção de sua cidadania. Nessa direção, as concepções dos professores relacionadas à inclusão social remetem aos ideais da pedagogia progressista, em que a educação busca proporcionar aos indivíduos uma melhor perspectiva de vida.

A diretriz básica que permeia a pedagogia progressista é o caráter de classe da educação burguesa e, por conseqüência, empenha-se nas possibilidades de uma associação com as lutas concretas do povo, visando sua emancipação e arrancando-a da influencia da ideologia dominante. [...] O objetivo é a emancipação humana, a libertação da opressão de classe, de maneira a que o homem atinja a plenitude de sua humanidade. [...] O pleno desenvolvimento humano somente se consumará ao termo de um processo de luta para a destruição das relações sociais alienantes, que se dão na atividade prática humana, que é a produção social coletiva da existência humana. (LIBÂNEO, 1994, p. 68-69).

Traços desses pressupostos da pedagogia progressista podem ser relacionados com as concepções dos professores sobre inclusão social. Dessa forma, as bandas e fanfarras cumprem uma função social e educacional importante (CAMPOS, 2008), proporcionando o



ensino de música e desenvolvendo diversos aspectos relacionados ao fazer musical em grupo, como interação social, disciplina, transformação social, além da própria experiência musical.

A música como desenvolvimento emocional é também considerada uma justificativa para o ensino de música. Os professores da Fanfarra mencionam que a música “*aflora a sensibilidade*”, desenvolve o “*lado emocional*” e auxilia as manifestações emocionais dos alunos. Isso significa que o a música pode influenciar as emoções e sentimentos dos alunos, e que isso complementa a formação dos alunos como cidadãos.

Outra justificativa para o ensino de música é a possibilidade de a música tornar uma profissão para os alunos. Essa justificativa, apontada pelo professor de percussão da Banda Marcial e pelo professor auxiliar da Banda de Percussão, está de acordo com suas trajetórias, pois ambos são ex-alunos do Projeto de Bandas e Fanfarras. Ou seja, a oportunidade de terem participado como alunos de uma fanfarra na escola de educação básica foi mais do que a experiência naquele momento; acabou se transformando em uma profissão.

Todas as justificativas apresentadas apontam para questões relacionadas ao contexto da música, tomando como base valores extrínsecos da educação musical (SOUZA et al., 2002). Os professores não apresentam em seus discursos a justificativa da música como área de conhecimento, que possui seus saberes próprios, talvez por que “*ainda o músico é visto dessa maneira, um tocadador, mas ninguém sabe o que tu estuda ou que tu passa, que deveria ser valorizado*” (prof. percussão – Fanfarra). Entretanto, mesmo que os professores não tenham apontado a música como área que possui seus próprios conhecimentos, eles consideram o ensino de música e o fazer musical importantes também pelos seus próprios elementos musicais. Suas práticas pedagógicas traduzem isso, pois suas atividades de ensino estão sempre voltadas ao fazer musical imediato e voltadas a preparar os alunos para tocar em seus grupos.

Nas justificativas para o ensino de música, mesmo não tendo sido questionados sobre a música no currículo escolar, dois professores apontaram que o ensino de música deveria fazer parte da grade curricular. Para eles, esse ensino viria democratizar o acesso à música e possibilitar a todos os alunos a vivência de experiências musicais. Isso significa que na ‘visão’ deles, todos os alunos têm direito e condições de aprender música.

Competências necessárias para lecionar no Projeto, na ‘visão’ dos professores

Competências sociais

Através das falas dos professores, duas competências referentes a aspectos sociais foram identificadas. A primeira dessas competências refere-se à busca em conhecer os alunos



e sua família. Mesmo com enfoques diferentes, esses professores têm em comum a preocupação com o bem-estar dos seus alunos; buscam compreendê-los e aceitá-los como são. Essas características remetem a traços da pedagogia renovada não-diretiva. Segundo Rogers (1977), quando há empatia sensível entre professor e aluno, a reação do aluno obedece a um padrão que se exprimiria assim: “até que enfim alguém compreende o que eu sou e o que pareço ser sem querer analisar-me ou julgar-me” (ROGERS, 1977, p. 117, grifo do autor). Numa perspectiva parecida, os alunos das bandas e da fanfarra sentem confiança nos professores e estabelecem uma relação de amizade. Por exemplo, na hora do recreio da escola, muitos alunos que participam do Projeto vão até a sala da banda ou da fanfarra e ficam conversando com os professores durante todo o recreio. Assim, a relação entre professores e alunos ultrapassa o momento das aulas e dos ensaios.

A segunda competência refere-se ao professor levar em consideração o contexto escolar e a comunidade. O depoimento de um dos professores ilustra isso:

O essencial, primeiro, é conhecer a comunidade dele, conhecer o PPP (Projeto Político Pedagógico) do colégio... O PPP do colégio já vai dizer como é a comunidade aqui. Sabendo como é a comunidade, a realidade onde ele se encontra, ele vai pôr a metodologia dele, vai poder exigir mais do aluno ou exigir menos. (prof. percussão – Banda de Percussão).

Dessa forma, através do conhecimento da comunidade e dos alunos, os professores têm condições de elaborar suas propostas e desenvolver suas atividades com mais possibilidades de efetividade. A implantação do Projeto de Bandas e Fanfarras no município de São José não foi ao acaso. Esse Projeto está em atividade, pois havia uma tradição local de bandas e fanfarras, o que significa que sua criação se deu a partir do interesse da cultura local.

Competências pedagógicas

Os professores consideram diferentes concepções sobre as competências pedagógicas. O professor de percussão da Banda de Percussão, ao sentir a necessidade da formação pedagógica, buscou-a inicialmente através do curso de Magistério para aprender a “lidar com a criança” e “trabalhar com o lúdico”. O professor de sopro da Fanfarra considera importante a Licenciatura em Música para “entender o aluno” e para trabalhar os conteúdos propostos. Na mesma direção, o professor auxiliar da Banda de Percussão também considera fundamental “entender o aluno”, e não apenas “criticá-lo”.

Já o professor de percussão da Fanfarra aponta ser necessário “buscar diversos recursos” e considera ter aprendido bastante através do contato com outros professores da escola durante os conselhos de classe; convivendo, observando, conversando. O professor de



percussão da Banda Marcial considera necessário saber mostrar ao aluno como realizar determinada atividade, além de ensinar a parte teórica. O professor de sopro da Banda Marcial, por sua vez, relaciona o termo “*pedagógico*” somente ao curso de Pedagogia. Entretanto, embora apresente dúvidas em relação ao termo pedagogia, esse professor exerce suas atividades pedagógicas naturalmente, mesmo desconhecendo o conceito.

Essas concepções sobre as competências pedagógicas revelam a forma de pensar dos professores que estão diariamente na prática. Eles possuem uma perspectiva de ensino adquirida na prática, através da experiência de ensinar. Dessa forma, os professores concebem diversas competências pedagógicas de acordo com as experiências vivenciadas por eles.

Mesmo os professores tendo a experiência prática, o coordenador geral do Projeto comenta sobre a importância da pedagogia para os professores do Projeto.

Muitos destes professores já têm uma visão um pouco mais avançada, um pouco mais aberta [...]. Mas tem alguns professores destes que são bem fechados para isto. Quando eu digo para o professor que participe do conselho de classe, ele se retrai. O que falta nele? A pedagogia. (coordenador geral).

Isso significa que a experiência prática é importante, mas os conhecimentos pedagógicos teóricos - que estão sendo buscados por alguns professores - também são importantes, principalmente porque o Projeto está diretamente relacionado às atividades escolares, e os professores participam da vida escolar dos seus alunos.

Competências musicais

Os professores consideram três competências musicais necessárias para lecionar no Projeto. A primeira delas refere-se aos conhecimentos específicos – musicais e principalmente marciais – relacionados às bandas e fanfarras. Para a aquisição desses conhecimentos, os professores consideram importante ter experienciado a participação em banda ou fanfarra como aluno, pois assim esses conhecimentos específicos são adquiridos.

Outra competência refere-se aos conhecimentos de teoria musical, mais especificamente sobre notação musical. Na ‘visão’ de alguns professores, é necessário “*no mínimo saber ler uma partitura*”. A terceira competência refere-se ao professor não apenas falar sobre, mas mostrar ao aluno como realizar, ou seja, articulação entre prática e teoria.

As competências musicais apontadas pelos professores revelam suas concepções sobre os conhecimentos necessários para ensinar em uma banda ou fanfarra. Embora os professores tenham apontado uma ou outra competência, a junção de todas essas competências parece ser imprescindível em um trabalho dessa natureza.



Considerações finais

Embora tendo algumas características gerais, no Projeto de Bandas e Fanfarras cada professor possui suas próprias concepções sobre educação musical. Assim, ao pesquisar sobre os três grupos, conclui-se que são várias as concepções de educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras.

Acredito que uma das contribuições desta pesquisa está no registro e compreensão das concepções dos professores sobre educação musical. Os relatos dos professores apresentam informações importantes sobre a realidade do ensino de música que acontecem nas bandas e fanfarras. Dessa forma, espera-se que os dados apresentados, analisados e discutidos possam contribuir para refletir sobre as estratégias de ensino de música realizadas nas bandas e fanfarras.



Referências

CAMPOS, Nilcéia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 19, 103-111, mar. 2008.

CNBF - Confederação Nacional de Bandas e Fanfarras. Disponível em: <<http://www.cnbf.org.br/regulamento.html>>. Acesso em: 31 maio 2008.

GARBOSA, Guilherme Sampaio. Bandas de instrumentistas de sopro: um panorama dos grupos em atuação na cidade de Santa Maria. Revista Expressão. Santa Maria: UFSM, p. 67-71, Jan/Jun. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola. 12^a. Edição, 1994.

ROGERS, Carl R.. Liberdade para aprender. Tradução: Edgar Godoi da Matta Machado, Marcio Paulo de Andrade. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977. 344 p.

SOUZA, Jusamara et al. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002 (Série Estudos, n. 6).



Conservatório de Música Joaquim Franco de Manaus: da sua implementação à transferência para a Universidade Federal do Amazonas

Hirlândia Milon Neves¹
UEA
hmilon27@gmail.com

Resumo: Este trabalho discute dados oriundos da pesquisa de mestrado que tem como objetivo investigar as concepções e práticas pedagógico-musicais do Conservatório de Música Joaquim Franco (CMJF). Em consonância com os conceitos apresentados pelos autores Garay (1998), Nóvoa (1995) e Magalhães (1999a; 1999b), entendo o Conservatório como uma instituição educacional. Utilizando a metodologia da História Oral, trabalhei com fontes orais, escritas e iconográficas. Participaram das entrevistas nove ex-professores e cinco ex-alunos do CMJF. Como fontes escritas, utilizei jornais locais, relatórios, ofícios e leis, além de fotografias encontradas nos acervos públicos e particulares. Nesta comunicação são abordados aspectos que tratam da implementação do CMJF pelo Governo do Estado do Amazonas, e sua transferência para a Universidade do Amazonas (UA), hoje, Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Essa instituição passou por três fases ao longo de sua existência: a primeira, 1968 a 1987, como Conservatório de Música Joaquim Franco; a segunda, de 1987 a 1992, como Setor de Artes; e a terceira, em sua fase atual, como Centro de Artes. Optei em estudar apenas a sua primeira fase.

Palavras chave: Conservatório de música, instituição educativa, história oral

1 Introdução

Texto: colar as partes do texto de acordo com as especificações apresentadas. Este trabalho discute dados oriundos da pesquisa de mestrado que investiga as concepções e práticas pedagógico-musicais do Conservatório de Música Joaquim Franco (CMJF).

Em consonância com os conceitos apresentados pelos autores Garay (1998); Nóvoa (1995); Magalhães (1999a; 1999b), entendo o Conservatório como uma instituição educacional. Conforme Garay, as instituições, especialmente as educativas, são:

formações sociais e culturais complexas em sua multiplicidade de instâncias e dimensões e registros. [...] desenvolvem suas próprias lógicas segundo a diversidade de funções que adquirem, tanto para a sociedade em seu conjunto e para os setores sociais que as promovem e sustentam, como para os indivíduos singulares que são seus atores, que com suas práticas cotidianas, as constituem, sustentam e modificam. (GARAY, 1998, p. 111, 112).

¹ Dissertação de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Luciana Del Ben. Aluna bolsista do PROGRAMA RH-POSGRAD FAPEAM/CAPES.

A metodologia adotada foi a da História Oral, com base nos estudos de Vidigal (1996), Alberti (2004; 2005) e Delgado (2006). A História Oral é um procedimento metodológico que busca registrar, por meio de narrativas, “os testemunhos, as versões e as interpretações sobre a História em suas diferentes dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais” (DELGADO, 2006, p. 15).

Foram utilizadas fontes orais, escritas e iconográficas. Participaram das entrevistas nove ex-professores e cinco ex-alunos do CMJF. Como fontes escritas, trabalhei com os jornais locais, relatórios, ofícios e leis, além de fotografias encontradas nos acervos públicos e particulares.

Nesta comunicação são abordados aspectos que tratam da implementação do CMJF pelo Governo do Estado do Amazonas, e sua transferência para a Universidade do Amazonas (UA), hoje, Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

2 Implementação do Conservatório pelo Governo do Estado do Amazonas

O CMJF foi criado em 1965, por iniciativa de um grupo de pessoas cuja finalidade inicial era “formar músicos profissionais” (A Crítica, 20/09/1971); e de contribuir com o “desenvolvimento cultural e musical de Manaus” (Aidalina Costa, C2², p. 2). Foi implementado num momento em que, para o ensino musical, predominavam na cidade escolas e professores particulares de música, conforme os relatos e documentos.

Os dados levantados apontam o maestro Dirson Felix da Costa, um piauiense, como tendo papel fundamental no processo de implementação do CMJF. Em conversas mantidas com o Governador à época, Arthur César Ferreira Reis, ele “defendeu a idéia da criação de um Conservatório de Música no Amazonas” (A Notícia, set/1970).

O CMJF foi criado pelo Governo do Estado do Amazonas, através da Lei Estadual nº 223, de 18 de junho de 1965, e ficou subordinado ao Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura da época. Foi estruturado pela Lei Estadual nº 275, de 24 de agosto de 1965, com a finalidade de “defender e desenvolver o patrimônio artístico musical do Amazonas, preservando o senso e a tradição de cultura do povo, a fim de conservar as Artes em tôdas as suas manifestações, num elevado espírito de cultura nacional e patriótica...” (Lei Estadual, nº 275, 24/08/1965).

² C2, refere-se ao Caderno 2, em que se encontram organizadas as entrevistas realizadas com os ex-alunos do CMJF. Da mesma forma, que Caderno 1, ou C1, corresponde às entrevistas com os ex-professores.

Em relação à formação de músicos, o CMJF foi estruturado para oferecer curso em nível superior (Lei Estadual nº 275, 24/08/1965). Assim, os cursos de música do Conservatório estavam organizados em duas etapas: “Preparatório, com a duração de 4 (quatro) anos e de graduação, com 5 (cinco) anos” (Ofício nº 19/67, 24/04/1967). Porém, inicia o seu ano letivo apenas com cursos preparatórios em nível básico.

A aula inaugural do Conservatório provocou uma notória manifestação da imprensa local, a exemplo de *O Jornal*, de 31 de março de 1965:

...é certo que aqueles que ignoram a luta e dedicação dos nossos musicistas não imaginam a extensão da bravura desses mestres à plena integração de suas conquistas, pelas suas capacidades realizadoras. [O] Conservatório não só elevará como projetará o Amazonas por esse mundo afora. [...] Defendida e difundida através de algumas dezenas de anos por esses incansáveis artistas, atravessando crises pela falta de ambiente e compreensão, eis que a música clássica surge e se firma, para o engrandecimento desta colossal região [...]. Adormecida durante quase 4 décadas, levanta-se finalmente a nossa terra à clarinada para o desenvolvimento da cultura... (O Jornal, 31/03/1965).

Nesse posicionamento, a notícia refere-se aos anos áureos da borracha, uma época em que, na cidade de Manaus, houve a presença de indivíduos oriundos de vários lugares do país e do mundo e, assim, “germinaram ideologias [...] e, dentre tudo o mais, surgiu um apetite voraz por cultura, especialmente música, que envolvia todas as variantes de espetáculos cênicos” (PÁSCOA, 1997, p. 94). Ao mesmo tempo em que afirma a difusão da chamada música clássica, o citado documento registra também o trabalho feito “por esses incansáveis artistas”; e contraditoriamente, encobre a sua existência num período de quase quatro décadas. Na visão do noticiário, enfim, o CMJF poderia trazer de volta esse movimento musical erudito para os palcos da cidade.

O CMJF, em seus anos iniciais de vida, chegou a realizar concertos que proporcionavam ao aluno, conforme Pedro Sampaio, a oportunidade de “troca de informações entre as classes [de aula], você formava pequenos conjuntos, duetos, quartetos, trios. Então, havia sempre essa possibilidade de você ficar experimentando junto com outras pessoas, tocando, tendo essa noção” (C2, p. 131, 132). Mesmo com pouco tempo de existência, esta instituição começava a mostrar seus primeiros resultados para a cidade.

Por outro lado, apesar de ter o seu currículo calcado nos programas da Escola de Música do Rio de Janeiro e ter sido considerado como uma instituição de nível superior, o Conservatório já começava a dar sinais de que essa proposta inicial encontrava-se diante de uma realidade que impedia a sua efetiva realização. Uma dessas evidências fazia-se sentir em seguir um programa, pois “já ficava difícil, pelo desnível de idade dos alunos e, também, da

capacidade deles na área musical, porque não tinha um conhecimento, um conteúdo” (Cleomar Feitoza, C1, p. 137).

Os primeiros professores do CMJF traziam, em suas práticas pedagógicas, conhecimentos do programa de canto orfeônico praticado, em períodos anteriores, nas escolas da rede pública de ensino na cidade, como conta Cleomar Feitoza:

O Dirson também foi para o Instituto de Educação [do Amazonas - IEA] trabalhar com música. E nós tínhamos um programa a cumprir, então, ele vivia na cabeça. Dona Lila Borges, foi diretora do IEA, mas era professora de canto Orfeônico também, na parte ginásial. Eu dava [aula] no Curso de Professores, como era o caso de [Dirson Costa que] já trabalhava [lá]. Nós trabalhávamos com o curso de professores: era orientação do professor [para atuar] com música [na] escola. (Cleomar Feitoza, C1, p. 137).

Dessa forma, no CMJF, mesmo tendo estabelecido um programa oficial, os professores levavam também, para suas práticas de ensino, modelos pedagógicos adquiridos através de sua própria formação e experiência, como professores em outros estabelecimentos de ensino.

2 Transferência do CMJF para a Universidade do Amazonas

Logo no final de 1968, o CMJF foi transferido para a UA. As razões que levaram tanto o Governo como a Universidade a concordarem com esta transferência têm em comum o entendimento de que o Conservatório poderia, dentro do ambiente acadêmico, ter sua existência garantida e ter as condições necessárias para a realização dos objetivos pelos quais foi criado: promover o desenvolvimento musical da cidade e proporcionar formação profissional de músicos, especialmente em nível superior.

A transferência do CMJF para a Universidade foi vista pela imprensa local como:

...uma conquista das mais gratas, principalmente porque, daquele dia em diante, aquela unidade [CMJF] poderá proporcionar formação, em grau superior, àqueles que, desde o berço, trouxeram o dom de seguir a atividade que proporcionou nomes como Chopin, Beethoven, Listz e outros grandes nomes. Será, segundo as próprias palavras do diretor do Conservatório, o início de uma nova etapa que irá representar, para o nosso Estado, um passo de gigante na intelectualização do povo. (O Jornal, 16 de agosto 1970).

Uma outra explicação possível para que o Governo do Estado e a Universidade do Amazonas viessem a concordar com o processo de transferência do CMJF parece envolver, conforme os relatos orais, posicionamentos de ordem político-administrativos. Pedro Sampaio e Cleomar Feitoza mencionam, em suas entrevistas, que a UA estava recebendo recursos

financeiros da Zona Franca de Manaus (ZFM)³, “para ser aplicado em um setor cultural [na UA]” (Cleomar Feitoza, C1, p. 126). Com estes recursos, esta Universidade “então abraça o Conservatório” (Pedro Sampaio, C2, p. 137).

Tão logo passados os momentos de expectativa e consolidação da transferência do CMJF para a UA, não retardam a chegada de problemas a serem resolvidos. Um desses embates diz respeito à contratação de professores.

Como uma unidade acadêmica universitária, e na responsabilidade de oferecer curso de nível superior em música, fazia-se necessária à contratação de professores com titulação de nível superior em música. Isso implica dizer que alguns dos professores contratados no momento da implementação do CMJF não atendiam a tal exigência.

A dificuldade em se contratar professores era uma constante. Nivaldo Santiago (C1, p. 213) recorda que não havia mais escolha de professores, “porque não tinha o que se selecionar, o que havia era a necessidade urgente, absurda, de trazer alguém para ensinar”.

Outro fato a se considerar é que a partir de 1970, já como unidade acadêmica da UA, tornava-se necessário preparar, prioritariamente, os candidatos para ingressar na graduação em música. Para tanto, foram elaborados planos com o intuito de oferecer, a princípio, cursos e disciplinas “em caráter intensivo, destinado a preparar, durante dois anos, alunos pioneiros para exames vestibulares” na área de música (A Notícia, set/1970).

O CMJF inicia então suas atividades letivas no mês de setembro de 1971. As aulas ministradas nesse período foram consideradas, ainda, como estágio preparatório, “visando principalmente a coletar os resultados dessa fase embrionária de ensino, para aperfeiçoar o seu funcionamento regular” (Ofício 34/73, 25/04/1973). Apesar de ser unidade acadêmica da UA, o Conservatório abriu suas portas tanto para o público adulto como também para crianças (A Crítica, 20/09/1971).

Após se constatar, na prática, a inviabilidade de se proporcionar um curso de nível superior em um curto prazo de tempo, medidas foram tomadas em relação às mudanças no programa de ensino do CMJF. Nessa tramitação, Dirson Costa e os professores realizaram um estudo a partir de diferentes programas de ensino de renomadas escolas de música nacionais da época. Desse modo, no plano prático, comparando-os com o resultado colhido do funcionamento experimental do ano de 1971, foram elaborados os seguintes cursos a serem

³ “A criação da Zona Franca de Manaus, através da Lei nº 3.173, de 6 de junho de 1958, promulgada pelo Presidente da República, Juscelino Kubitschek, assinala uma nova etapa de desenvolvimento econômico, social e educativo para a Região Amazônica”. (BRITO, 2009, p. 58). Quanto a verbas destinadas da ZFM para a Universidade do Amazonas na época, são apresentadas apenas as informações mencionadas nos relatos orais de Pedro Sampaio e Cleomar Feitoza.

mantidos: Curso Livre, Curso Técnico e de Educadores Musicais. “Quanto ao Curso de Graduação, tal será objeto de orientação competente, no devido tempo” (Ofício 72/28, 24/02/1972).

As colocações acima sugerem que não bastava o CMJF apenas pertencer à Universidade para se manter como uma instituição educativa musical. Era necessário se ajustar e se adaptar à realidade local, para assim justificar a sua existência.

Como se pode notar, a partir do ano de 1972, o ensino de música no CMJF começou a entrar em um processo de constantes transformações tanto em seu currículo, como no que se refere às concepções pedagógico-musicais que nortearam a sua prática. Essas mudanças se fizeram notar, principalmente, pelas contribuições dos professores que vieram de fora da cidade.

Ainda no ano de 1972, foi criado pelo Conselho Universitário da UA o Departamento de Música (DM), vinculado ao antigo Instituto de Letras e Artes desta Universidade. O CMJF continuaria com as suas atividades, mas estaria subordinado “à administração e responsabilidade” do Departamento de Música (Ofício, 34/73, 25/04/1973).

Ao assumir o DM, Nivaldo Santiago (C1, p. 229, 263) lembra que, sem alterar a estrutura acadêmica, propôs uma “mudança devagar no trabalho didático e pedagógico, com a inclusão do Curso Iniciação Musical. Santiago ressalta ainda que suas propostas foram aceitas pelo diretor do Conservatório, Dirson Costa.

2 Considerações finais

O CMJF passou por três fases: a primeira, como Conservatório, de 1968 a 1987; a segunda, como Setor de Artes da UA, de 1987 a 1992; e a terceira, sua fase atual, como Centro de Artes, ainda vinculado à UFAM.

Ficou claro, pelos relatos orais e documentos, que o processo de implementação do CMJF, e, mais tarde, o de sua transferência para a UA, partiu da idealização de um grupo de pessoas, profissionais da música, que buscavam difundir seus conhecimentos para uma sociedade, através de uma instituição de ensino musical pública, que viesse a contribuir com a formação profissional de músicos e com o desenvolvimento musical da cidade.

Essa instituição se manteve pelas ações e idéias das pessoas que nela desenvolviam seus trabalhos e acreditavam que esta era a maneira mais viável para consolidar seus objetivos pedagógico-musicais.

Com a transferência para a Universidade, a garantia de sua existência se concretizou; porém, por não apresentar, na época, condições suficientes para a realização da formação



profissional de músicos, especialmente em nível superior, foram necessárias várias transformações no seu processo pedagógico-musical para se adequar à realidade local.

Como objeto de análise deste texto, foi estudada apenas a implementação do CMJF e sua transferência à Universidade do Amazonas. Deixa-se em aberto, para futuras pesquisas, o estudo de suas fases subsequentes.



Referências

ALBERTI, Verena. *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. *Manual de história oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BRITO, Rosa Mendonça. *100 ANOS UFAM*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. *História oral: memória, tempo, identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARAY, Lucía. A questão institucional da educação e as escolas: conceitos e reflexões. In: BUTELMAN, Ida (org.). *Pensando as instituições: teorias e práticas em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 109-136.

MAGALHÃES, Justino Pereira. “Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo”. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino Pereira (Org.). *Para a história de ensino Liceal em Portugal*. Braga, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1999a, p. 63-77. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/contributo.pdf>>_Acesso em: 16/09/2007

_____. Breve apontamento para a História das Instituições Educativas. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Demerval LOMBARDI, José Claudinei. *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999b, p. 67-72 (Coleção educação contemporânea).

NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PÁSCOA, Márcio. *A vida musical em Manaus na época da Borracha (1850-1910)*. Manaus: Funarte/Governo do Estado do Amazonas, 1997.

VIDIGAL, Luís. *Os testemunhos orais na escola – História Oral e projectos pedagógicos*. Portugal: Edições ASA, Coleção: Perspectivas Actuais/Educação, 1996.

Periódicos

O Jornal, de 31 de março de 1965.

O Jornal, de 16 de agosto de 1970.

A Notícia, de setembro de 1970.



A Crítica, de 20 de setembro de 1971.

Fontes documentais

Lei Estadual nº 275, de 24/08/1965.

Ofício nº 19/67, de 24/04/1967.

Ofício nº 72/28, de 24/02/1972

Ofício nº 34/73, de 25/04/1973.



Considerações em torno do ensino de violão no IFCE: Um relato de experiência

Eddy Lincolln Freitas de Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
eddylincoln@gmail.com

Resumo: O estudo em questão tem por finalidade compartilhar experiências que se referem ao ensino de violão para alunos do ensino médio do IFCE, na disciplina de Arte/Música. As aulas tiveram o seu início no mês de março 2009 e tem previsão para o término em julho do referido ano. Temos por objetivos aqui, além de relatar um pouco da nossa prática, demonstrar os procedimentos metodológicos e os pressupostos teóricos que orientam a prática de ensino em questão. Com isso vislumbramos uma troca de experiências, além da discussão em torno do ensino de violão, suas práticas metodológicas, os pressupostos teóricos, e os resultados parciais obtidos. A observação participante nesse sentido vem se tornando uma ferramenta útil, para o estabelecimento de um elo de ligação entre a nossa prática educacional e a comunidade científica, ligada diretamente ou não ao campo de estudos da educação musical.

Palavras-chave: Ensino médio, violão, experiência, didática.

1) Considerações iniciais

O ensino de violão na contemporaneidade é um processo que requer múltiplas possibilidades. Essas variam de acordo com os espaços, público alvo, faixa etária, objetivos dos educandos, recursos disponíveis, dentre outros. Objetivamos aqui compartilhar experiências mediante a fase inicial do ensino de violão para alunos do ensino médio integrado do IFCE, na disciplina de Arte/Música. A turma está composta por seis alunos na faixa etária entre 13 e 15 anos, e que ingressaram no curso por motivos diversos, avaliados logo no início do nosso processo de ensino aprendizagem. Ainda no primeiro encontro foi possível constatar um pouco da experiência prévia que eles traziam com a música, assim como os seus objetivos relacionados ao estudo do violão. A busca de um aprimoramento técnico para a execução de novos repertórios e uma base no que se refere à notação musical, foram interesses logo de início constatados. Na perspectiva de obtermos um maior interesse do aluno nas aulas, além de buscar estabelecer uma relação mais efetiva entre o conteúdo e a expectativa do educando, foi elaborado o plano de ensino para a disciplina em questão. Nesse sentido foi considerado o interesse e o gosto musical dos educandos, suas experiências prévias com a música e as expectativas com relação às aulas de violão.



Um fato bem interessante e que me chamou atenção no primeiro encontro foi uma pergunta feita por um dos alunos: - Professor, nós iremos aprender escalas? A resposta imediata foi positiva. Pude perceber diante daquela indagação o desejo por parte daquele aluno, e que foi manifestado pelos demais, pela prática da improvisação, “de saber solar”. Improvisar é uma prática que faz parte de muitos contextos e gêneros musicais. O rock e o blues são nesse caso apropriados por serem conhecidos pela grande maioria dos educandos, além de se adequarem bem a práticas mais simples de improvisação, favorecidas no geral pelas harmonias menos rebuscadas.

Uma outra especificidade nesse processo de ensino aprendizagem diz respeito à faixa etária dos educandos. Ela não deve nunca ser desconsiderada, mas servir de orientação para a prática pedagógica. Nesse sentido compartilho da idéia de Gainza quando ela faz a seguinte colocação:

O adolescente põe na música – seja como receptor ou como emissor – sua mente e seu afeto, mas dificilmente seu corpo. Quer expressar-se a qualquer custo. Está ansioso por buscar e encontrar os sons que correspondem dentro e fora de si, porque gostaria de dizer sua própria música. Seu sistema corporal, embora algo desajeitado, está ansioso por aprender e reaprender. (GAINZA, 1988, P.24)

Acreditamos que o ensino de violão nessa fase inicial deve ser pautado em grande parte no interesse e no desejo dos alunos. Ao levarmos em consideração que eles já trazem consigo uma experiência prévia com a música, poderemos adotar uma estratégia de ensino que desperte nos educandos um maior interesse pela aula: A utilização de um repertório que faça parte do cotidiano dos mesmos é nesse caso uma alternativa viável. Na maior parte dos casos é manifestado pelos educandos o desejo de tocarem músicas que façam parte dos seus convívios sociais.

Vale aqui também alertar para uma realidade que podemos observar nos nossos dias: Os hibridismos culturais, o rápido acesso as informações que ocorrem em diversos segmentos. Essa realidade pode influir nos gostos, na vida social, nas preferências musicais, dentre outros. Constatamos uma força cada vez maior dos meios de comunicação massiva que por sua vez, também mostram e influenciam novos costumes, novas formas de ver e apreciar a música. Isso deve ser levado em consideração numa aula de música, Swanwick (2003) orienta que devemos enquanto educadores musicais compartilhar e proporcionar novas

experiências, numa rede de conversações onde estão presentes muitos “sotaques” diferentes. Sendo assim, trazer para a aula de música discussões e experiências musicais aliadas a propostas que contemplem o “fazer musical”, poderá ser de grande valia para o processo de educação musical. Ainda nessa teia de pensamento compartilho com a idéia de Souza (2000), quando ela alerta que o professor poderá pautar a aula de música mediante o cotidiano e a vivência dos alunos. Um dos objetivos seria o de tornar as experiências musicais mais significativas e prazerosas por parte daqueles que estão inseridos na aula de música.

Nesse sentido, conforme mencionamos anteriormente, acreditamos que todos têm e trazem para a aula de música a sua experiência musical, ela chega aliada aos gostos, ao repertório de preferência, aos grupos musicais, etc. O professor deve compartilhar e proporcionar novas experiências musicais, intervir quando preciso no “diálogo” e apresentar diversas propostas com a música. Essas podem dizer respeito a repertórios, apreciações musicais, discussões sobre gêneros e estilos na música, relações de produção e consumo de musica, dentre outros.

2) Alguns pressupostos

Um aspecto a ser levantado e que se refere a nossa prática no ensino do violão diz respeito à presença de seis alunos em sala de aula. Isso se contrapõe aos antigos modelos conservatoriais que se baseavam na relação do professor e de um único aluno no ambiente de aprendizagem. Na contemporaneidade podemos afirmar que a nível de iniciante, e no contexto a que estamos inseridos, torna-se praticamente impossível um modelo de aula de instrumento que seja guiado na relação entre o professor e um único aluno. Hoje são múltiplos os lugares onde podemos trabalhar o ensino de violão, cabendo ao professor orientar sua prática de acordo com realidades, públicos, objetivos e condições de trabalho.

Para uma aula que tenha como objetivo central aprendizagens significativas e que despertem interesses naqueles que participam, entendemos ser de fundamental importância para o professor ter claros os procedimentos metodológicos e os seus pressupostos teóricos que orientarão os mesmos. Sendo assim a revisão de literatura nos apontam trabalhos relevantes como os de Souza, Tourinho e Cruvinel. Para Souza (2000) estudos de natureza científica que tratam



de questões como a vivência musical diante da realidade tecnológica, mudanças socioculturais de crianças e jovens, e a forma de como a aula de música pode refletir o mundo cotidiano do educando ainda são pouco numerosos na educação musical. Diante dessa realidade é que a autora irá propor um grupo de pesquisa intitulado “O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos”. Ao explicar o objetivo do estudo do referido grupo, irá nos apontar que “o estudo procurou analisar como o cotidiano – em suas formas concretas e abstrações filosóficas básicas – pode dar novos impulsos para a compreensão e o tratamento da música e, respectivamente, da educação musical” (SOUZA, 2000, p.35).

Para Tourinho tocar junto com outros colegas traz benefícios para a aula de música, podendo ser eficaz no processo de ensino; ela ainda orienta:

Tocar junto com os outros desde o início, mesmo que sejam coisas muito simples como exercícios de arpejos, além da prática da regularidade de pulsação, dinâmica e velocidade, estimula a concentração, a expectativa e a satisfação de se sair bem dentro do grupo. No grupo também se aprende a respeitar o colega, a emitir opiniões com respeito e a exercitar a autocrítica. (TOURINHO, 2003, P. 80)

Partindo desse pressuposto consideramos ser de grande valia reflexões em torno da metodologia do ensino coletivo de violão. Essa prática pode trazer benefícios que até o momento pude constatar de forma notória. A vontade de se sair bem dentro do grupo, de se expressar através da música, compartilhar discursos e gostos musicais vem estando presente em cada aula, trazendo indiscutivelmente aspectos positivos que conduzem os educandos para um melhor desempenho na aula de música.

Cruvinel irá nos apontar os benefícios trazidos pela metodologia do ensino coletivo. Acharmos por bem menciona-los diretamente aqui, tendo em vista a relevância da temática em questão:

1) É eficiente como metodologia na iniciação instrumental; 2) É acelerado o desenvolvimento dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental; 4) O resultado musical ocorre de maneira rápida, motivando os alunos a darem continuidade ao ensino de instrumento; 4) a teoria musical é associada à prática instrumental, facilitando a compreensão dos alunos; 5) Há baixo índice de desistência; 6) Desenvolve a percepção auditiva, a coordenação motora, a concentração, a memória, o raciocínio, a agilidade, o relaxamento, a disciplina, a autoconfiança, a autonomia, a independência, a cooperação e a solidariedade, entre outros; 7) contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da consciência política, noção de cidadania e para mudança positiva de comportamento dos sujeitos envolvidos; 8) Desempenho em

apresentações públicas traz motivação, segurança e desinibição aos alunos; 9) As relações inter-pessoais no processo de ensino-aprendizagem coletiva, contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da expressão, da afetividade, da autovalorização, da auto-estima, do respeito mútuo, da cooperação, da solidariedade e união do grupo; 10) didática e metodologia de ensino devem ser adequadas ao perfil e as necessidades de cada grupo. (Cruvinel, 2004, P.34)

3) Considerações finais

O processo de ensino de instrumento hoje é um processo multifacetado e que exige do professor novas estratégias e reflexões em torno das suas práticas didáticas. Ensinar tendo em vista uma aprendizagem significativa é refletir diante das realidades e do cotidiano em que os educandos estão inseridos, contribuindo dessa forma para um significado maior da aula de música. Conforme mencionamos no início do nosso trabalho, as estratégias de ensino variam de acordo com espaços, público alvo, recursos disponíveis, objetivo dos educandos, dentre outros. Cabe ao educador musical identificar esses aspectos, planejar uma melhor estratégia para que se chegue a práticas pedagógicas mais eficientes.

Diante das novas realidades que se configuram na contemporaneidade, onde as informações que dizem respeito à música são distribuídas num grau cada vez maior, torna-se evidente uma reflexão em torno das implicações que isso possa trazer dentro do processo de educação musical.

Consideramos que o ensino e a aprendizagem fazem parte de ações contínuas e que pedem reflexões e avaliações críticas com relação às mesmas. Vale lembrar que a aula de música para alunos do ensino básico deve ir além do fato de aprender a tocar violão. Discussões em torno de produção e consumo de música, movimentos musicais no Brasil, o papel da música na sociedade, compositores e obras são algumas das possibilidades de abordagens. As letras das canções podem lançar um outro tipo de abordagem interessante: Debates que contemplem temáticas referentes aos temas transversais (ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural), conforme nos orienta os Parâmetros Curriculares Nacionais. Mediante o que foi dito, vale salientar que o fazer musical deve sempre estar em primeiro plano numa aula de música, lembrando dos princípios da educação musical propostos por Swanwick: Considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e fluência na música, no início e no final.

Sublinho que objetivei aqui compartilhar de uma experiência que se encontra ainda em andamento, expondo de forma sucinta alguns pressupostos teóricos e



metodológicos. Posteriormente objetivamos divulgar resultados mais efetivos e que possam nos conduzir a uma avaliação em torno dos resultados da prática do ensino de violão no IFCE.



Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e DCNEM.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Conhecimentos de arte*. Brasília, 2006.

CRUVINEL, Flávia Maria. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: I Encontro Nacional de Ensino de Instrumento Musical, 2004, Goiânia. p. 30-36.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação Musical e Transformação Social, uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia, ICBC, 2005.

SOUZA, Jusamara (Org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Corag, 2000.

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

TOURINHO, Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: Articulações entre práticas e possibilidades. In: Del Bem, Luciana; Hentschke, Liane (Org). *Ensino de Música: Propostas para agir e pensar em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 77-85.

VIOLETA, Hemsy de Gainza. *Estudos de psicopedagogia musical*. Tradução: Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara (Org). *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Contribuições de estudos etnomusicológicos em contextos formais de ensino: aspectos político-pedagógicos e práticas educativo-musicais da licenciatura em Música da Unimontes ante a realidade dos graduandos

Mário André Wanderley Oliveira
UFPB
mawoliveira@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho discorre sobre um projeto de pesquisa de mestrado em Educação Musical, pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, a ser realizada junto ao curso de licenciatura em Música da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. A pesquisa tem como objetivo identificar as principais estratégias utilizadas pelo curso para lidar com a pluralidade sociocultural e os objetivos diversos dos graduandos. A partir de: uma pesquisa bibliográfica ampla, contemplando áreas como educação musical, etnomusicologia, educação, antropologia e campos afins; pesquisa documental, abarcando aspectos político-pedagógicos do curso; observações de práticas educativo-musicais em sala de aula; entrevistas semi-estruturadas com coordenador e professores e questionários aplicados junto aos alunos, buscaremos identificar possíveis conexões e incoerências entre as estratégias e atividades desse contexto frente à realidade discente.

Palavras chave: Aspectos Político-pedagógicos; práticas educativo-musicais; perfis do corpo discente; licenciatura em Música da Unimontes.

Introdução

Montes Claros e os múltiplos contextos socioculturais

A cidade de Montes Claros, localizada ao norte do estado de Minas Gerais, possui aproximadamente 350.000 habitantes¹, sendo considerada um grande centro urbano que estende de maneira significativa sua influência política e econômica por toda a região do norte de Minas Gerais e sul da Bahia.

Culturalmente, o município apresenta um rico cenário onde se congregam manifestações e expressões diversas que configuram uma identidade musical multifacetada ao povo montes-clarense. Dentre as várias manifestações presentes, evidenciam-se: as práticas musicais urbanas que em grande parte absorvem aspectos da cultura midiática e de massa; as práticas musicais do meio *underground* e as expressões populares de significativo valor cultural como: o grupo Banzé, as Pastorinhas, o Congado (Catopês, Marujos e Caboclinhos),

¹ De acordo com dados obtidos no *site* oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Montes Claros tem 352.384 (IBGE, 2007).



Foliões, entre outras que se destacam no cenário mineiro e fazem com que a cidade seja conhecida em todo o Estado como um “pólo cultural” (MENDES, 2004).

As instituições públicas que oferecem o ensino especializado em Música: Políticas e práticas educativo-musicais *versus* perfis socioculturais e objetivos dos estudantes

Nesse mesmo universo é notória também a presença de duas grandes instituições públicas de ensino que oferecem, mediante avaliações seletivas, possibilidades de formação artística, especificamente musical, à população: o Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández (CELF) e a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). O CELF, escola que dispõe de diversos cursos² de nível básico e técnico-profissionalizante, possui cerca de 4.000 estudantes regularmente matriculados e a Unimontes, universidade que oferece a graduação – licenciatura – em Artes/Música com várias opções de habilitação³ (instrumentos/canto), atende por volta de oitenta acadêmicos do curso.

Dessa forma, tendo em vista um universo que apresenta dois grandes centros especializados em educação musical e um cenário cultural rico em manifestações e expressões diversas, torna-se imprescindível para as instituições a adoção de políticas e práticas educativas que possam, de fato, lidar da melhor maneira possível com a pluralidade sociocultural e os objetivos dos seus estudantes.

Fundamentação teórica e revisão de literatura

Marisa Fonterrada identifica uma dicotomia na educação musical “formal⁴” brasileira: as tendências lineares – tradicionais – de um lado e, de outro, as tendências não-lineares – renovadas, alternativas – (FONTERRADA, 1997), revelando-nos um complexo heterogêneo onde encontramos a coexistência de diversas e variadas práticas e discursos (LOUREIRO, 2004, p. 65). Segundo Loureiro, os modelos tradicionais/lineares privilegiam a

² Cursos (nível técnico) de instrumentos oferecidos pelo CELF: Bateria, Canto, Clarinete, Flauta Doce, Flauta Transversa, Piano, Saxofone, Teclado, Trompete, Violão, Violino e Violoncelo.

³ Habilitações oferecidas pela Unimontes: Canto, Clarinete, Flauta Doce, Flauta Transversa, Saxofone, Piano, Violão, Violino.

⁴ Utilizaremos, neste trabalho, a seguinte classificação, elaborada por Libâneo (1999) e com os devidos “ajustes” de Oliveira (2000) para a área de Música:

- Contextos formais: compreendem as instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional do país;
- Contextos não-formais: abrangem as atividades de ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, espaços diversos que oferecem cursos livres, etc.;
- Contextos informais: abarcam manifestações da cultura popular em geral, expressões musicais urbanas, etc.

transmissão dos conteúdos de maneira seqüencial, fazendo uso de rígidas metodologias que, em grande parte, são oriundas de locais e épocas diferentes, notadamente dos paradigmas clássicos da pedagogia européia. Em contrapartida, os procedimentos não-lineares apresentam-se inconstantes e mutáveis, amoldando-se ao universo ao qual está inserido (LOUREIRO, 2004).

De acordo com Arroyo (2001), modelos totalizantes e universalizantes de ensino e aprendizagem formais de música, identificados como lineares por Fonterrada, têm apresentado dificuldade de se sustentarem na sociedade atual. Para Travassos, grande parte do “idioma musical contemporâneo” está ausente desses modelos e, por conseguinte, distante das “expectativas” dos alunos (TRAVASSOS, 2001). O que se tem considerado como mais adequados são modelos locais que atendam às especificidades sociais e culturais de cada contexto (ARROYO, 2001). Para Noletto (2001) e Queiroz (2004), um ensino de música pensado a partir dos significados estabelecidos pelo grande código de cada sociedade - a cultura⁵ -, mas que também proporcione um diálogo com outros contextos culturais, pode trazer inúmeras contribuições para o processo educacional.

Abromovich (1986) argumenta que a escola é uma realidade complexa e dinâmica: produto histórico da sociedade na qual se insere, não deixando de influenciá-la, também produzindo essa mesma sociedade. Nesta perspectiva, inevitavelmente, vamos ao encontro de estudos etnomusicológicos. Compreendendo a música na cultura e como cultura, como propõe Merriam citado por Oliveira Pinto (2001), é possível apreender a educação musical como um universo de formação de valores que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor sua caracterização, desenvolvendo um ensino da música como cultura. (QUEIROZ, 2004).

A etnomusicologia, como sendo o estudo antropológico da música, abordando tanto suas dimensões estético-estruturais quanto os demais aspectos socioculturais que a caracterizam (NETTL, 1983; 1997; MERRIAM, 1964, BLACKING, 19995; MEYERS, 1992), vem trazendo à tona reflexões construtivas e abrindo caminhos estratégicos e inovadores para os contextos formais e não-formais de ensino de música. Através da explanação de significados, usos, funções e processos empregados por manifestações de universos culturais diversos, considerados informais, a etnomusicologia tem propiciado à educação musical formal ferramentas para o (re)estabelecimento de estratégias que alcancem

⁵ Cultura, aqui, está baseada na concepção geertziana de teia de significados que conferem sentidos às práticas sociais (Geertz, 1989).



uma consonância entre suas atividades e os diversos “mundos musicais⁶” dos estudantes. (ARROYO, 2002; QUEIROZ, 2004).

Em concordância com Swanwick (2003), um dos princípios básicos da educação musical deve ser o de considerar e compartilhar do discurso musical dos alunos, propiciando uma ampliação da relação que eles já têm com a música, conduzindo-os a novas experiências, para que assim sejam capazes de estabelecer uma relação real entre música e cultura – música e vida. Em suma, o ensino de música, verdadeiramente musical, deve ser contextualizado com a realidade sociocultural e com os objetivos de cada indivíduo, proporcionando-lhes a descoberta da pluralidade (QUEIROZ, 2004).

Problema da pesquisa

Acreditando que a educação musical contemporânea está diante de questões complexas e tendo em vista a demanda que se submete ao processo de graduação na licenciatura em Música da Unimontes, propomos uma investigação que possibilite identificar quais são as estratégias e atividades empregadas pela instituição tendo em vista o perfil sociocultural e os objetivos dos seus alunos.

Objetivos da pesquisa

A partir do cenário descrito, temos como objetivo maior identificar aspectos político-pedagógicos e educativo-musicais adotados pela licenciatura em Música da Unimontes e a relação desses elementos com os perfis socioculturais e os interesses apresentados pelos alunos do curso. Para obtenção da resposta ao problema de pesquisa, elencamos as seguintes tarefas: identificar as principais influências que originaram o interesse do estudante pelo curso, as suas principais preferências, gostos e práticas musicais, o seu interesse em dar prosseguimento aos estudos após a conclusão da licenciatura e as suas perspectivas quanto à atuação profissional. Buscaremos, posteriormente, explicitar as políticas e práticas do curso que se aproximam – e quais se distanciam – da realidade e dos anseios apresentados pelos alunos.

⁶ Finnegan, citada por Queiroz (2004), entende esses “mundos” como diferentes pelos seus códigos culturais e não pelas linhas geográficas que os divide. Segundo a autora são “mundos” que podem ser distintos dentro de um mesmo território, dentro de uma mesma sociedade e/ou até dentro de um mesmo grupo.



Metodologia da pesquisa

Delimitação do universo

O universo desta pesquisa será constituído por coordenador e por uma amostragem de professores e estudantes envolvidos em disciplinas categorizadas como educativo-musicais do curso de Artes/Música da Unimontes.

Instrumento para coleta de dados

Para coleta de dados utilizaremos os seguintes instrumentos: pesquisa bibliográfica, contemplando as áreas de educação musical, etnomusicologia, educação, antropologia e áreas afins; pesquisa documental abarcando a grade curricular, o ementário e o projeto político pedagógico do curso; observação em sala de aula; fotografias; realização de entrevistas semi-estruturada (gravação em áudio) com coordenador e professores e aplicação de questionários junto aos acadêmicos.

Organização e análise dos dados

Elegemos para a pesquisa os seguintes instrumentos de coleta e organização de dados: análise e categorização das atividades previstas na grade curricular, ementário e projeto político-pedagógico do curso; descrição e ilustração, através de fotografias, das práticas educativo-musicais adotadas em disciplinas diversas; transcrição e análise das entrevistas realizadas com professores e coordenador; tabulação e análise dos questionários aplicados junto aos acadêmicos. As informações obtidas serão elencadas à luz do referencial bibliográfico e tratadas com o intuito de se obter conexões e possíveis incoerências entre os elementos investigados.

Resultados esperados

Percebemos que, tendo em vista a realidade contemporânea e a premissa de que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (FREIRE, 2000, p. 46), há uma necessidade inerente à educação de conhecermos bem o perfil daqueles que se direcionam e se dedicam aos estudos das mais distintas formas de conhecimento.

A licenciatura em Música da Unimontes atende a uma demanda de estudantes que apresentam características socioculturais e objetivos diversos. Tal fato aponta para a



imprescindibilidade de investigações sistematizadas acerca desses aspectos para que haja uma fundamentação de políticas e práticas alinhadas com a realidade discente.

Há uma escassez de estudos que abordem os aspectos característicos do estudante das artes, especificamente os de música, na região norte mineira. Nesse sentido, esse trabalho cooperará com o alargamento dos dados atinentes a estudos semelhantes, assim como contribuirá, num sentido lato, com distintas áreas do conhecimento que se dedicam a compreender a relação música/educação/cultura/sociedade – elementos que se influenciam reciprocamente. O trabalho contribuirá, ademais, com um banco de informações proveitoso para a Unimontes que conhecerá amplamente os perfis e as tendências dos seus alunos – juntamente com nossas análises e reflexões –, oferecendo subsídios para a (re)elaboração de estratégias de ensino coesas com o universo estudantil.



Referências

ABROMOVICH, Fanny. *As Pseudomudanças na Educação Criativa*. In: *Fazendo Arte*, nº. 9, 1986.

ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta - Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, 2002 (no prelo).

_____. Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, nº 6, p. 59-67. Set. 2001.

BLACKING, John. *How musical is man?* 5. Ed. London: University of Washington Press, 1995.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. A linha e a rede. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, 1997, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1997. P. 7-17.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

IBGE. *Cidades@*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 19 de nov. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção Papyrus Educação).

_____. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.10, p. 65-74, março de 2004.

MENDES, Jean Joubert Freitas. *Música e religiosidade na caracterização identitária do Terno de Catopês de Nossa Senhora do Rosário do Mestre João Farias de Montes Claros – MG*. Dissertação de mestrado em etnomusicologia. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004.

MERRIAN, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MEYERS, Helen. *Fieldwork*. In: MEYERS, Helen (edit). *Ethnomusicology: historical and regional studies*. London: The Macmillan Press, p. 21-50, 1992.

NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

NETTL, Bruno. *Excursion in world music*. 2 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch (Coord.). *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Edições UNESCO, Brasil, 2001.



OLIVEIRA PINTO, Tiago de. *Som e música: questões de uma antropologia sonora*. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 221 – 286, 2001.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação Musical e Cultura: Singularidade e Pluralidade cultural no ensino e aprendizado da música. *Revista da ABEM*. Rio de Janeiro, n. 10, 2004, p. 99 a107.

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

TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia: ABEM, 2001. P. 75-84.



Controle respiratório e apoio durante o canto segundo Richard Miller: um estudo da fisiologia vocal para a capacitação de educadores da voz

Daniela Silva de Rezende
UNIRIO
contato@danielarezende.com

Resumo: Esta comunicação tem por objetivo elucidar aspectos do controle respiratório durante o canto através de estudos da fisiologia vocal. Tendo como referência principal o pedagogo vocal Richard Miller, procedeu-se a uma revisão de seu livro *The Structure of Singing* (1986). Reunindo relatos de pesquisas científicas realizadas por médicos e foniatras, Miller (1986) ora justifica certas condutas de escolas tradicionais de canto e ora desmitifica equívocos observados em orientadores vocais ao longo da história. Por realizar um trabalho baseado essencialmente na fisiologia do sistema respiratório, suas observações podem ampliar a compreensão que cantores e professores de canto possuem em relação ao funcionamento do aparelho fonador bem como atender às questões de escolas de canto erudito e popular.

Palavras chave: respiração, fonação, sistema respiratório, aparelho fonador, apoio ou *appoggio*.

Introdução

O ar que inspiramos e expiramos ao longo da vida é o mesmo utilizado na fonação, seja na fala ou no canto. Apesar de parecer óbvio, acreditamos que investigar o processo respiratório seja no mínimo instigante para cantores e oradores que fazem uso constante desse movimento coordenado, mesmo sem a plena consciência de como ele funciona.

Miller, em seu livro *The Structure of Singing*¹ afirma que “O cantor não é obrigado a fundamentar um método de ‘apoio’ em informações incorretas considerando os processos físicos envolvidos no canto.”² (Miller, 1986, p. 38). Para que cantores, estudantes ou professores de canto não cometam equívocos ao cantar ou ao ensinar como, por exemplo, cultivar uma idéia de “apoio” que não condiz com uma emissão vocal livre, é importante que conheçam a fisiologia da coordenação fono-respiratória.

¹ “A Estrutura do canto” (tradução nossa)

² The singer ought not to base a method of “support” on incorrect information regarding the physical process involved in singing”. (Miller, 1986, p. 38).



Respiração e Fonação

O ciclo respiratório é formado basicamente pela inspiração e expiração. Na fonação o ciclo respiratório sofre alterações e adquire maior complexidade. A fonação é uma combinação da expiração do ar inalado juntamente com o movimento de vibração das pregas vocais gerando a chamada frequência fundamental.

Durante a inspiração de um ciclo respiratório normal ocorre um movimento de expansão corporal que provoca a entrada do ar (pressão intratorácica negativa). Essa expansão é formada por uma cadeia de reações musculares que inclui os músculos da caixa torácica, o diafragma e os intercostais. Na inspiração para o canto é importante observar principalmente a expansão das costelas como ponto de partida para o desenvolvimento do controle respiratório eficiente.

Segundo Miller (1986), a inspiração mais adequada ao canto deve ser deliberadamente silenciosa: “O ruído [...] resulta de uma resistência na garganta ao se inspirar o ar. Acima de tudo, a respiração para o canto deve ser inaudível”³ (Miller, 1986, p. 29).

Alguns princípios e efeitos da física são fundamentais para a compreensão do processo fonatório como, por exemplo, o efeito Bernoulli: “o aumento da velocidade das partículas de ar, quando passam pela laringe, reduz a pressão entre as pregas vocais, desencadeando o efeito de sucção, que aproxima as pregas vocais entre si, seguidas por um retrocesso elástico.” (Behlau, 2004, vol. 1, p.35). No início da fonação, quando as pregas vocais são aduzidas (fechadas), a ação dos músculos respiratórios provoca um aumento da pressão de ar abaixo delas. Uma vez que essa pressão de ar excede a pressão muscular que as mantém unidas, uma brecha de ar escapa através das pregas vocais. Este primeiro jato que escapa adquire uma alta velocidade tal que provoca a diminuição de sua pressão interna e então pelo princípio de Bernoulli junto à ação muscular da laringe ocorre uma nova aproximação das pregas vocais reiniciando processo.

Esta adução intercalada pela passagem de ar produz a vibração das pregas vocais. A variação de velocidade deste ciclo vibratório é um dos fatores principais que irá definir a frequência sonora da fonação. (Behlau, 2004, Vol. 1, p.28)

Miller (1986) confirma a importância do princípio de Bernoulli para a compreensão do processo fonatório:

³ Noise [...] results from resistance of the throat to inspired air... Above all, the breath for singing must be inaudible. (Miller, 1986, p. 29)

Este princípio é da maior importância para se entender o mecanismo da fonação. Na expiração a velocidade do fluxo de ar aumenta na medida em que ele passa através da constrição da fenda glótica e as pregas vocais são sugadas uma em direção a outra. A saída de ar implica numa súbita queda de pressão, e a “elasticidade do tecido das pregas vocais mais o efeito Bernoulli, causam o novo encontro das pregas vocais numa postura de adução” (Zemlin, 1981, apud Miller, 1986, p. 23)⁴

Uma vez compreendido o mecanismo da inspiração-fonação, entende-se que o desenvolvimento técnico de um cantor depende principalmente da sua capacidade de adquirir uma boa coordenação entre a administração do fluxo de ar e a fonação.

O comprimento de frase na fala varia de acordo com as emoções, refletindo na respiração, que apresenta diversas inspirações e expirações curtas. Em contrapartida, no canto, a inspiração é curta com fases expiratórias longas de acordo com a frase musical e o controle expiratório é que será treinado. (Behlau, 2004, Vol. 2, p. 301). Tal treinamento, associado à colocação de Miller sobre a importância da inspiração silenciosa no canto, justifica a relevância de exercícios como os da Figura 1.1, que visam o controle da inspiração lenta e inaudível até a conquista de uma inspiração rápida e ainda silenciosa em coordenação com a fonação. Este exercício possibilita direcionar uma ampla atenção ao processo de inspiração, o que durante o canto é, quase sempre, mais difícil porque a inspiração geralmente ocorre de forma muito rápida. A observação sistemática desse processo melhora a auto-percepção do cantor e permite seu aprimoramento.

⁴ This principle is of major importance in understanding the mechanics of phonation. In exhalation, the velocity of the air stream increases as it passes through the constriction of the glottal chink, results in a sudden decrease in pressure, and “the elasticity of the vocal-fold tissue, plus the Bernoulli effect, causes the vocal folds to snap back again into an adducted posture.” (Zemlin, 1981, apud Miller, 1986, p. 23)

$\text{♩} = 50$

EXERCÍCIO 1: RENOVAÇÃO DA ENERGIA RESPIRATÓRIA DURANTE PAUSAS LONGAS



(qualquer vogal)

EXERCÍCIO 2: RENOVAÇÃO MODERADA E COMPASSADA DA ENERGIA RESPIRATÓRIA

6



(qualquer vogal)

A INALAÇÃO SE PASSA DURANTE DOIS TEMPOS, SENDO NEM TÃO CURTA E NEM TÃO LONGA PARA O ATAQUE SUBSEQUENTE.

EXERCÍCIO 3: RENOVAÇÃO RÁPIDA DA ENERGIA RESPIRATÓRIA ENTRE ATAQUES

11



(qualquer vogal)

É EVIDENTE QUE UM CANTOR NÃO PRECISA RENOVAR SEU AR ENTRE O QUARTO E O PRIMEIRO TEMPO DE CADA COMPASSO. O OBJETIVO É DESENVOLVER A CAPACIDADE DE RELAXAR A GLOTE DURANTE A INSPIRAÇÃO, INDIFERENTE À CAPACIDADE PULMONAR, E ASSIM REALIZÁ-LA SEM OCASIONAR UMA "SUPER-LOTAÇÃO".

FIGURA 1.1 Exercícios extraídos do livro *The Structure of Singing* (Miller, 1986, p. 35)⁵

Entendemos ainda que este estudo do processo respiratório, fundamentado na fisiologia, instrumentaliza toda a classe de cantores, sejam eruditos ou populares, para um uso mais saudável do aparelho fonador.

Apoio ou *Appoggio*?

É comum a praticamente todos os métodos de técnica vocal mencionar a necessidade do uso do apoio durante a fonação. Ao mesmo tempo, verifica-se a ocorrência de grandes polêmicas, dúvidas e discursos contraditórios sobre o que vem a ser o apoio ou *appoggio*. Como ele deve ser feito ou onde ele deve ser sentido no corpo?

⁵ Cópia traduzida pela autora deste artigo, realizada no programa Sibelius.

Richard Miller adota o conceito de *appoggio* originado na Escola de Canto Italiana como um modelo ideal para realizar emissão livre de tensões desnecessárias e plena de ressonância:

Appoggio não pode nem de longe ser definido como “apoio de ar”, como é pensado algumas vezes, porque *appoggio* inclui fatores de ressonância assim como o controle de ar... A histórica Escola Italiana não separou os aspectos motores e ressonantes da fonação como outras pedagogias o fizeram. *Appoggio* é um sistema para combinar e equilibrar os músculos e órgãos do tronco e do pescoço, controlando sua relação com os ressonadores supraglóticos, para que assim nenhuma função exagerada de nenhum deles comprometa o todo. (Miller, 1986, p. 23)⁶

Miller, ao ensinar a técnica do *appoggio*, explica que não se deve orientar o aluno a contrair a área pubiana e muito menos para distender a barriga durante a inspiração ou fonação. O que se busca é uma sensação de equilíbrio através da tentativa de manter as costelas expandidas durante a expiração.

O principal músculo da inspiração é o diafragma, responsável por diminuir ainda mais a pressão intrapleural viabilizando a entrada do ar. O diafragma, como pode ser observado na Figura 1.2, tem formato de cúpula quando está em repouso. Durante a inspiração ele se retifica, as costelas se expandem e a caixa torácica aumenta para que o ar entre em consequência da pressão intrapleural negativa. Pode-se induzir o abaixamento do diafragma a um extremo através da inspiração forçada. No entanto, durante a expiração, o diafragma está relaxado e voltando a sua postura côncava inicial.

Contrário à visão de muitos professores de canto profissionais... *o diafragma está relaxado durante todo o processo fonatório associado ao canto... exceto durante cada inspiração entre frases*, e assim, em nada contribui para o assim chamado “apoio da voz” [grifo adicionado](Wyke 1974, apud Miller, 1986 p. 262)⁷

Behlau também confirma o relaxamento do diafragma durante a expiração: “...a expiração é um processo passivo, resultante do relaxamento do diafragma e da

⁶ *Appoggio* cannot narrowly be defined as “breath support”, as is sometimes thought, because *appoggio* includes resonance factors as well as breath management... The historic Italian School did not separate the motor and resonance facets of phonation as have some other pedagogies. *Appoggio* is a system for combining and balancing muscles and organs of the trunk and neck, controlling their relationships to supraglottal resonators, so that no exaggerated function of any one of them upsets the whole. (Enciclopedia Garzanti della Musica, 1974, p. 17 apud Miller, 1986, p. 23)

⁷ Contrary to the views of many professional teachers of singing... *the diaphragm is relaxed during the whole of the phonatory process associated with singing... except during each interphrase inspiration*, and therefore makes no contribution to the so-called “support of the voice” [Emphasis added]

elasticidade das paredes musculares da caixa torácica, o que provoca a expulsão do ar armazenado”. (Behlau, 2004, p.32)

Segundo Miller, a polêmica sobre a quantidade de controle que se pode imprimir no músculo do diafragma está ainda sem resposta. Em 1985, pesquisas radiográficas mostraram que o movimento do diafragma durante o canto tende a variar de uma técnica de respiração para outra. Ele ainda relata que “A subida diafragmática é consideravelmente mais lenta (e, logo, mais desejável) durante as fases expiratórias do ciclo respiratório quando a técnica do *appoggio* é utilizada”. (Miller, 1986, p.265)⁸

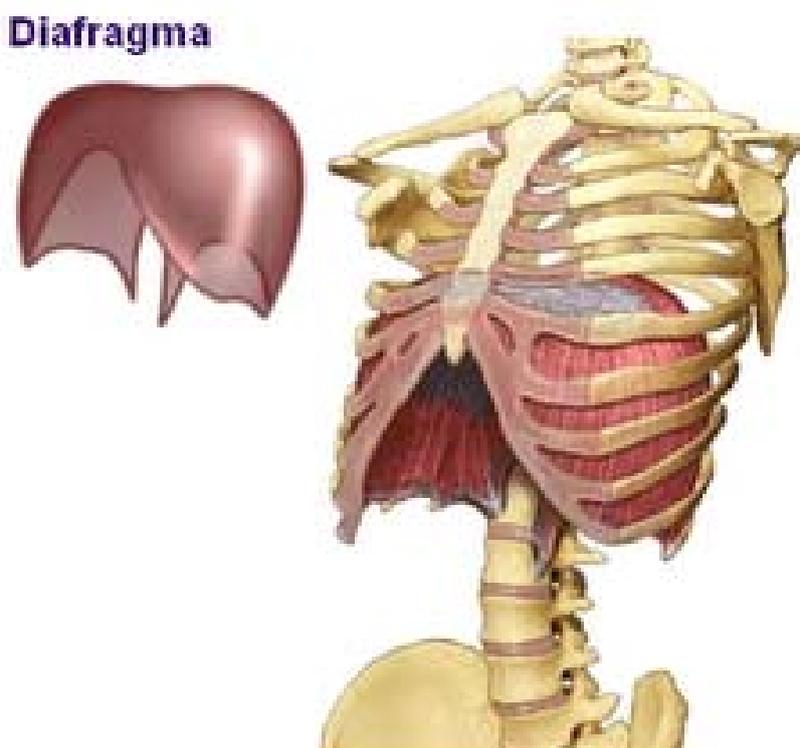


FIGURA 1.2 - Diafragma (<http://singingvoicetraining.com/wp-content/uploads/2008/11/diaphragm.jpg>)

Durante o processo fonatório a técnica do *appoggio* orienta o cantor para buscar manter as costelas expandidas durante a fonação, “como se” ainda estivesse inspirando. É claro que não é possível impedir completamente o fechamento das costelas, mas através desta prática aponta-se um caminho para atingir um equilíbrio sem tensões exageradas.

Na técnica do *appoggio*, o esterno deve inicialmente encontrar-se numa posição moderadamente alta, então esta posição é sustentada do começo ao fim do ciclo inspiração-expiração... Ainda que o abdome inferior (região hipogástrica ou pubiana) não distenda, há uma sensação de conexão muscular do esterno à pélvis. Entretanto, mover o abdome para fora tanto durante a inspiração quanto durante a execução de uma frase,

⁸ Diaphragmatic ascent is considerably slower (and therefore more desirable) during the expiratory phases of the breath cycle when the *appoggio* technique is used.

como alguns cantores são ensinados a fazer, é algo estranho à técnica do *appoggio*. Igualmente estranha é a prática de contrair a área pubiana como um meio de “apoiar” a voz (Miller, 1986, p. 24 e 25).⁹

Considerações Finais

No processo de ensino-aprendizagem do canto estudantes e professores apresentam sensações corporais diferentes e muitas vezes um aluno pode sentir a expansão da costela junto com uma leve contração do abdome para dentro, ao passo que outro, realizando o mesmo movimento, pode perceber o contrário, uma distensão da barriga junto com a expansão da costela. Esta variação da percepção corporal de cada aluno foi observada durante o processo pedagógico aplicado aos alunos da disciplina de Canto Complementar durante o período de coleta de nossa pesquisa no primeiro semestre de 2009 na UNIRIO. Uma solução adotada, além da apresentação teórica, concisa e clara, sobre o funcionamento do sistema respiratório, foi orientar o aluno a experimentar extremos tanto de uma contração exagerada quanto de uma distensão forçada da barriga durante a fonação como meio de, primeiramente, entender os músculos envolvidos no processo, para, a seguir, encontrar o equilíbrio.

O conhecimento da fisiologia da voz, junto à descrição do funcionamento muscular durante a respiração e a experimentação orientada têm se mostrado ferramentas muito eficientes para o processo de aprendizagem do aluno de canto.

The Structure of Singing, de 1986, foi revisado e complementado nos livros encontrados nas referências desse trabalho. Embora sua abordagem seja direcionada prioritariamente a cantores líricos, seu enfoque aprofundado na fisiologia da voz faz de sua pesquisa uma obra que atende tanto pesquisadores de canto erudito como os profissionais ligados ao canto popular. Todos os autores atuais consultam e citam Miller, como se pode ver em toda a literatura de Fonoaudiologia e técnica vocal atuais.

⁹ In *appoggio* technique, the sternum must initially find a moderately high position; this position is then retained throughout the inspiration-expiration cycle... Although the lower abdomen (hypogastric, or pubic, region) does not distend, there is a feeling of muscular connection from sternum to pelvis. However, to move out the lower abdomen either during inspiration or during the execution of a phrase, as some singers are taught to do, is foreign to *appoggio* technique. Equally alien is the practice of pulling inward on the pubic area as a means of “supporting” the voice.

Referências

BEHLAU, Mara. *Voz: O Livro do Especialista – Volume I*. Rio de Janeiro: Editora Revinter Ltda, 2004.

_____. *Voz: O Livro do Especialista – Volume II*. Rio de Janeiro: Editora Revinter Ltda, 2004.

MILLER, Richard. *Solutions for Singers: tools for performers and teachers*. Nova York: Oxford University Press, 2004:1-34.

_____. *On the Art of Singings*. Nova York: Oxford University Press, 1996:19-25;

_____. *The Structure of Singing: System and Art in Vocal Technique*. Nova York: Schirmer Books, 1986.



Coral Vivo Canto: aplicabilidade de metodologias de educação musical no contexto atual – Dalcroze, Willems, Kodály e Schafer

Caio Vinícius Cerzósimo de Souza Dias
 UFSCAR
 cvcdias@gmail.com

Jane Borges de Oliveira Santos
 UFSCAR
 janeborges@ufscar.br

Resumo: O objetivo do presente artigo é descrever a concepção de organização e as atividades que têm sido desenvolvidas pela equipe de trabalho do Coral Vivo Canto, assim como estabelecer relações entre as bases metodológicas sugeridas por conceituados educadores musicais, como Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály e Murray Schafer, com as diversas atividades que compõem as etapas sistemáticas de ensaios do coro. Esta proposta de releitura dos métodos ativos dos autores citados e sua aplicabilidade em um coro amador fazem parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Música com Habilitação em Educação Musical, que se encontra em andamento na Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da Prof^a Dr^a Jane Borges de Oliveira Santos, também coordenadora e regente do coro aqui mencionado.

Palavras-chave: Educação Musical; Canto Coral; Coro Amador; Métodos Ativos.

Apresentação

Após o contato direto com o trabalho realizado durante o desenvolvimento do Coral Vivo Canto – desde sua concepção até a realização prática de suas atividades – surgiu a oportunidade de aprofundar os conhecimentos, para que de tal forma, os apontamentos provenientes da presente pesquisa possam colaborar para a formação de diversos grupos corais. A sugestão de diálogo entre as propostas de alguns educadores musicais tem o modesto intuito de enriquecer o conhecimento já existente na literatura de coros amadores, e transmiti-los à academia de maneira a mostrar sua relevância ao meio acadêmico.

Tão logo, o tema central de discussão é verificar a aplicabilidade de inter-relacionamento entre as metodologias ativas de educação musical de Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály e Murray Schafer, e a maneira como é dinamicamente organizada à rotina de trabalho do Coral Vivo Canto.

Objetivos de Investigação



A pesquisa pretende através de uma observação participativa, verificar a sistemática de trabalho desenvolvida por uma equipe de alunos do curso de Licenciatura em Música, orientados pela Prof^ª Dr^ª Jane Borges, que consiste em reuniões semanais, preenchimentos de fichas de avaliação, de planejamento de atividades e do ensaio propriamente dito, bem como o reflexo desta proposta no desenvolvimento do grupo. O instrumento adotado para o registro dos dados é a construção de um diário de campo, e dessa forma pretende-se enriquecer com detalhes e veracidade todas as etapas de pesquisa.

A prática do registro é importante por nos permitir construir a “memória compreensiva”, aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador (...) um processo reflexivo, no qual a vivência restrita e singular torna-se pensamento sistematizado, apropriação de conhecimento. (OSTETTO, et al, 2002, p.21,22)

É objetivo dessa pesquisa também fundamentar as relações teórico-metodológicas que se estabelecem entre os principais fundamentos dos educadores musicais supracitados e as atividades práticas desenvolvidas nos ensaios à luz da literatura e contexto atual.

Organização e Sistemática de Trabalho

O *Coral Vivo Canto* surgiu no segundo semestre de 2007, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como atividade de extensão vinculada ao Programa Qualidade de Vida. Tem por objetivo trabalhar, através da prática coral, aspectos relacionados à saúde e higiene vocal dos participantes, assim como possibilitar o fazer musical coletivo. Dessa forma, é possível, através de um planejado trabalho de equipe e práticas fundamentadas, proporcionar aos participantes momentos de desenvolvimento das relações pessoais e musicais, unindo música e qualidade de vida¹.

Higiene vocal consiste de normas básicas que auxiliam a preservar a saúde vocal e a prevenir o aparecimento de alterações e doenças. (...) Saúde Vocal é um conceito que engloba uma série de aspectos, tais como: voz limpa e clara, emitida sem esforço e agradável ao ouvinte. (BEHLAU; PONTES, 2001, p. 21)

¹ Para maior aprofundamento sugere-se a leitura do pôster publicado nos Anais do XVII Encontro Nacional da ABEM, *Coral Vivo Canto: um relato sobre as experiências e as contribuições na formação de educadores musicais* de DIAS; LEME, 2008.

Ao decorrer de cada ensaio é desenvolvida uma sequência pré-estabelecida² de sete etapas: *Acolhimento*; *Relaxamento*; *Respiração*; *Aquecimento Vocal*; *Repertório Extra*; *Repertório Musical* e *Desaquecimento*. Cada qual tem sua importância e objetivos bem delineados possibilitando trabalhar em diversos aspectos a musicalidade, a saúde vocal e o bem-estar dos participantes.

Todas as atividades realizadas são registradas no Planejamento Individual³ de atividade, e discutidas nas reuniões semanais da equipe⁴ que faz a Avaliação⁵ do ensaio anterior e monta as estratégias do próximo ensaio. Todas essas etapas compõem o Planejamento Geral⁶ de ensaio do Coral Vivo Canto. Segundo Dias; Leme (2008, p.5) “através dessas observações pode-se refletir e encaminhar, para os próximos ensaios, sugestões que visam ampliar o desenvolvimento de todas as esferas que circundam os processos educativos do Coral”.

As Etapas de Ensaio e os Educadores Musicais

Como dito anteriormente, o grupo atua há dois anos, e nesse período foi possível reunir diversas atividades executadas com sucesso. A maioria delas não é criação da equipe, mas uma releitura de propostas de diversos educadores musicais, realizando-se as adaptações necessárias ao contexto brasileiro. É interessante destacar que existe, por parte da equipe, a preocupação de manter os princípios básicos das metodologias de educação musical que permeiam todas as etapas do ensaio, e é desejo deste artigo ressaltar algumas delas, uma vez que “o canto coletivo tem estado presente nas manifestações musicais das mais diversas culturas, desde tempos imemoriais até os dias de hoje” (FONTERRADA, 2008, p.200).

A etapa de *Acolhimento* tem por objetivo criar um ambiente descontraído que estimule a interação dos coristas e a recepção de novos participantes. Por meio de atividades lúdicas e musicais, é a dinâmica que mais estabelece contato com as ideologias de Dalcroze⁷, por constantemente trabalhar com o movimento corporal no espaço ligado a uma escuta ativa e

² Para aperfeiçoar a organização de cada monitor com sua respectiva dinâmica semanal foi elaborada uma tabela com um rodízio de atividades. Cada monitor realiza um número certo de afazeres sem que haja repetição até o fim do ciclo.

³ Descrição dos *objetivos musicais e extra-musicais*; *procedimentos metodológicos*; *materiais necessários*; *reflexões e sugestões*; bem como, *o nome e referencial teórico* da atividade.

⁴ No decorrer da existência do grupo, os integrantes da equipe de trabalho se modificaram. Permanecem hoje no grupo a coordenadora e quatro monitores, destes, três participam desde a formação inicial do grupo.

⁵ Reflexões sobre o cumprimento das metas estipuladas no Planejamento Geral, e registro das impressões dos coristas presentes ao ensaio.

⁶ Conjunto dos processos presentes nessa concepção de organização de coros amadores, que integra todos os Planos Individuais e a Avaliação, estipulando metas para o próximo encontro.

⁷ Émile-Jacques Dalcroze, educador musical suíço, viveu de 1865 a 1950. Seu grande mérito (...) foi propor um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta. (FONTERRADA, 2008 p. 122)

consciente. Dialoga também com o educador húngaro Kodály, quando diz que “a canção e o movimento devem estar juntos nos jogos tradicionais.” (KODÁLY apud SZÖNYI, 1976, p.18). Por ter o objetivo de promover a integração dos participantes, a dinâmica de Acolhimento sustenta a idéia da união dos indivíduos em direção ao desenvolvimento coletivo, concordando com tais educadores. Uma considerável parcela das atividades dessa dinâmica estimula a apropriação de movimentos integrados; o desenvolvimento motor; o sentido rítmico, memória e concentração, esses que são elementos conhecidos da base dalcroziana⁸ na qual “as estruturas musicais vão sendo abordadas nas próprias atividades” (FONTERRADA, 2008, p. 135).

Outras atividades de acolhimento apresentam as propostas da escuta sonora do ambiente e as relações do ouvido humano com a paisagem sonora ao seu redor, de maneira a praticar exercícios e reflexões propostas por Murray Schafer⁹, pois, para ele, “brincar com sons, montar e desmontar sonoridades, descobrir, criar organizar, juntar, separar e reunir são fontes de prazer e levam à compreensão do mundo por critérios sonoros” (FONTERRADA, 2008, p. 195).

As dinâmicas de *Relaxamento* visam preparar todo o corpo para as concentrações física e mental necessárias para o bom rendimento do ensaio, livrando as tensões e preocupações do cotidiano.

É natural que durante o desenvolvimento de nossas atividades diárias acumulemos pontos de tensão em todo o corpo. Além disso, é possível que durante aulas de canto os alunos, pretendendo esforçar-se para a produção do som almejado, tencionem músculos que na verdade impedirão um ótimo funcionamento do seu mecanismo vocal” (CARNASSALE, 1995, p.98).

Nesse sentido, os subsídios que salientam a necessidade de integrar à escuta os aspectos psicomotores são abordados por Dalcroze. Segundo ele, “existem dois agentes físicos através dos quais nós apreciamos e entendemos, vivemos e experimentamos música; o ouvido em relação ao som, e todo o sistema nervoso em relação ao ritmo” (DALCROZE, apud WAX, 1979, p.8) com o propósito de “fazer do organismo inteiro algo que poderia chamar-se de um ouvido interior” (DALCROZE, apud FONTERRADA, 2008, p. 131).

⁸ O sistema Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. A música não é um objeto externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música, mas também transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a construir, em sua integração com o homem, uma unidade. (FONTERRADA, 2008, p. 133)

⁹ Raymond Murray Schafer (1933), compositor, educador musical canadense proponente da Ecologia Sonora e da Paisagem Sonora. Escritor de livros relacionados à educação sonora como “O Ouvido Pensante” e “A Afinação do Mundo”.

Encontramos em Kodály os princípios fundamentais para as etapas do ensaio¹⁰ que estão diretamente ligadas ao canto. Ele “propõe a democratização do ensino musical, considerando-o um direito de cada cidadão” (ÁVILA, 1995, p.1), sendo um dos educadores musicais que mais valoriza a utilização do canto para o desenvolvimento humano e musical. Segundo Kodály “o canto coral é muito importante: o prazer derivado do esforço para conseguir uma boa música coletiva proporciona homens disciplinados e de nobre caráter; seu valor nesse aspecto é incalculável” (KODÁLY, apud SZÖNYI, 1976, p. 15).

Durante as atividades de *Respiração* há uma preocupação com a qualidade do controle de emissão de ar – matéria-prima essencial ao som e ao canto. É, portanto, fundamental para a atividade coral. Segundo Behlau e Rehder (1997, p.6) “a respiração, fator essencial do canto, tem sido também amplamente trabalhada com variados exercícios, para a percepção da respiração correta, a descoberta do diafragma, aumento da capacidade respiratória, diferenciação entre a respiração na voz cantada e voz falada”.

No *Aquecimento Vocal* são aplicados os vocalizes – exercícios específicos de técnica vocal que exploram o desenvolvimento da ressonância; articulação; dicção e controle de emissão. Neste momento, “objetiva-se desenvolver a técnica vocal, a afinação e qualidade sonora do canto e normas básicas que auxiliam a preservação da saúde vocal. Outro aspecto importante é o de aprender a ouvir e emitir o som de maneira afinada” (DIAS; LEME, 2008, p.3).

As sugestões de Willems¹¹ também são bem recebidas quando se trata do canto e suas preocupações com os intervalos, e a desenvoltura da audição quando propõe a “ensinar a ouvir” e toma por princípio que “a escuta é a base da musicalidade” (FONTERRADA, 2008, p. 139). Segundo Willems (1970, p. 23), “o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes (...) ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade”.

A etapa do *Repertório Extra*, inspirada nos ensinamentos de Kodály, tem o intuito de resgatar entre os coristas as canções que fizeram parte de suas experiências de vida. Cria-se um ambiente propício para a troca de experiências musicais e resgate da cultura geral. Neste momento de ensaio constantemente ouve-se comentários por parte dos integrantes do grupo sobre seus gostos musicais e anseios para a prática musical.

A escolha do *Repertório Musical* é de responsabilidade da regente, que conta com a atuação de monitores na regência de algumas músicas. É a equipe quem tem a autonomia de

¹⁰ Respiração, Repertório Extra, Repertório Musical e Desaquecimento Vocal.

¹¹ Edgar Willems (1890 – 1978), Lanaken, Bélgica. Eis seu principal pensamento – “fazer do trabalho musical uma fonte de enriquecimento, de um despertar das potencialidades, das forças vitais, para um crescimento fisiológico, afetivo, mental e espiritual” (ROCHA, 1990, p. 13)

escolha do repertório e preparação das partituras, porém, os cantores têm liberdade para optar pela continuidade de canções e trazer sugestões de outras.

O *Desaquecimento Vocal* contribui para a saúde vocal dos coristas. Neste momento do ensaio são trazidas informações sobre os cuidados com a voz falada e voz cantada, sendo ainda empregados exercícios com o objetivo de se retornar aos ajustes da voz falada. Valoriza-se também a prática do silêncio por parte dos cantores, sendo oferecida a oportunidade de apreciação de peças musicais, proporcionando o desenvolvimento da escuta consciente.

Considerações Finais

Nossa intenção foi levantar algumas possibilidades de utilização de metodologias encontradas no campo da Educação Musical e sua aplicabilidade na formação de coros amadores, bem como despertar no leitor outros desdobramentos que tais propostas podem sugerir.

É evidente que conclusões só poderão ser estabelecidas após o contato direto com o campo e respectivo objeto de pesquisa, bem como a consulta nos referenciais teóricos da área, porém, temos nossa hipótese na resposta positiva de que a mescla das metodologias ativas descritas aplicadas a um trabalho dinâmico e organizado, pode levar à melhor estruturação da prática coral em diversos contextos.

“É nossa firme convicção que a espécie humana viverá mais feliz quando aprender a viver mais sua música. Qualquer um que trabalhe com este objetivo não terá vivido em vão.” (KODÁLY, apud FONTERRADA, 2008, p. 156)

Referências

ÁVILA, Marli Batista. *Aprendendo a Ler Música com base no Método Kodály*. Vol.2. São Paulo: Sociedade Kodály do Brasil, 1995.

CARNASSALE, Gabriela Josias. *O Ensino de Canto para Crianças e Adolescentes*. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 1995, p.98.

DIAS, Caio; LEME, Mirella. *Coral Vivo Canto: um relato sobre as experiências e as contribuições na formação de educadores musicais*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, Campo São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

FONTEERRADA, Marisa T. O. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

OSTETTO, Luciana E. et al. *Deixando Marcas...A prática do registro no cotidiano da educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2002. p. 21-22.

ROCHA, Carmem M. M. *Educação Musical Método Willems*. Salvador: FEBA, 1990.

SANTOS, Jane; SILVA, Ana Beatriz L. *Aquecendo as vozes: a preparação vocal para a prática coral dos professores no projeto música em movimento*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, Campo São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.

SZÖNYI, Erzsébet. *A Educação Musical na Hungria através do Método Kodály*. Tradução Marli B. Ávila. Budapeste: Corvina Kiadó, 1976.

WAX, Edith. *Dalcroze Dimensions*. Tradução e Revisão Clisses M.C. Mulati, 2007. Roslyn: Mostly Movement, 1979.

WILLEMS, Edgar. *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Pro Musica, 1970.



Coro “Brienza Canta”: Cómo la afectividad incide en el desempeño vocal.

Carla Eugenia Lopardo
U.CAECE
carlalopardo@gmail.com

Resumo: Este relato intenta describir el trabajo realizado desde el aspecto socio-afectivo con un grupo de personas que tenían como objetivo crear un coro dentro de una asociación italiana con sede en la provincia de Buenos Aires/Argentina. El grupo se constituyó con personas de una edad promedio de 55 a 60 años, italianos o hijos de italianos nacidos en Buenos Aires, aficionados y con un bagaje musical que permitía remontarse a épocas lejanas desde el contacto con la lengua materna, el dialecto y las canciones tradicionales italianas. La relación afectividad-desempeño vocal fue un aspecto relevante a la hora de evaluar los resultados luego de cada presentación del Coro “Brienza Canta”. Las experiencias vividas en los diferentes escenarios y contextos demostraron que el grupo logró desenvolverse con una mayor confianza y seguridad, percibiendo que la calidad de sus producciones se relacionaba directamente con el hecho que motivaba su presencia en ese momento y con el vínculo corodirector. La conciencia de saber que se es capaz de lograr algo significativo con las propias capacidades predispone positivamente a enfrentar las limitaciones y superar los obstáculos encontrados en el camino, sean estos internos como externos.

Palavras chave: coro de aficionados, relación afectividad-desempeño vocal, proceso didáctico.

Introducción

Cantar es una de las actividades musicales más completas. Implica el manejo de los aspectos melódicos, rítmicos, formales, de audición, de concertación en la interpretación de una obra; supone la base de la vivencia y la interiorización musical. Por lo tanto, se constituye en la base de la construcción del conocimiento musical adquiriendo un papel fundamental en la dimensión socio-afectiva y comunicativa del individuo (GAINZA, 2002). Desde esta postura se propone observar y reflexionar acerca de cuáles son las habilidades que debe desarrollar el director de coro frente a una realidad particular en la que se encuentran los coristas, la organización y conducción del trabajo coral y las expectativas de logro vinculadas a una relación intrapersonal influyente en las características de este grupo. (FUCCI AMATO, 2007).

Este relato intenta describir el trabajo realizado desde el aspecto socio-afectivo con un grupo de personas que tenían como objetivo crear un coro dentro de una asociación italiana con sede en la provincia de Buenos Aires. En Abril de 2006 se dio comienzo a esta experiencia encontrando varios obstáculos y algunos prejuicios: en primer lugar porque nunca antes habían realizado actividades culturales, porque ninguna de las personas que



participarían del coro eran cantantes ni tuvieron formación musical a lo largo de sus vidas más que aquella recibida desde la escuela y, además, una gran inhibición frente a la exposición y temor frente a lo desconocido aumentaban la desconfianza e inseguridad en la mayoría de las personas que fueron invitadas a participar del proyecto Coro “Brienza Canta”. Para comprender mejor la importancia de esta experiencia y lo que significó para cada una de estas personas debemos introducirnos brevemente en la vida de la Asociación Brienza.

¿Qué es y quienes conforman el Coro “Brienza Canta”?

La Asociación Italiana Brienza tiene como objetivo reunir a todos los brienzanos y descendientes de brienzanos residentes en la Argentina. Su sede se encuentra en Villa Madero (Provincia de Buenos Aires) y dentro de esta asociación se realizan actividades de tipo recreativas y se brinda asistencia legal a italianos y a la comunidad en general.

Brienza es un pequeño pueblo medieval del sur de Italia. Pertenece a la provincia de Potenza y a la región de la Basilicata. Desde fines del siglo XIX, muchos brienzanos emigraron hacia América, y poblaron distintas zonas de la Argentina luego de la segunda guerra mundial. En 1980 se comenzó a pensar en formar un club que diera sustento a la memoria de todos los brienzanos que nutrían la geografía porteña. Así surgió la “Asociación Italiana Brienza”.

La idea del coro surgió hace unos años atrás cuando el presidente del club pensó en la posibilidad de crear un propio coro que sea conformado por brienzanos, para los brienzanos y para la comunidad. El coro se constituyó con personas de una edad promedio de 55 a 60 años, italianos o hijos de italianos nacidos en Buenos Aires, aficionados¹ y con un bagaje musical que permitía remontarse a épocas lejanas desde el contacto con la lengua materna, el dialecto y las canciones tradicionales italianas. Era sumamente importante para el coro encontrar alguien que manejara el idioma, que conociera sus costumbres y que tuviera nociones básicas de música y dirección coral para afrontar las necesidades de este tipo de coro. Fue así que, como descendiente de italianos y con experiencia en distintos contextos y niveles educativos (tanto en Italia como en Argentina) logramos poner en marcha el proyecto.

El lugar que ocupa el Coro “Brienza Canta” dentro de la Asociación Brienza

¹ Coro de Dilettantes (aficionados): Es una agrupación conformada por personas que no se dedican al canto como profesión, sino que mas bien lo hacen por hobby, por el simple hecho de disfrutar. Son aficionados, como bien lo expresa el Diccionario de la Real Academia Española (2005) al señalar el significado de la palabra dilettante. Fuente: Lic. Hugo Lino Jiménez Padrón en <<http://www.mundocoral.galeon.com>>

El coro fue adoptando un lugar cada vez más importante en la actividad de la asociación. Inicialmente se presentaba como parte de un festejo en conmemoración de alguna fecha singular para la comunidad brienzana, luego fue adquiriendo mayor presencia participando de numerosas festividades dentro y fuera de la asociación.

Desde el aporte de algunos autores encontramos el concepto de “coro de empresa” como una herramienta de socialización de los integrantes, o como pieza de *marketing* (MORELENBAUM, 1999). En el caso del “Coro Brienza Canta” la meta inicial coincidió con este enfoque pero luego fue adquiriendo otras dimensiones que iban más allá de la propaganda y apertura de la asociación a la comunidad. Se comenzó a vislumbrar una necesidad afectiva de participación al coro, como un instrumento mediador entre el desenvolvimiento musical-vocal y el aspecto relacional (BELLOCHIO, 1994).

Tanto los mismos integrantes del coro como las personas que asistían a las presentaciones reconocían con el paso del tiempo cómo el grupo iba tomando cada vez más confianza, más seguridad ante el público y eso quedaba demostrado en las diferentes performances que se realizaban. En forma gradual se logró observar un crecimiento notable en relación a la calidad musical y expresividad en cada obra interpretada. Claro está que ese crecimiento se vio afectado por algunos momentos de “mesetas” en los cuales el grupo tuvo que afrontar determinadas experiencias. El uso didáctico de los textos, del ritmo en la palabra, permitió trabajar con la expresión musical a partir del ritmo musical como camino para la interpretación de las obras (SANTOS, 2000). Muchas veces debieron enfrentarse a lo nuevo despojándose de prejuicios internos que bloqueaban el acceso a diferentes formas de conectarse con el canto.

Metodología

La selección del repertorio. Criterios y resultados.

Es importante considerar el grado de interés de los integrantes del coro al presentar un material nuevo que en muchos casos es determinante para el éxito de una actividad. Se buscó incentivar siempre la “apertura” musical del repertorio desde la búsqueda por la diversidad con una óptica apropiada de selección.

Para quien se encuentra delante a una experiencia de estas características, el desafío está en crear un ambiente propicio para que progresivamente se avance en el desarrollo de habilidades involucradas en el acto de cantar: la entonación, la respiración y el fraseo, la



emisión expresiva se deben trabajar partiendo siempre de la experiencia del canto y tratando de percibir las dificultades que se presenten, buscando las estrategias para su resolución.

La compleja tarea de proyectar compromete al director en la determinación de metas y objetivos claros, cada ensayo fue concebido como momento de enseñanza-aprendizajes musicales (FIGUEIREDO, 1990). Por eso, es fundamental la selección, recorte y secuenciación del contenido de enseñanza y el diseño de actividades enriquecedoras y eficaces. Buscar obras que funcionen como disparadores implica, para quien lleva adelante un proyecto como este, prestar atención a las características de cada componente, sus capacidades y habilidades, a aquello que puede ofrecer y lo que puede alcanzar.

Aprendiendo a cantar afinadamente

Saber cantar es en gran medida saber respirar. Cuando la respiración es deficiente es necesario implementar las técnicas que permitan un aprovechamiento máximo de la capacidad pulmonar. El correlato en la calidad vocal en la afinación será notable.

Cada encuentro tenía una duración de una hora y media por semana, en ese lapso de tiempo se realizaban ejercicios de respiración y relajación, se repasaban las obras ya estudiadas y se emprendía el estudio de nuevas canciones prestando atención a los siguientes aspectos (GAINZA, 2002):

- Respiración correcta entre frases
- Articulación adecuada de cada palabra o sílaba del texto
- Entonación precisa de los diseños melódicos, intervalos o notas aisladas
- Resonancia

La seguridad al cantar y la confianza en si mismos fue una construcción de día a día que llevó tiempo y dedicación. A medida que iba creciendo el repertorio de canciones tradicionales italianas también se agregaban temas del folklore tradicional argentino, canciones populares, tangos y canciones modernas en italiano de artistas casi desconocidos por ellos. De este modo, lo nuevo, lo diferente implicaba una nueva acomodación, un nuevo planteo de cómo abordar la obra, qué se quería transmitir y qué se sentía al cantarla. Todo eso era parte de un mecanismo de refuerzo constante en el cual se veían envueltos cada uno de ellos.

Metodologías comparadas como sostén de la experiencia desarrollada

Algunas técnicas de enseñanza musical basadas en el canto incluyen la teoría del *Tonic-Sol-Fa*. Desde esta teoría los signos manuales (fononimia) fueron adoptados de una manera creativa aplicados a la práctica vocal del coro, más aún al encontrarnos con integrantes que no lograban entonar adecuadamente las líneas melódicas de las canciones abordadas. A partir de la implementación del método Dalcroze se han observado cuáles eran las relaciones entre la voz y el gesto-movimiento, la utilización de los gestos ha contribuido en (FREGA, 1994):

- la focalización del tono
- el soporte de la línea vocal
- la búsqueda de la entonación correcta
- la percepción visual del sonido como guía al cantar

Se intentó, desde esta experiencia, articular e integrar las diferentes opciones metodológicas para obtener pequeños resultados a lo largo de cada encuentro. Las obras seleccionadas no incluían partituras musicales, simplemente el texto de la canción y algunas indicaciones de divisi de voces hacia el final de las frases, en los estribillos o algunos momentos de separación de voces entre voces masculinas y voces femeninas.

Se trabajó inicialmente sobre la escucha atenta de la canción, siguiendo el modelo del docente, acompañado por la guitarra o el teclado según el estilo de la obra-canción y luego separando por partes y repitiendo a modo de pregunta-respuesta. También se contaba con la posibilidad de escuchar las canciones trabajadas desde un cd y practicarlas en los hogares.

Resultados

La experiencia demostró ser altamente significativa cuando, a lo largo de tres años de actividad, se logró registrar los diferentes conciertos y se pudo observar cómo la estimulación iba creciendo a medida que los desafíos se iban demostrando cada vez más importantes. Quedó demostrado que el coro respondía con mayor seguridad al cantar cuando se sentía estimulado por un aspecto ajeno al coro mismo, ajeno a la asociación, al cantar en otros ambientes fuera del ámbito “familiar”: llevando sus músicas a hospitales, orfanatos y demás.

La relación afectividad-desempeño vocal fue un aspecto relevante a la hora de evaluar los resultados luego de cada presentación del Coro “Brienza Canta”. Las experiencias vividas en los diferentes escenarios y contextos demostraron que los integrantes del coro se

desenvolvían con una mayor confianza, con mayor seguridad y en consecuencia sus producciones vocales, en expresividad y calidad vocal aumentaban en relación al hecho que motivaba su presencia en ese momento.

Conclusiones

Como todo proceso el coro tuvo un nacimiento en el cual se aprendió a convivir con las propias limitaciones y la de los otros. Actualmente se encuentra en un estadio de desarrollo que está en pleno andamio, sufriendo las consecuencias de sustitución de director de coro que también está ligado a un aspecto afectivo, por lo cual, el desafío ahora es mayor.

La conciencia de saber que se es capaz de lograr algo significativo con las propias capacidades predispone positivamente a enfrentar las limitaciones y superar los obstáculos encontrados en el camino, sean estos internos como externos.

Se ha priorizado el proceso por el cual han atravesado y no el resultado vocal final. El recorrido musical, sea este acotado, simple o con pocos recursos, se vio enriquecido por las pequeñas conquistas que logró cada uno al transitarlo.

Estas conquistas se fundamentan en la relación de la persona con su propia voz: la búsqueda de una mayor seguridad al cantar, la percepción interna de sus posibilidades vocales y la conciencia de lo que puede lograr utilizando sus propios recursos y conocimientos (LOPARDO, 2008).

Referencias

- FIGUEIREDO, S. L. F. de. *O Ensaio Coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Dissertação do Mestrado em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.
- FREGA, Ana Lucía. *Metodología Comparada de la Educación Musical*. Tesis de Doctorado en Música, mención Educación, Edición: CIEM (Centro de Investigación Educativo Musical) del Collegium Musicum de Buenos Aires, 1994.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical*. Opus, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *Habilidades e competências na prática da regência coral: um estudo exploratório*. Revista da Abem, N° 19, março de 2008.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Música y Educación Hoy, compilación de trabajos presentados en el FLADEM* (Foro Latinoamericano de Educación Musical), Ed. Lumen, Bs. As., 1997.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Pedagogía Musical*, Ed. Lumen, Bs. As., 2002.
- LOPARDO, Carla E. *Una experiencia desde el canto: la entonación en niños de 9 y 10 años*. Tesis de Maestría en Didáctica de la Música, Universidad Caece, Bs. As., 2008.
- MORELENBAUM, E. *Coral de empresa: um valioso componente para o projeto de qualidade total*. Dissertação do Mestrado em Música, Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1999.
- PEREIRA TEIXEIRA, Lúcia Helena. *Coros de empresa: desafios do contexto para a formação e a atuação de regentes corais*. Revista da Abem, N° 13, setembro de 2005.
- SANTOS, A. M. S. *Expressão corporal a partir do ritmo musical: um caminho para interpretação na música coral*. Dissertação (Mestrado em Música)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

Coro infanto-juvenil Os Curumins: construindo referências para a prática musical contextualizada

Juliana Chrispim¹

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

julianachrispim@bol.com.br

Resumo: A presente comunicação apresenta as discussões iniciais da monografia desenvolvida pela autora na graduação em Licenciatura em Música/UNIRIO. O tema versa sobre as questões envolvidas na prática, como educação musical contextualizada, do coro infanto-juvenil Os Curumins, da Associação de Canto Coral/RJ2 (ACC), imbricadas com as referências musicais dos participantes. Na proposta da instituição, a prática musical coral é oferecida gratuitamente de forma integrada com aulas de educação musical, realizadas uma vez por semana na sede da ACC, para estudantes da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. A principal questão levantada para o norteamento dos ideais e práticas pedagógico-musicais foi em relação ao fato do canto coral não fazer parte do repertório musical presente no cotidiano do determinado grupo, cujas referências definem o conceito de música para o mesmo. Poderia ser o canto coral uma prática musical valorizada pelos integrantes do projeto, através de uma parceria com os interesses e buscas musicais do grupo, mesmo inicialmente não sendo uma prática reconhecida pelos participantes? As discussões envolvidas nessa proposta, partindo da atenção à identidade dos cantores do coro, são focalizadas na pesquisa de monografia, introduzida no presente texto através dos debates iniciais da questão.

Palavras chave: canto coral, ensino-aprendizagem, contextualização.

Diferenciadas práticas de ensino e aprendizagem musicais surgiram no cenário da educação musical, ultrapassando as barreiras do ensino formal em escolas e instituições de ensino específico de música, como conservatórios e escolas de música particulares. Dentro dessa perspectiva, ao longo das últimas duas décadas, foram ampliadas as elaborações e realizações de projetos educacionais em música fora do âmbito da escola, buscando preencher lacunas da educação musical no currículo do ensino fundamental e médio. Essas novas propostas, freqüentemente atreladas a um objetivo social, concebem, como uma possível alternativa, as classes mais baixas da sociedade como carentes de conhecimento, cultura, cidadania, entre outras deficiências. Em alguns casos, reconhecem também o repertório de

¹ Juliana Chrispim é graduada em Licenciatura Plena em Dança pela UniverCidade/RJ e pós-graduada em Arte e Filosofia pela PUC/RJ. Atualmente cursa o 8º período da graduação em Música (Licenciatura) na UNIRIO. É bolsista de iniciação científica na área de etnomusicologia, sob orientação da professora Dr. Elizabeth Travassos e foi monitora da disciplina Processos de Musicalização, em 2007, na mesma instituição, sob orientação da professora Ms. Silvia Sobreira. É professora de musicalização infantil da Associação de Canto Coral/RJ; regente do coro infanto-juvenil Os Curumins da ACC; professora de dança, sapateado e canto da Catsapá Escola de Musicais; cantora do Coro de Câmara da Pró-Arte, sob regência de Carlos Alberto Figueiredo.
e-mail: julianachrispim@bol.com.br

² Fundada pela maestrina e musicóloga Cleofe Person de Mattos, a Associação de Canto Coral vem, há 68 anos, desempenhando importante papel no cenário musical carioca, através de suas atividades corais e de educação musical. Além do projeto acima citado, a ACC realiza a “Oficina Coral e Musicalização”, um curso de férias para professores e estudantes de música que teve, em janeiro de 2009, sua nona edição.



vivências sócio-culturais específicas pertencentes a esses grupos. Diante da situação, a realização de projetos educacionais/sócio-culturais tomou significativa dimensão em nossa sociedade, sendo apoiada por alguns programas do governo, ONGs e instituições do terceiro setor, atingindo grande número de pessoas, abrangendo extensa faixa etária.

O canto coral é uma alternativa oferecida como prática e educação musical, principalmente para os projetos que atendem ao público infanto-juvenil. As razões para essa escolha são diversas, abrangendo desde o baixo custo (já que a voz é o instrumento utilizado), a ação socializadora da atividade, até o ideal dos elaboradores dos projetos. As variadas justificativas para essa escolha definirão suas práticas junto à comunidade beneficiada. Como subsídio para refletir a questão levantada, observa-se a distinção feita por Demerval Saviani entre três categorias de teorias educacionais, partindo do ponto de vista da marginalidade, que podem esclarecer tomadas de posições em relação às ações pedagógicas. Segundo Saviani (2006), um primeiro grupo de teorias concebe a educação como meio de superação, tornando a sociedade homogênea e harmônica, posição distante do segundo grupo, que vê na educação um forte elemento afirmador das diferenças, pois a tem como parte integrante de um sistema imutável onde as diferenças são inerentes. Já o terceiro grupo não concebe a educação como responsável pela mudança social, mas também não admite uma transformação social que não passe obrigatoriamente por ela. Essa concepção analisa que as ações partiriam das classes dominadas e de seus interesses.

O projeto (educação musical e prática de coro infanto-juvenil) proposto e oferecido pela Associação de Canto Coral (ACC), no Rio de Janeiro, pertence, em termos de ideal educativo, à terceira categoria exposta por Saviani, uma vez que, de acordo com Kleber (2004a, 2004b, 2006), seria um fértil e significativo meio para uma educação musical capaz de promover transformação social através do estímulo à busca de identidades participantes na cidadania. Neste projeto, foram selecionadas 40 crianças de 8 a 13 anos estudantes da rede pública, em escolas das cercanias da ACC, para participarem gratuitamente de aulas de educação musical e do coro infanto-juvenil Os Curumins, da ACC. Ambas as atividades ocorrem tendo duração de uma hora cada, por semana. É importante salientar que a seleção feita nas escolas priorizava questões como o interesse e a possibilidade de freqüentar as atividades. Além das crianças selecionadas no início de 2009, fazem parte também outras de mesmo perfil, que entraram em 2006, data do primeiro projeto com essa característica.

O direcionamento das aulas e ensaios é plantado na possibilidade de uma educação musical contextualizada, buscando estimular e ampliar, nos alunos, o diálogo sobre seus gostos e práticas musicais, para que ele possa inserir seu olhar dentro de um mundo musical

não como um estrangeiro, mas como um nativo desta terra. Segundo Kater (2004), apenas o mero lazer e integração social são objetivos que desvalorizam a atividade musical, através de uma proposta educacional vazia. Afastando-se dessa observação, na ACC o aluno é considerado o centro de todo o processo, sendo ele a origem, o caminho e o “término”, pois ilusório, de todas as ações. Desta forma, é necessário dar ouvidos e olhos ao seu mundo e às relações que ele trava com as realidades que participa.

Dirigindo atenção para o público participante, uma questão amplia proporções ao pensarmos a educação musical através do coro, com respaldo da teoria das Representações Sociais. Seria necessário entender os conceitos e valores atribuídos à música pelo grupo em questão para, a partir de tais informações, elaborar a atividade coral em diálogo com a representação de música em comum nesse grupo, deixando de lado a idéia de que os indivíduos são brancas folhas, receptivas aos novos conteúdos (Duarte, 1997). Em sua definição, a idéia de música dessas crianças está associada ao cotidiano, aos meios de acesso e consumo de música, aos gostos particulares, que por sua vez estão imbricados com a questão do acesso. Sobre a definição de cotidiano, Souza (2000, p.21) salienta que nele “está embutido o sentido de hábito”, indicando repetitividade e duração, estando “implícita a automatização de comportamentos, a rotina, a prática repetitiva e os mesmos gestos alienantes” (Souza, 2000, p. 21). O cotidiano e suas práticas podem, então, serem lidos como fundamentos da formação dos sujeitos e as ações humanas como evidências da construção da identidade na relação com a sociedade. De acordo com Duarte:

Ao elaborar e comunicar suas representações, o sujeito recorre a suas próprias experiências cognitivas e afetivas, mas se serve de significados socialmente constituídos no âmbito dos grupos nos quais está inserido. (DUARTE, 1997, p. 19)

Observando delicadamente os indivíduos para os quais está voltada a ação pedagógica, deve-se atentar para a teia multi-cultural que forma e dá identidade ao determinado grupo. Subtil (2007), citando Vigotsky, afirma que a cultura é adquirida pela criança através da socialização, ou mais especificamente, do contato com adultos e com crianças mais desenvolvidas. A autora acrescenta a mídia nesse processo, como um novo e super-potente mediador. (Subtil, 2007, p. 65) Segundo Souza:

as mídias auditivas/visuais estão firmemente ancoradas no dia-a-dia das crianças. Em seu uso, reflete-se principalmente a variedade de funções da música à qual elas recorrem. A música corresponde à necessidade de relaxamento, autodeterminação, movimento corporal e animação”. (SOUZA, 2008, p. 10)



Desempenhando qualquer das funções citadas pela autora, a música provém dessa origem. E qual é a realidade midiática de maior influência para as crianças, mais fornecedora de músicas? A televisão, o rádio e o computador (internet) são os maiores representantes, porém a televisão é a soberana entre as crianças do determinado grupo. Muitas crianças já relataram ao longo dos meses de atividades que a maior parte de suas horas fora do âmbito escolar são passadas em frente à televisão. A maioria das referências musicais vem de novelas e programas de auditório onde participam convidados musicais.

Dentro das referências de música que formam a representação da mesma para as crianças, fornecidas pela fonte citada, o canto coral não se apresenta. A música coral não é divulgada na televisão, nem nas rádios, encontrando-se, nesses meios, a soberania das canções (melodia acompanhada), executadas por cantor solista e banda, com pouca aparição de polifonia vocal e abertura de vozes. Como suas preferências estão intimamente ligadas às referências que possuem, também não há o interesse em pesquisar na internet textura coral. Sendo assim, quase todos os participantes entraram para a atividade sem ter nenhuma referência do que é canto coral. Alguns associaram a música coral a coros de igrejas. Ao pesquisar sobre os seus gostos, foi observada uma preferência maior em relação a cantores(as) solistas, e bandas em segundo lugar, porém tendo um cantor(a) como figura de liderança. Em todas as preferências, as canções eram acompanhadas por mais de um instrumento. Se a valorização da atividade musical está vinculada ao reconhecimento de sua prática como similar à idéia de música que se tem, como inserir, então, o canto coral como uma prática musical valorizada pelas crianças, em seu cotidiano? Como torná-lo uma atividade que faça parceria com os interesses e buscas musicais do grupo? Através de que ferramentas o contato com essa prática musical poderá se tornar prazeroso e significativo do ponto de vista educacional (musical) e afetivo?

A proposta oferecida pela ACC não enrijeceu o repertório, nem definiu as barreiras do processo educativo, para que ele se construísse na participação de cada aluno, porém, ainda assim, algumas dificuldades aparentes foram observadas. Na equipe profissional do coro, constam uma regente e uma pianista, sendo conseqüente a realização das músicas com acompanhamento de um instrumento, já que não é possível contratar outros músicos. Tal fator se contrapõe à idéia de música realizada com muitos instrumentos fazendo com que algumas crianças se pronunciassem a respeito: “Só vai ter piano?”

Os desafios perante a construção de tal ideal pedagógico estão sendo muitos. Como, por exemplo, fazer uma escolha adequada do repertório trabalhado nos ensaios, baseando essa escolha no diálogo com o grupo? Como foi exposto, cada indivíduo carrega um mosaico de

referências sócio-culturais diversas e, [...] “no caso das grandes cidades brasileiras, tal diversidade fica ainda mais acentuada, chegando-se a ter uma multiidentidade cultural. Aceitar isso é reconhecer que numa mesma sala de aula podem coexistir alunos ligados a várias ‘músicas’.” (Fernandes, 1996, p. 30) Portanto, dentro do coro, não se pode cristalizar os cantores como pertencentes a uma mesma cultura e portando a mesma representação de música para utilizar essas informações como base para selecionar o repertório. Ter como referência unificante do grupo a condição sócio-econômica, por serem alunos de escolas da rede pública, pode ser uma posição equivocada na escolha das músicas. E ainda citando o autor: “Num mesmo grupo podemos encontrar subgrupos distintos, com formas diferentes de viver, pensar e sentir. Essas formas, muitas vezes divergem totalmente entre si.” (Fernandes, 1996, p.30)

A continuação da pesquisa será alimentada pelas situações de reconhecimentos, descobertas e possíveis identificações musicais que ocorrerão ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizará processos da pesquisa-ação, levando em consideração conversas informais, ensaios, atitudes dentro e fora da sala de aula, bem como relato dos responsáveis. Também será feita comparação entre um questionário respondido no atual momento e um outro, a ser realizado no final do ano, a respeito do conceito particular de música de cada participante, especificando suas anteriores e novas relações com o canto coral.

Conclusões Parciais

Nas experiências vividas até o presente momento, foi observado um estranhamento e desconforto em relação aos exercícios de técnica vocal, contudo, com a familiarização, tais exercícios já não estão sendo rejeitados com ênfase. É visível a ansiedade para cantar determinadas músicas do repertório, conhecidas anteriormente pelas crianças. O reconhecimento de sua prática musical como uma atividade valorizada socialmente favorece a ampliação do vínculo afetivo que os participantes têm com o coro. Muitas crianças relataram ter recebido comentários positivos por parte de amigos e parentes ao contarem sobre a música ensaiada. O arranjo dessa canção foi intencionalmente escolhido pelo fato da segunda voz executar um acompanhamento de caráter rítmico e fácil aprendizado, permitindo adaptação para o refrão ser cantado em uníssono, correspondendo à expectativa das crianças. A escolha do repertório (e do arranjo), até o momento, tem se mostrado o principal vínculo afetivo com a prática coral. Já foram observadas mudanças de discurso, passando do “eu adoro essa música”, para “eu adoro cantar essa música”, demonstrando envolvimento do indivíduo com a

música, acrescido de um significado particular, onde sua ação foi validada positivamente no processo.

Rodrigues, analisando as idéias sociológicas de Émile Durkheim, afirma que

...só existe um modo de conhecer os fatos que estão à nossa volta, sejam eles pedras, paus, casas, aviões, emoções, leis, delitos, pneus, roupas, peças de teatro, religiões ou sei lá o quê. É criando em nossa mente uma idéia do que sejam, ou um ideal que diga respeito ao modo como deveriam ser. Em outras palavras, é gerando uma representação mental, uma espécie de chave interpretativa que construímos para lidar com aquilo que a princípio não conhecemos.” (RODRIGUES, 2000, p.23-24)

Através dessas experiências, espera-se que novas relações, moldadas no contato com o novo e na forma como se dá esse contato, estejam sendo formadas com o grupo e com a música, incluindo, em seus discursos sobre a mesma, aspectos da sua participação no coro.

Referências

DUARTE, Mônica A. A teoria das representações sociais: uma perspectiva para o ensino da música. *Raízes e Rumos*, Rio de Janeiro, v. 08, p. 18-21, 1997.

FERNANDES, J. N. Beethoven, funk ou bumba-meu-boi. Por uma teoria contextualista da educação musical. *Raízes e Rumos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 30-33, 1996.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, nº 10, p. 43 – 51, 2004.

KLEBER, Magali Oliveira. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15, 2006. *Anais...* João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2006. p. 135-141.

_____. Projetos sociais e a prática da educação musical. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 14, 2004. *Anais...* Porto Alegre: ANPPON, 2003, p. 1484- 1595.

_____. Terceiro setor, ongs e projetos sociais em música: breves aspectos da inserção no campo empírico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004b. p. 677-684.

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. (Coleção polêmicas do nosso tempo) Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13 p. 65-73, 2007.

Criação coletiva no teatro musical: uma educação para a autonomia

*Amélia Martins Dias Santa Rosa
PPGMUS – UFBA
meldias6@hotmail.com*

Resumo: O Musical, como uma manifestação artística que reúne música, teatro e dança, tem sido forte aliado em prol de uma educação libertadora e abrangente, pois busca desenvolver nos alunos, não somente o seu intelecto, mas também aspectos psicossociais, musicais e artísticos. Com base nestes aspectos, o presente trabalho trata de uma pesquisa em andamento que tem como sujeito o Coral Juvenil da UFBA, projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, cujo objetivo é identificar possíveis opções metodológicas para o ensino e construção do Teatro Musical que propiciem a criação coletiva com a participação ativa dos educandos. Para esta pesquisa, foi realizado um espetáculo com um grupo formado por 15 adolescentes entre 15 e 20 anos, oriundos de diferentes classes sociais e com experiências musicais diversificadas. Este trabalho foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, mais especificamente, uma pesquisa-ação, onde a autora foi a própria mediadora do processo de construção do espetáculo, tendo como apoio pedagógico a abordagem PONTES desenvolvida pela professora Alda Oliveira. Através desta pesquisa, buscamos construir novas propostas de ensino que estimulem valores e aptidões dos educandos, tais como autonomia, responsabilidade, criatividade, iniciativa para o trabalho em grupo e valorização das individualidades através da criação de um Teatro Musical.

Palavras chave: Teatro Musical; criação coletiva; Coral Juvenil.

Introdução

O presente trabalho trata de uma pesquisa em andamento, junto ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia – UFBA, na área de Educação Musical, sob a orientação da Dra. Alda Oliveira. Tem como sujeito o Coral Juvenil da UFBA que é um dos projetos de extensão da Escola de Música desta universidade. O trabalho busca identificar possíveis opções metodológicas ensino do Teatro Musical que propiciem a criação coletiva com a participação ativa dos educandos. Através desta pesquisa, buscamos construir novas propostas de ensino que estimulem valores e aptidões dos educandos, tais como autonomia, responsabilidade, criatividade, iniciativa para o trabalho em grupo e valorização das individualidades.

Zygmunt Bauman, um dos mais expressivos pensadores do nosso tempo, diz que experimentamos hoje a sensação de inutilidade da ética e, com o enfraquecimento do Estado Nação, assistimos ao esfacelamento do tecido social e fortalecimento, cada vez maior, do individualismo (BAUMAN, 1997 e 2008). Diante dessa situação, cientistas sociais, educadores, políticos, profissionais e personalidades de diferentes partes do



mundo, além de instituições internacionais como a UNESCO, UNICEF, ISME¹ e outras, preocupados com o estabelecimento de uma nova ordem mundial que seja baseada numa convivência solidária entre os homens, esperam do campo da educação muito mais que o simples letramento, espera-se que ele seja capaz de ajudar aos educandos a trabalharem, tanto com as suas características intrínsecas, a sua subjetividade, quanto com as do mundo que o cerca. Edgar Morin (2000), por sua vez, propõe que a educação seja um esforço transdisciplinar que seja capaz de rejunta r ciências e humanidades e romper com a oposição entre natureza e cultura. Alinhando-se também a essa preocupação, segundo Oliveira (2008), a própria Declaração de Valores da Sociedade Internacional de Educação Musical diz que:

a educação inclui tanto a educação em música, como a educação através da música; a educação musical deve ser um processo contínuo e deve abarcar todas as faixas etárias; todos os aprendizes, em todos os níveis de desenvolvimento/ habilidades devem ter acesso a um programa de educação musical equilibrado, abrangente e progressivo, facilitado por educadores musicais eficientes; enfim, todos os aprendizes devem ter a oportunidade de crescer no conhecimento musical, desenvolver suas habilidades e apreciação, de forma a desafiar as suas mentes, estimular a imaginação, trazer alegria e satisfação às suas vidas e exaltar os seus espíritos (ISME, *apud* OLIVIEIRA, 2008, p. 17).

Por sua vez, as propostas para o ensino das artes nas escolas desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em 1998, trouxeram também novas visões e possibilidades para dentro do ambiente escolar. Segundo o documento:

o trabalho com música deve considerar que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento. A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além do poderoso meio de integração social (BRASIL, 1998, p. 49).

Portanto, estamos todos convocados para que, através de nossas práticas educacionais, possamos contribuir para a formação dos educandos de modo mais amplo, contribuindo para que ao mesmo tempo em que eles se exercitam na aprendizagem musical, também se fortaleçam como sujeitos e como seres sociais solidários. Nesse sentido é que apresento a seguir um trabalho de pesquisa em educação musical através do Teatro Musical com jovens onde foram exploradas várias possibilidades de desenvolvimento humano na aprendizagem musical. Este trabalho foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, mais especificamente, uma pesquisa-ação, como

¹ International Society of Music Education



descrita por Thiolant (2005), Brandão (1984) e outros, onde a autora foi a própria mediadora do processo de construção do espetáculo. Trata-se da busca de uma metodologia de ensino que possa promover mais eficientemente o encontro entre o aluno e o conhecimento, como propõe a abordagem PONTES, que vem sendo desenvolvida pela Educadora Musical e Pesquisadora Alda Oliveira (2008).

O Teatro Musical no Coral Juvenil

Como temos evidenciado em trabalhos anteriores (SANTA ROSA, 2006; SANTA ROSA e DIAS, 2007; DIAS e QUADROS JUNIOR, 2007), a prática dos musicais tem propiciado o desenvolvimento de aspectos importantes no processo de formação artística e musical dos indivíduos participantes do Projeto Coral da Escola de Música da UFBA, desde a sua criação, em 1994. O Musical, como uma manifestação artística que reúne música, teatro e dança, tem sido forte aliado em prol de uma educação libertadora e abrangente, pois busca desenvolver nos alunos, não somente o seu intelecto, mas também aspectos psicossociais, musicais e artísticos. Falaremos aqui do trabalho realizado em 2008, onde destacamos a presença da criação coletiva que buscou enfatizar o desenvolvimento da autonomia dos alunos como encontrada em Paulo Freire, onde a educação somente se desenvolve num contexto de relações sociais que buscam a construção e inteireza do sujeito, no contínuo exercício do diálogo (FREIRE, 1987). Para a execução deste trabalho, foi necessário contar, não somente com a atuação de professores de música, mas também de teatro. O grupo foi formado por 15 adolescentes entre 15 e 20 anos, oriundos de diferentes classes sociais e com experiências musicais diversificadas. Não houve seleção para o ingresso no grupo.

O recurso da criação e montagem do Teatro Musical como prática de Educação Musical exige uma acentuada interação entre educador e educando. Nesse sentido, tornou-se de grande efetividade o uso da abordagem PONTES que vem sendo desenvolvida por Alda Oliveira (2001), como referido acima. Segundo Oliveira (2008), a abordagem PONTES visa preparar educadores musicais na teoria e na prática para analisar, desenvolver, construir e aplicar “dicas”, sugestões, palpites, idéias e transições (“costuras”) didáticas significativas, visando estabelecer contatos eficientes com os alunos. A palavra PONTES trata-se de um acróstico concebido por Oliveira para expressar os elementos centrais da abordagem tais como positividade, observação, naturalidade, técnica competente, expressividade e sensibilidade. Ela acrescenta que as PONTES educacionais são, não somente estas seis definições, mas qualquer atitude do professor



que possa contribuir positivamente para promover a conexão entre o aluno e o conhecimento (OLIVEIRA: et al, 2007).

A abordagem PONTES foi exercitada na didática aplicada no Coral Juvenil, na medida em que assumiu como princípios, no desenvolvimento de todas as práticas, ao longo do processo: acreditar no aluno; observar suas necessidades pessoais; vivenciar a música como parte inerente a todo ser humano; fazer o uso de formas inovadoras para realizar a prática pedagógica; destacar o aluno como ser criativo e pensante; perceber e valorizar o universo de cada indivíduo ali presente. Em se tratando de uma prática interdisciplinar, a professora Alda afirma ainda que:

essa possibilidade de envolver os alunos com aspectos importantes de produção e cena, em trabalhos interdisciplinares, é muito importante para a formação não só dos alunos como também dos professores envolvidos. É o trabalho prático servindo de porta e caminho para a atuação no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2006, p.29).

Neste trabalho, realizado com ênfase no desenvolvimento da autonomia, destacou-se o exercício de criatividade dos alunos que chegaram ao ponto de optar pela realização de um espetáculo da própria autoria. Nós, professores, fomos surpreendidos com esta opção e levados a nos adaptar ao ritmo do grupo. Percebemos que esta criação foi essencial para o crescimento intelectual dos educandos, pois através da liberdade para criar, experimentar e realizar textos teatrais, arranjos vocais e coreografias, eles puderam contemplar elementos do seu cotidiano tornando-se responsáveis pelo conhecimento adquirido e descobrindo a motivação para o trabalho artístico (SOUZA, 2000).

Com essa iniciativa dos alunos, o processo vivenciado acentuou em nós a condição de mediadores estimulando a criatividade dos alunos e conciliando as diferentes idéias para a construção do todo. Como estratégia para desenvolver a habilidade criativa, conduzíamos no início de cada ensaio, dinâmicas de grupo com aquecimento corporal e vocal, direcionadas para a integração dos alunos. Essas atividades estavam centradas também, na relação de ensino-aprendizagem musical, na concentração para o ensaio, na união entre os participantes, na expressividade artística, buscando atender as demandas trazidas por cada um deles, valorizando assim suas subjetividades.

O espetáculo surgiu e tomou corpo com atividades de criação e improvisação teatral, musical e coreográfica, tanto individualmente como em grupo. Dessa forma, foram realizados os processos de escolha do tema, criação de personagens, elaboração de cenas, escolha de repertório e criação de coreografias. Sempre permeados de muito diálogo,



avaliando a cada ensaio as idéias que poderiam ser armazenadas para a construção final do espetáculo, as etapas e providências a serem tomadas a partir das escolhas coletivas.

As dificuldades surgidas, tais como, rotatividade do grupo, falta de compromisso de alguns componentes, dificuldades com família ou com a escola, carência de recursos, pauta do teatro, confecção de cenário e figurino, divulgação, cartazes, programas, contratação de músicos e de outros profissionais, serviram de incentivo ao grupo que, com o passar do tempo se tornou cada vez mais unido. Assim, encorajamos os alunos a criarem soluções para esses problemas, de forma que eles iam se sentindo cada vez mais responsáveis pelos resultados alcançados, ao mesmo tempo em que exercitavam mais a autonomia que iam conquistando.

Read (2001) nos adverte que a liberdade, neste caso, é um estado do ser com características positivas, características a serem desenvolvidas em toda sua auto-suficiência. Já na antiguidade grega, Platão sugeria uma educação com este conceito de liberdade. Com essa filosofia de trabalho as subjetividades dos alunos afluíam progressivamente no processo. Cada um zelava da parte que lhe cabia, fosse no texto, na música, nas coreografias, figurinos, arte gráfica, dentre outras. Com a realização final do espetáculo para o público, e a receptividade geral dos espectadores, eles confirmaram a importância do espírito de grupo e de cada um para promover um resultado final significativo.

Considerações Finais

A realização deste espetáculo foi uma experiência extremamente diferente de todas que já vivi como educadora musical, mesmo já tendo participado da criação de nove outros musicais realizados pelo Projeto Coral. Primeiramente, esta experiência me proporcionou, como educadora, desafios constantes no que diz respeito à relação com os meus alunos, como conhecer as suas expectativas trazidas para a prática coral, como contemplar seus desejos, conciliar as idéias trazidas, ao mesmo tempo estando atenta ao fio condutor do roteiro sem deixar perder a essência da proposta do trabalho. Ao lidar diariamente com os diversos anseios do grupo, conquistamos resultados educacionais de grande importância, ao desvelar talentos e habilidades expressas no processo de criação dos alunos.

Finalmente, é importante ressaltar as conquistas dos alunos que além da criação, elaboração e apresentação do espetáculo, conquistaram autonomia, senso de responsabilidade, capacidade criativa com autoconhecimento e, sobretudo, autoconfiança.



Além dos conteúdos musicais e artísticos, ao interagirem com autonomia e liberdade de expressão, pôde-se perceber, através das avaliações realizadas, que os alunos encontraram valores sociais e humanos, não somente através das práticas educativas, mas também através do conteúdo representado no espetáculo musical.



Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Ética Pós-Moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. *A Sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BRANDÃO, C. R. (Org.) *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil*/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.- Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIAS, Leila Miralva Martins; QUADROS JUNIOR, João Fortunato Soares. Educação Musical Participativa: um relato de experiência sobre o processo de criação de um musical partindo dos integrantes do Coral Juvenil. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIACAO BRASILEIRA DE EDUCACAO MUSICAL-ABEM. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1987.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Alda. *Pontes educacionais em música*. Apostila distribuída no XVII Encontro Anual da ABEM. São Paulo: 2008.

OLIVEIRA, Alda de Jesus; et al. PONTES significativas no ensino de música. *ICTUS* (PPGMUS/UFBA), v. 8, p. 17-28, 2007.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, 2006, p. 25-34.

_____. La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe. In: Fajardo, Verónica & Wagner, Tereza (Orgs). *Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe*. Paris: Organización das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2001, p. 27-30.

READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias. *A construção do Musical como Prática Artística Interdisciplinar na Educação Musical*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música/ Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SANTA ROSA, Amélia Martins Dias; DIAS, Leila Miralva Martins. Companhia Artística Viver Bahia: identificando os elementos educacionais na prática de musicais. In: XVII



CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA.-ANPPOM. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

THIOLANT, M. *Metodologia da Pesquisa Ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



Curso básico de percepção e leitura musical a distância: uma proposta de implementação

Fernando Henrique Andrade Rossit
 UFSCar
 fhrossit@gmail.com

Glauber Lúcio Alves Santiago
 UFSCar
 glauber@ufscar.br

Resumo: O presente trabalho busca estudar a metodologia docente no contexto da Educação a Distância (EaD). O problema será investigar como se consiste a metodologia docente e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de um Curso Básico de Percepção e Leitura Musical a Distância. A metodologia de pesquisa será embasada através de um levantamento bibliográfico, coleta de dados e um estudo real de caso: um curso que pretendemos desenvolver ao longo de 10 semanas entre agosto e outubro de 2009. O público-alvo deste curso (num total de 60 vagas) contará com membros da Orquestra Experimental da UFSCar, além da comunidade universitária como alunos, funcionários e docentes. A heterogeneidade do público é proposital, pois entendemos que a EaD trabalha com a idéia do aprendizado em colaboração e caminha para a construção social do conhecimento. Buscaremos, dessa forma, levantar questões relacionadas à seleção de ferramentas multimídias e atividades educacionais, à metodologia docente e aos procedimentos didáticos empregados num Curso Básico de Percepção e Leitura Musical a Distância, visto que, ainda, não temos um número expressivo de trabalhos e pesquisas que envolvam a área de Educação Musical a Distância no Brasil.

Palavras chave: Percepção Musical; Leitura Musical; Educação Musical; Educação a Distância.

1. Introdução

Este projeto de pesquisa que ora propomos apresenta uma proposta de implementação de um Curso Básico de Percepção e Leitura Musical a Distância que pretendemos desenvolver ao longo de 10 semanas entre agosto e outubro de 2009. O referido projeto está vinculado ao grupo de pesquisa Educação Musical a Distância (EdMusEaD), e, tal como nos outros projetos já desenvolvidos e em andamento, visa contribuir para o crescimento do “laboratório de pesquisas” do EdMusEaD, através de uma sistematização e registro dos conhecimentos produzidos e compartilhados.¹

¹ O grupo de pesquisa Educação Musical e a Educação a Distância (EdMusEaD), coordenado pelo Prof. Dr. Glauber Lúcio Alves Santiago, está localizado no Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da UFSCar. O EdMusEaD integra o Diretório dos Grupos de Pesquisas do CNPq e tem como objetivos: 1) refletir sobre o processo de formação do educador musical e sua associação com a modalidade de Educação a Distância; 2) pesquisar sobre a formação de educadores musicais no contexto da Educação a Distância.



O presente projeto tem como estudo de caso a metodologia docente utilizada no Curso Básico de Percepção e Leitura Musical a Distância, um curso de extensão da UFSCar que deverá ser oferecido para membros da Orquestra Experimental da UFSCar, além da comunidade universitária como alunos, funcionários e docentes que desejam adquirir conhecimentos básicos sobre Percepção e Leitura Musical.

Esta heterogeneidade do público é proposital, pois entendemos que a EaD trabalha com a idéia do aprendizado em colaboração e busca a construção social do conhecimento. Ou seja, o conhecimento não deverá ficar centrado no professor do curso, aliás, concordamos com MOORE; KEARSLEY (2008) quando eles dizem que “nenhum indivíduo é um professor nesse sistema, mas na verdade é o sistema que ensina”.

O sistema nada mais é que o conjunto de pessoas e recursos que se envolvem num curso a distância: o professor, os tutores, a equipe técnica, os alunos, o próprio Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado, entre outros. O conhecimento não deve caminhar em mão única, como costuma acontecer, do professor ensinando o aluno; neste sistema trabalhamos com o binômio ensino-aprendizagem, visto que os alunos podem e devem ensinar o professor e/ou tutores, e também ensinar seus próprios colegas alunos. Dessa forma, temos o conhecimento caminhando em múltiplos sentidos, sempre tendo de um lado o ensino e, do outro, a aprendizagem.

Neste curso, utilizaremos como AVA, o *Moodle*, pois temos maior afinidade e proximidade pelo fato da UFSCar utilizá-lo tanto nos cursos presenciais, quanto nos cursos a distância da UAB-UFSCar. Reformularemos o ambiente do Cursinho Virtual para a prova de aptidão em Educação Musical – utilizado em 2007 e 2008 – com o intuito de trabalhar somente com os tópicos relacionados à Percepção e Leitura Musical.

A formação em EaD é caracterizada por novos desafios e por diferentes metodologias, distintos dos que ocorrem em um curso presencial, pois esta modalidade de educação ainda é uma novidade e muitos aspectos metodológicos e técnicos são desenvolvidos a cada dia. Assim, o planejamento de todo o processo de ensino-aprendizagem de um curso a distância é fundamental para seu êxito. De acordo com esta afirmação, podemos definir a problemática deste trabalho: planejar e aplicar um Curso Básico de Percepção e Leitura Musical a Distância que será ministrado através do ambiente *Moodle* e relatar os conhecimentos adquiridos e produzidos com esta experiência, com o compromisso de compartilhar seus resultados em congressos científicos e revistas de artigos científicos, tanto na área de Educação Musical, quanto na esfera da EaD.

1.1. Justificativa

Nestes últimos anos, presenciamos um crescimento considerável de recursos na internet voltados para pessoas que desejam aprender noções básicas de Percepção e Leitura Musical ou, até mesmo, tocar algum instrumento musical. Destacamos que este conjunto de recursos não é formado somente por sites que disponibilizam cifras de músicas, mas também pelo famoso e versátil *YouTube*, além de sites pagos onde os próprios artistas/compositores explicam como tocar suas músicas.

Com essa disseminação da internet, criou-se um crescente interesse pela EaD aliado à tecnologia musical que fez surgir alguns cursos on-line na área de Educação Musical, oferecendo novos caminhos para o aprendizado da música e de instrumentos musicais. Tais cursos têm como característica um dinâmico processo de ensino-aprendizagem que é compartilhado por um número de pessoas extremamente superior a de um curso presencial.

No entanto, a EaD supõe uma abordagem diferenciada da educação presencial, que deve ser estudada e divulgada, para que se aprimore e se utilize estas novas possibilidades. Ou seja, devemos refletir e discutir sobre o uso destas tecnologias, buscando aproveitar ao máximo seus benefícios e peculiaridades para atingir resultados satisfatórios quanto à aprendizagem.

Este projeto de pesquisa irá estudar a metodologia docente de um Curso Básico de Percepção e Leitura Musical a Distância que será ministrado através do ambiente *Moodle*; tal metodologia terá o cuidado de adequar e criar uma nova linguagem pedagógica apropriada da EaD. Não basta apenas realizar as mesmas atividades de um curso presencial transpostas no *Moodle*; devemos utilizar um sistema pedagógico múltiplo, formado por diferentes mídias e formas de avaliação.

Desta forma, teremos um grande campo para exploração, reflexão e criação de conhecimentos na tangência entre a aprendizagem musical tradicional e a aprendizagem musical no AVA *Moodle*, com diversos aspectos que deverão ser levantados tais como: a democratização do ensino proporcionada pela EaD; o fácil acesso à informação; a aprendizagem assíncrona; o ensino-aprendizagem coletivo e ativo etc.

Por fim, tal pesquisa se justifica pelo fato de um curso básico de percepção e leitura musical na modalidade de EaD ainda ser uma novidade em termos de pesquisa acerca do planejamento e metodologia docente de um curso deste tipo; buscaremos, assim, pesquisar e

planejar novas metodologias e adequar técnicas de ensino-aprendizagem musicais, encarando novos desafios e diferentes abordagens em comparação ao que ocorre num curso presencial.

1.2. Síntese da bibliografia fundamental

Como suporte teórico, utilizamos textos que versam especificamente sobre tecnologias musicais, Educação Musical e EaD e metodologia docente em curso de percepção e leitura musical.²

O termo Educação a Distância vem sendo utilizado nos últimos anos como símbolo de modernidade nos métodos e meios de ensino, mas o que poucos sabem é que esse termo existe há muito tempo. Como exemplo, temos os famosos cursos por correspondência que ofereciam (e ainda oferecem) conteúdos em diferentes áreas, tais como, pintura, técnicos de eletrônica e até aulas de violão e guitarra e que faziam uso de diversos recursos pedagógicos, tais como material impresso, fita K7 e fita VHS. Esse material era disponibilizado pelo correio, por onde também eram realizadas as tramitações necessárias para a conclusão do curso (BARROS, 2006).

MOORE; KEARSLEY (2008) relacionam os vários elementos que estão embutidos na definição de EaD, em atenção ao binômio ensino/aprendizado:

A educação como sendo a junção entre o ensino e o aprendizado. O aprendizado como um elemento planejado, excluindo-se o acidental. A idéia de que a educação a distância possui como 'normal' o distanciamento em contraposição à educação presencial que possui como 'normal' a proximidade entre o professor e o aluno. Por fim, a comunicação que se dá por variadas tecnologias. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2)

Ou seja, segundo MOORE; KEARSLEY (2008, p. 353) o sistema de EaD é o conjunto de todos os “processos que resultam na educação a distância, incluindo aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento.” Além disso, consideram que em um processo de ensino-aprendizado existe a necessidade da utilização de uma variedade de tecnologias já que nenhuma tecnologia, por si só, pode dar conta da grande gama de requisitos em um curso como um todo e das necessidades de aprendizagem dos vários alunos. Em relação às citadas necessidades de aprendizagem, os autores destacam que os alunos possuem variados estilos e capacitações para o aprendizado (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 101).

² Aqui destacamos somente alguns dos vários autores pesquisados por uma questão de espaço/limite.

Neste ponto, destacamos o perfil que o profissional da EaD (gestores, professores, tutores e equipe técnica) deve ter, segundo FORMIGA (2009):

Não há espaço para conservadores ou acomodados, exigem-se atividades ousadas e celeridade nas decisões, que obrigatoriamente envolvem riscos nas opções com as quais se defronta. Estar sempre de cabeça aberta às novidades e ser flexível para mudar a qualquer momento. Não é um território para dogmas ou verdades absolutas. (FORMIGA, 2009, p. 41)

A freqüente utilização de software nos diversos campos da música, como ensino, arranjos e composição, leva cada vez mais educadores investigarem as potencialidades e deficiências desta ferramenta (KRÜGER et. al., 1999). Há a convicção de que o uso de computadores não deva substituir o educador musical, porém ainda muitos professores se manifestam contrários à adoção desse tipo de tecnologia. Essa resistência ainda é vista em professores das ciências humanas e das artes, como é o caso da música, que possuem pouco contato com recursos tecnológicos. No entanto, acredita-se que uma maior divulgação dos fundamentos e das ferramentas computacionais disponíveis para músicos e professores de música pode auxiliá-los a expandir seus conhecimentos e torná-los pessoas interessadas em partilhar experiências sobre a aplicação de tecnologia à música (FRITSCH et al., 2003, p. 141).

BARROS (2006) constata que a rápida expansão e a popularização da EaD são notórias, por apresentar vantagens compatíveis com a sociedade moderna, tais como: flexibilidade de tempo (o aluno escolhe o seu horário de estudo), flexibilidade de lugar (qualquer lugar pode ser usado para o aprendizado), possibilidade de interação entre pessoas de diferentes lugares, utilização de ferramentas multimídias (som, imagens interativas etc.). No entanto, nota-se que, assim como em qualquer modalidade de ensino, a EaD enfrenta problemas, preconceitos e dificuldades, destacando o empobrecimento da informação, os altos custos financeiros para a sua elaboração, e a barreira perante os usuários que têm pouca ou nenhuma familiaridade com o uso de tecnologias computacionais.

Além disso, PINHEIRO (2002) alerta que para se evitar que instituições não idôneas promovam cursos de EaD não qualificados, torna-se necessário a reformulação da legislação para a EaD, que respeite suas peculiaridades e que contenha critérios para que se possa distinguir as boas, das más instituições. Torna-se necessário também, para que se criem cursos de qualidade, que ocorra um estudo de teorias pedagógicas que se enquadrem neste novo paradigma da EaD, que possa prover estratégias educacionais adequadas ao tipo de educação que se está propondo. Enfim, o planejamento de todo o processo em torno do curso torna-se um item fundamental no seu sucesso.



2. Objetivos

O presente trabalho aborda questões que dizem respeito ao uso da tecnologia na Educação Musical no contexto da EaD que, mesmo tendo seu caráter democrático, possui desafios como manter a qualidade da proposta pedagógica e metodológica e de seus materiais e recursos. A característica de complementaridade entre educação presencial e a EaD deixa clara a necessidade de busca por qualidade em ambas as modalidades, embora cada uma possua suas peculiaridades.

Assim, este trabalho busca, com um estudo real de caso, levantar questões, investigar a metodologia docente e os procedimentos didáticos empregados no desenvolvimento do Curso Básico de Percepção e Leitura Musical a Distância. O objetivo é trazer a tona reflexões que possam contribuir para um aumento das práticas de Educação Musical na EaD e, também, promover um aumento do número de pesquisas à respeito.

3. Metodologia

Este trabalho tem como metodologia levantar dados para um estudo comparativo entre os tradicionais métodos de ensino e as novas metodologias para o ensino de percepção e leitura musical relacionadas à EaD. Através de um levantamento bibliográfico, fundamentaremos um Curso Básico de Percepção e Leitura Musical a Distância; tal curso se constituirá num projeto de extensão da UFSCar e deverá ser oferecido para membros da Orquestra Experimental da UFSCar, além da comunidade universitária como alunos, funcionários e docentes que desejam adquirir conhecimentos básicos sobre Percepção e Leitura Musical.

A metodologia deste trabalho será constituída também pela seleção e organização de atividades multimídias pré-desenvolvidas já utilizadas na oferta de um Cursinho Virtual para a prova de aptidão do curso de Música da UFSCar, nos anos de 2007 e 2008. Tal organização buscará uma maior objetividade da utilização das atividades relacionadas à leitura e à percepção musical. Trabalharemos as atividades teóricas (textos e informações) e as atividades práticas (tutoriais multimídias, que envolverão exercícios com partituras e áudios)



sempre com o apoio dos fóruns de discussão de cada ciclo, onde os alunos deverão, de forma assíncrona, debater os conteúdos das atividades entre eles próprios e também com o professor.

Através deste curso promoveremos uma coleta de dados, baseada em entrevistas com os alunos e na análise do desenvolvimento de aprendizagem destes. O curso será ministrado à distância através do AVA *Moodle* em 10 semanas entre agosto e outubro de 2009, que serão divididas em ciclos. Cada ciclo abordará desde a introdução aos parâmetros do som, passando por noções básicas da leitura musical até as percepções rítmica, melódica e harmônica.

4. Plano de trabalho e cronograma de sua execução

A metodologia de trabalho explicitada acima segue o seguinte plano de trabalho e cronograma abaixo:

De fevereiro a abril de 2009: leitura da bibliografia fundamental, ou seja, textos sobre pesquisas nas áreas metodologia de ensino de música, leitura musical e percepção musical. Livros e artigos sobre EaD e orientações metodológicas para a criação e desenvolvimento de cursos de música a distância.

De maio a junho de 2009: reformulação do ambiente do Cursinho Virtual para a Prova de Aptidão em Música já criado no *Moodle* e preparação para o início do Curso Básico de Percepção e Leitura Musical a Distância, incluindo sua divulgação entre a comunidade da UFSCar, através de um *site* específico.

De agosto a outubro de 2009: aplicação do curso e realização da coleta dos dados com alunos.

De outubro a novembro de 2009: análise e interpretação dos dados e início escrita do relatório do projeto de extensão.

De novembro a dezembro de 2009: redação final do relatório e preparação de um artigo para ser publicado e divulgado.

5. Forma de análise dos resultados

A forma preferencial de avaliação dos resultados no âmbito desta pesquisa será o conjunto de entrevistas e questionários utilizados que serão aplicados ao longo do curso. Após a redação das análises dos dados, esses textos serão submetidos à consulta das referidas pessoas e de especialistas em Educação Musical e EaD que atuam na UAB-UFSCar, de forma que esses indivíduos possam aprovar ou refutar os textos elaborados.



6. Relatório parcial / Pesquisa em andamento

Durante o mês de abril e julho, iniciamos as seguintes atividades:

- redação do projeto de extensão e submissão aos órgãos competentes da UFSCar para sua aprovação;

- cronograma do curso (mapa de atividades);

- preparação de um *site* para a divulgação e inscrição dos alunos;

- preparação do ambiente do curso no *Moodle*;

Com a início do curso no mês de agosto e encerramento no final de outubro, pretendemos apresentar uma prévia da análise dos dados e os resultados parciais deste projeto no XVIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical (Londrina, 06 a 09 de outubro de 2009), com o objetivo de trazer a tona reflexões que possam contribuir para um aumento das práticas de Educação Musical na EaD.



7. Referências

- BARROS, Ana Elisa Bonifácio. MIAR: uma proposta de software para o ensino músico-instrumental. Belém, 2006. Monografia (Graduação em Educação Artística). UFPA.
- FORMIGA, Marcos. A terminologia da EAD. In: FORMIGA, Marcos e LITTO, Fredric M. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009, pp. 39-46.
- FRITSCH, Eloi F. et al. Software musical e sugestões de aplicação em aulas de música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.) Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p. 141-157.
- KRÜGER, Susana Ester; GERLING, Cristina Capparelli; HENTSCHKE, Liane. A utilização de softwares no processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de teclado. In: Revista Opus – Edição eletrônica. Campinas, 1999. ANPPOM.
Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus6/kruger.htm>>. Acesso em: 23 de abril 2009.
- MOORE, Michel G. e KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: Uma visão integrada. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- PINHEIRO, M.A. Estratégias para o Design Instrucional de Cursos pela Internet: Um Estudo de Caso. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. 2002.

Dança e prática musical coletiva: experiências e reflexões sobre corpo e espaço por uma educação humanizadora

Melina Fernandes Sanchez
UFSCar
me_sanchez@hotmail.com

Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar
ilzazenker@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é caracterizado pela interface entre as áreas de conhecimento da Educação, da Educação Musical e da Educação em Dança e adota como autores centrais de referência Fiori, Freire, Kater, Koellreutter e Marques. O estudo apresenta parte dos resultados da pesquisa de mestrado da autora cuja investigação se deu com integrantes da Orquestra Experimental da UFSCar (São Carlos, SP) em 2008. Nesta proposta foram realizados encontros de intervenção para desenvolvimento de atividades práticas de dança, seguidos por rodas de conversa para reflexão coletiva acerca das possíveis relações entre a vivência em dança e a prática musical na orquestra. O enfoque da investigação foi o movimento – matéria-prima da dança e da prática instrumental em música. Dos vários elementos que compõem o movimento, este trabalho contempla a kinesfera - conceito que envolve corpo e espaço. Como objetivo, a pesquisa propõe discutir como processos de prática e reflexão em dança podem contribuir para a percepção de si mesmo, do outro e do significado da prática musical em prol de uma Educação Humanizadora. Os resultados demonstraram que vivenciar, conversar e refletir sobre dança em um espaço de prática orquestral coletiva possibilitou a percepção de si mesmo e do outro, e ampliou o significado da prática musical para os participantes. Este interesse em busca do saber e do conhecimento do outro é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que vai além dos conteúdos e da formação específica em música e favorece uma Educação Humanizadora.

Palavras-chave: prática musical coletiva; orquestra comunitária; educação humanizadora; música, corpo e espaço.

Introdução:

A presente investigação surgiu da necessidade de reflexão crítica e sistematização da minha experiência de onze anos como dançarina, professora de dança e pesquisadora imersa no universo da Educação Musical. A oportunidade do diálogo entre as linguagens da Dança e da Música foi decorrente das práticas, reflexões e estudos vivenciados no Programa de Educação Musical da UFSCar¹ juntamente à Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly – educadora

¹ O Programa de Educação Musical da UFSCar foi fundado por Ilza Zenker Leme Joly em 1989 e desde então tem se constituído um importante pólo de Educação Musical no Brasil. Iniciado como Projeto de Extensão de Musicalização para crianças da comunidade, atualmente possui turmas de Musicalização Infantil, Musicalização para Bebês, Musicalização para Adultos e ensino coletivo de instrumentos, além de duas Orquestras Comunitárias (pequena Orquestra da UFSCar e Orquestra Experimental da UFSCar) e uma Camerata de cordas (Camerata Vivace). Desse Programa de Extensão, nasceu em 2004 o curso de Graduação Licenciatura em Música – Habilitação em Educação Musical da UFSCar, que tem como proposta a articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária. Atualmente sou professora substituta nesse curso de Graduação.



musical, orientadora deste trabalho e regente da Orquestra Experimental da UFSCar, onde se desenvolveu esta pesquisa.

As intersecções percebidas entre Educação, Dança e Música culminaram na escolha do tema deste trabalho: Corpo e Espaço em prática musical coletiva. A prática profissional sob influência de pensadores da Educação, da Educação Musical e da Educação em Danças tais como Freire, Fiori, Koellreuter, Kater e Marques me conduziram à seguinte questão de investigação: Como a vivência e reflexão de atividades em dança com ênfase nos componentes Corpo e Espaço, podem contribuir para a percepção de si próprio, do outro e do significado da prática musical em contexto de orquestra comunitária de modo a favorecer uma Educação Humanizadora?

Considerando a questão apresentada, os objetivos da pesquisa são:

- Compartilhar, observar, refletir e discutir processos decorrentes da vivência e reflexão de atividades de dança desenvolvidas em contexto de prática musical coletiva, mais especificamente em orquestra de caráter comunitário.

- Discutir como estes processos podem contribuir para a percepção de si mesmo, do outro e do significado da prática musical em prol de uma Educação Humanizadora.

Como ponto de partida para a construção de um olhar sobre Educação Humanizadora, trago a idéia de que homem e mundo coexistem. Freire (1985) diz: “Eu me transformo ao transformar, eu sou feito pela história ao fazê-la”. Assumir-me em minha humanidade é assumir-me como sujeito não formado em movimento “com-e-no-mundo”, que constrói e reconstrói o mundo na medida em que vive.

Considerando as premissas apresentadas por Fiori (1986) e Freire (1992), posso dizer que ensinamos e aprendemos por meio das palavras, do corpo, do gesto, das sensações e das emoções no cruzamento entre objetividade e subjetividade à medida que estamos no mundo, em convivência uns com os outros, lidando com as semelhanças e diferenças humanas.

Desse modo, compreendo Educação como um processo dinâmico, não restrito ao que ocorre nos ambientes formais e/ ou institucionalizados de ensino. Trata-se de uma busca infindável pela plenitude da condição humana. Este processo amplo tem a função de conscientizar sobre o modo como se percebe o mundo, sobre como se educa e se é educado nas relações com as pessoas, com os grupos, com a comunidade, com o mundo. Para que educação seja humanizadora, não se pode reduzir um processo de adaptação a um sistema padrão estático preestabelecido.

Diante deste entendimento sobre Educação, a dialogicidade foi o princípio orientador desta pesquisa, pois possibilita a reflexão e favorece a formação de seres humanos críticos, questionadores e transformadores da realidade. Na busca pela compreensão do outro, que é diferente de mim, a escuta é tida como primeiro passo. Saber escutar é fundamental para que haja construção de conhecimento **com** o outro.

A compreensão sobre Educação e prática musical adotada pela Orquestra Experimental da UFSCar (grupo no qual se deu a pesquisa) vai ao encontro das concepções apresentadas acima e do que diz Kater (2004) sobre Educação Musical – que ela carrega a tarefa tanto de desenvolvimento da musicalidade e formação musical, quanto do aprimoramento humano dos cidadãos pela música. O autor complementa dizendo que no caso de projetos que agregam indivíduos de diferentes origens sócio-culturais, a Educação Musical representa uma alternativa para o desenvolvimento individual e de socialização.

Metodologia:

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado² cuja investigação propôs oito encontros de intervenção com duração de 50 minutos. Participaram destes encontros seis voluntários músicos da Orquestra Experimental da UFSCar de faixa etária entre 12 e 25 anos. Os participantes da pesquisa estavam na orquestra, há pelo menos um ano, inseridos em diferentes naipes de instrumento - flauta doce, xilofone, violino, percussão.

A pesquisadora foi responsável pelo planejamento, condução e registro dos encontros. Antes da intervenção esteve inserida como observadora participante da orquestra no naipe de flautas doce soprano, nos ensaios que aconteciam duas vezes por semana durante três meses.

Nos encontros de intervenção foram desenvolvidas atividades práticas de dança seguidas por rodas de conversa para reflexão coletiva com base na proposta metodológica Dança no Contexto (Marques, 1999). As manifestações na roda eram espontâneas e eu atuava como facilitadora da discussão, pensando e dialogando **com** o grupo. Para a discussão qualitativa apresentada, utilizei dados obtidos nas anotações do diário de campo e nas transcrições de falas e gestos das rodas de conversa registradas em vídeo.

² SANCHEZ, Melina F. *Dança e Música: por uma educação humanizadora em prática musical coletiva*. São Carlos: UFSCar, 2009.

O enfoque do estudo foi o **movimento** – matéria-prima da dança. Movimento aqui é entendido como um dos componentes do estudo coreológico³ apresentado por Preston-Dunlop⁴ (1998). Dos vários elementos que compõem o movimento, sete foram escolhidos para serem contemplados: Corpo – partes e todo, Kinesfera, Orientação Espacial, Forma, Projeção Espacial, Peso, Tempo e Relacionamentos.

No presente trabalho apresento somente os resultados gerados a partir da discussão sobre Kinesfera – conceito que envolve corpo e espaço tal como é explicado a seguir.

Laban introduziu o conceito de Kinesfera (também chamada de cinesfera) o qual define como espaço pessoal, a esfera dentro da qual acontece o movimento. Cada indivíduo possui a sua própria kinesfera, ou seja, o espaço em volta do corpo, no qual e com o qual ele se move. Para onde quer que nos movimentemos, “carregamos” nossas kinesferas conosco.

Newlove & Dalby (2004) acrescentam que fora da kinesfera há o espaço geral – meio ou área na qual a ação ocorre ou se inclui. Apesar de a kinesfera poder ser delimitada objetivamente no espaço, sua percepção está mais relacionada a uma sensação pessoal, muitas vezes subjetiva e nem sempre visível aos olhos alheios. Por este motivo, o seu tamanho pode oscilar por vários fatores: hábitos culturais, espaço físico onde se está inserido, sensações como medo, mal ou bem-estar, aspectos psicológicos, etc.

Para a pesquisa, pensei em abordar Kinesfera relacionando-a tanto ao espaço pessoal como ao espaço coletivo, compartilhado. Eu acreditava que a reflexão sobre atividades relacionadas a este tema poderia desencadear reflexões interessantes referentes ao espaço individual do músico, que se funde com o instrumento, que por sua vez encontra-se inserido em outras esferas do espaço – em seu naipe de instrumentos, que faz parte da orquestra como um todo; orquestra que por sua vez se funde com platéia, que se insere na universidade, na cidade de São Carlos, no estado de São Paulo e assim por diante.

Resultados:

³ Coreologia significa ciência ou lógica da dança. O termo Coreologia foi apresentado por Rudolf Laban em 1926 como “... uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento que trata não só das formas externas do movimento, mas também do seu conteúdo mental e emocional. Isto é baseado na crença de que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente são uma unidade inseparável.” (Laban, 1926 *in* RENGEL, 2003, p. 35)

⁴ Valerie Preston-Dunlop é consultora e pesquisadora no Trinity Laban (Londres, Inglaterra) além de autora de muitos livros sobre Rudolf Laban e sua obra. Ela foi aluna de Laban, Lisa Ullmann, Kurt Jooss e Albrecht Knust. Valerie desenvolveu estudos coreológicos como meio para observar e fazer dança do ponto de vista dos praticantes. Suas pesquisas encontram-se sempre relacionadas ao movimento humano, articuladas com as re-descobertas e recriações dos trabalhos de Laban desenvolvidos durante a década de 20.

A discussão da roda de conversa cujo tema foi kinesfera desencadeou uma relação imediata entre este elemento do movimento e a prática musical coletiva. A experiência em dança levou os participantes a refletirem sobre desafios inerentes à situação de espaço compartilhado na prática musical da orquestra. Manter a atenção em si próprio ao mesmo tempo em que se mantém a atenção no outro não é tarefa simples, mas é fundamental para a prática musical coletiva, se quisermos ampliar o seu significado. Envolve tocar e ser tocado pela música, ouvir e ouvir-se.

Os participantes também puderam contribuir com suas percepções acerca de fatos e sensações referentes às suas vidas fora da orquestra. A percepção das diferentes formas como se dão as relações na vida foi oportunidade para compreender os seres humanos e as maneiras singulares como se comunicam. Além da relação com situações cotidianas, a reflexão possibilitou a constatação de que a kinesfera se relaciona com fatores externos (fatores climáticos) e internos (tensão e descontração). Desse modo, os participantes puderam refletir sobre como nos sentimos na orquestra em diferentes situações, ou seja, que a prática musical não é estática, que o movimento da vida influencia a prática musical.

A percepção do espaço individual em relação ao espaço compartilhado gerada por meio da prática em dança desencadeou reflexão acerca da dificuldade em que consiste a tarefa de compartilhar espaços. Fizemos uma relação entre a esfera pessoal e as outras esferas que compõem o mundo, e mais uma vez a prática musical foi redimensionada para além da percepção individual.

Considerações finais:

Vivenciar, conversar e refletir sobre dança em um espaço de prática orquestral coletiva permitiu saber um pouco mais sobre pessoas e suas percepções. Para um educador, esse movimento em busca do saber e do conhecimento do outro, é pertinente e fundamental para o desenvolvimento de uma educação que vai além dos conteúdos e da formação específica, ou seja, uma Educação Humanizadora.

Penso que esta seja uma consciência imprescindível para a vida em sociedade, mas que não necessariamente está presente em uma prática musical coletiva. Ser integrante da orquestra não implica que este aprendizado aconteça naturalmente. À luz do que afirma Koellreutter apud Brito (2001), “... cada um de nós, sempre que houver ocasião, deve ser preparado para assimilar os valores de outras culturas e cultivar, por amor à unidade, aqueles aspectos de sua personalidade que são essenciais para o todo”, fica claro que na prática musical coletiva, um dos maiores desafios de fazer parte deste contexto é justamente o de dar



conta de executar um papel individual percebendo e escutando o que o grupo todo executa, sentindo-se parte do todo.

É importante que haja uma sensibilização para que os integrantes de uma orquestra se percebam como parte fundamental do grupo. Caso contrário corre-se o risco de se reunir muitas pessoas, que na verdade não se percebem em uma prática comum, simplesmente dividem um espaço e não o compartilham de fato. “Educar, pois, é conscientizar, e conscientizar (...) O eu consciente é presença que se presentifica a si mesmo, ao presentificar o outro”. (FIORI, 1986, p.3-4)

Uma Educação Humanizadora que entenda o corpo como um **ser** pode estar presente na educação em dança, música, artes e muitos outros contextos desde que haja disposição e esperança por um mundo melhor. Mundo este inacabado e pelo qual somos todos responsáveis. Finalizo com as palavras de Koellreutter:

O mundo intelectual, cultural é um grande lago, onde todos nós jogamos pedras. Umas um pouco maiores, outras menores, mas nós movimentamos esse lago. Isso é o que me parece fundamental: o movimento. (Koellreutter *in* BRITO, 2001, p. 51)

O conhecimento desenvolvido na pesquisa, de maneira compartilhada e vivenciada no pequeno grupo da Orquestra Experimental da UFSCar, pode ser uma das pedras citadas por Koellreutter, que se movimenta em áreas educacionais, culturais e artísticas, mas que também poderia ser uma pedra que se movimenta, se ajeita e acomoda-se a outras pedras, idéias e procedimentos de diferentes áreas.

Referências

- BRITO, Teca de Alencar. *Koellreutter Educador – o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- FIORI, Ernani Maria. Conscientização e educação. *Educação e Realidade* v. 11, no 1, p. 3-10, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido/ Paulo Freire – notas: Ana Maria Araujo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 45ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus Editorial, 1988.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da Educação Musical em projetos de ação social. *Revista da ABEM*, n.10, março de 2004. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2000.
- NEWLOVE, Jean & DALBY, John. *Laban for all*. London (UK): Nick Hern Books, 2004.
- PRESTON-DUNLOP, V. *Looking at dances: a choreological perspective on choreography*. London, Verve Publishing, 1998.
- _____. Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.

Diálogos em cartas de licenciandos em música

Ana Lúcia de Marques e Louro
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
analooock@hotmail.com

Mariane Martins Raposo
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
marianemartinsraposo@yahoo.com.br

Jair dos Santos Gonçalves
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
audio1produtora@yahoo.com.br

Guilherme Hartmann Carneiro
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
warninggui@gmail.com

Douglas Rodrigo Bonfante Weiss
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
gaitero716@gmail.com

Luciano da Silva Ebling
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
lu_ebling@hotmail.com

Resumo: Nesta comunicação de pesquisa é feita uma reflexão sobre o ensino relacional entre professores e alunos a partir da análise de cartas-diário trocadas entre licenciandos de um curso de música de uma universidade pública em uma disciplina de prática de ensino diferente do estágio supervisionado. Para a escrita das cartas foi sugerido o recurso das “narrativas de si” possibilitando aos licenciandos refletir como se vêem, diferenciando-se de posturas mais conservadoras encontradas em pesquisas relacionadas à formação de professores. As identidades sociais dos alunos expõem meios para que a prática educativa de alunos-professores em formação alcance maiores êxitos, e se aproximem de uma proposta que busca compreender o aluno na construção de uma prática-solidária que transforme professores e alunos em parceiros em suas buscas e aprendizados. Esperamos com este relato de pesquisa contribuir para o debate sobre metodologias não tradicionais dentro da área de Educação Musical e nas questões relativas à formação de professores de forma geral.

Palavras chave: Licenciandos em música, narrativas de si, diários de aula,

Introdução:

O ensino da música e as abordagens docentes em relação aos educandos, são assuntos que não se esgotam em si. Os desafios para que haja uma educação mais democrática e participativa ainda são muitos, considerando os modelos que hoje ainda são adotados nos setores de ensino. Para que o aprendizado da música aconteça, é preciso que os



personagens do contexto educacional estejam em condições de igualdade e respeito mútuo e neste sentido, deve-se problematizar as abordagens de ensino adotadas, em especial as que estão sob a luz de modelos tradicionais

Levando em conta o modelo tradicional de ensino, Glaser e Fonterrada (2006, p. 96) afirmam:

“... as abordagens de ensino tradicional e behaviorista têm sido questionadas há anos na área educacional, por não considerarem o fator emocional no processo de aprendizagem, enfatizarem o resultado (produto) e não o processo e pelo fato de as decisões serem tomadas para o aluno e não por ele (ou em conjunto, aluno e professor), além de a motivação ser considerada como fator externo ao aluno, não se aproveitando as experiências fora da sala de aula...”

Nesta comunicação de pesquisa pretendemos relatar um projeto que focaliza o ensino relacional de professores e alunos enquadrado dentro de uma abordagem diferenciada das tradicionais tanto na formação inicial de professores de música como nas aulas ministradas por eles em uma disciplina de ensino supervisionado de um curso de licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria – RS.

1. Contexto da pesquisa

Durante a formação de alunos nos curso de licenciatura, muitas vezes observa-se que em algumas disciplinas em que é necessária a escrita de relatórios de aula, esta prática acontece de maneira mecânica e automática quando tomada uma abordagem mais tradicional na formação inicial de professores de música. Para superar este problema foi desenvolvida uma concepção de relatos de aula com características relacionadas às pesquisas auto-narrativas (Fortuna e Borda, 2008).

Sendo assim, através da abordagem sugerida em duas disciplinas consecutivas, chamadas Práticas Educativas, do currículo do curso de Licenciatura em Música de uma universidade do sul do Brasil, surgiram os questionamentos em relação aos dilemas encontrados pelos alunos-professores em formação e dos encaminhamentos que estes deram em cada situação, utilizando-se de diários de aula, numa metodologia baseada nos escritos de Zabalza (2004). Para estas disciplinas, é proposto que os alunos exerçam suas práticas docentes em ambientes educacionais diferenciados dos propostos pelos estágios supervisionados, de forma que o conjunto deu origem a esta pesquisa.

Com o intuito de estimular a reflexão dos alunos em suas práticas, buscaram-se novas metodologias, que inicialmente se caracterizou pela escrita de diários reflexivos em que

os alunos deveriam observar sua postura mais flexível ou tradicional, suas identidades profissionais de professores e as identidades dos alunos e quais os fatores que influenciavam suas decisões em sala de aula. Posteriormente com o contato com pesquisas, em especial Parker (2008), surgiu à possibilidade da escrita de cartas eletrônicas trocadas entre os alunos e a professora, como forma de diário de aula.

2. Caminhos Metodológicos

Com a perspectiva da compreensão das vivências dos professores em formação de um curso de Licenciatura em Música de uma universidade do Sul do Brasil, esta pesquisa se situa entre as teorias críticas da Educação, através de uma metodologia de pesquisa qualitativa. Utilizou-se a o recurso das “narrativas de si”, buscando um relato mais pleno em relação à subjetividade da prática educativa. Esta narrativa do cotidiano se relaciona com os atos educativos, gerando novos processos reflexivos que validam ou reformulam a prática docente, possibilitando aos licenciandos refletir como se vêem, diferenciando-se de posturas mais conservadoras encontradas em pesquisas relacionadas à formação de professores.

Apple (2006) apud Fortuna e Borba (2008, p.9) “denominou de movimento conservador da política geral educativa, política esta que tem esvaziado a influência e a voz dos professores em suas escolas, e conseqüentemente, empobrecido sua linguagem e suas práticas criativas”. Por sua vez, Oliveira (2006, p.186) nos afirma a importância dos processos de subjetivação na formação dos professores, ao afirmar que

Falar de si, escrever sobre si, como uma intenção proposta por um pesquisador, de pesquisar em si, transporta-nos há outros tempos, a outros espaços (muitas vezes mitificados no nosso imaginário) e a outras práticas discursivas, permitindo que se compreenda o deslocamento de sentidos individuais e coletivos na sociedade e de um grupo específico, no caso, os professores.

Desta forma, os alunos-professores em formação foram orientados a refletir, de forma escrita, sobre suas identidades profissionais, seus posicionamentos e seus dilemas ao longo de suas práticas pedagógicas.

A escrita de cartas permite desse modo a contextualização de novos conhecimentos a partir de conhecimentos prévios dos alunos-professores em formação (Martinazzo, 2000).

Nesta comunicação de pesquisa será relatada a carta de um aluno. São no total de 8 que fazem parte da disciplina de Práticas Educativas que foi cursado no primeiro semestre de 2008. Eles foram organizados em pares e escreveram cartas para a sua dupla e a professora orientadora de forma eletrônica.

3. Relações entre identidades.

O relato dos alunos-professores em formação aponta algumas características particulares de cada um deles e de seus alunos. Essas características fazem parte de um modo de ser e agir determinado por vários fatores, tais como o ambiente social e a maneira como conseguem se expressar. Em um primeiro olhar, elas podem não chamar tanto a atenção no contexto de sala de aula. Entretanto, elas definem a relação dos alunos com os demais agentes do contexto educativo em que ele se encontra. Por isso, um olhar atento para as características do contexto de sala de aula e dos seus alunos se torna essencial numa prática educativa que busca não somente transmitir conhecimentos, mas que procura tornar o aprendizado significativo na tentativa de alcançar uma educação que não o prepare simplesmente para o futuro, mas que também faça sentido em sua vida presente.

As identidades dos alunos vislumbram caminhos para que a prática educativa de alunos-professores em formação alcance maior sucesso. Além disso, apresenta uma proposta de ensino que se afasta de um ensino centrado no professor para se aproximar de uma proposta que busca compreender o outro, e ouvi-lo na construção de uma prática que transforme professores e alunos em parceiros em suas buscas e aprendizados, numa atitude solidária que promove um crescimento mútuo. Este tipo de proposta pedagógica parece estar presente nos relatos do aluno-professor Joel¹, em suas aulas de linguagem musical, em um projeto social focado na execução de instrumentos de percussão.

4. Dialogando com os dados de uma aula de “linguagem” em um projeto social

4.1 Contexto:

O referido projeto social é parte integrante das atividades realizadas por uma Associação de Moradores e professores de um bairro de baixa renda em uma cidade de porte médio do Sul do Brasil. As atividades são mantidas através de uma Lei municipal de incentivo a cultura, do apoio de empresas, da espontaneidade de pessoas físicas e de doações de instrumentos e livros. Os dois professores do grupo coordenadores do projeto são egressos do curso de bacharelado em percussão de uma Universidade Federal.

¹ O nome do professor é um pseudônimo

O projeto funciona em uma casa que foi reformada e transformada em estúdio. Atende crianças e jovens de baixa renda, na faixa etária de 07 a 17 anos, totalizando aproximadamente 150 alunos por ano com oficinas de dança e música.

É pré-requisito estar matriculado em uma escola da rede pública para participar do projeto e os alunos não têm obrigação de frequentar as aulas, ou seja, eles participam de livre e espontânea vontade. Os dias e horários das aulas são de livre escolha dos alunos. Isso resulta em turmas diversificadas em número de alunos e faixa etária.

4.2 Ensinando linguagem musical a partir do cotidiano

A necessidade de dialogar com os padrões sociais presentes nas práticas musicais de alunos de projetos sociais já é apontada por autores como Kleber (2008). No entanto utilizar os conhecimentos prévios que os alunos trazem até a sala de aula, as suas experiências musicais fora da classe, o contato com os instrumentos musicais no seu dia a dia, e os gostos musicais e o que os motivam a aprender se mostra um desafio para os professores que dão aula em projetos sociais. Tal concepção pedagógica esta presente na atitude de Joel no episódio descrito em sua carta:

Foi muito interessante quando chegamos e percebemos que uma das meninas estava tocando o tema da nona sinfonia de Beethoven naquela marimbinha. Lembra que eu perguntei: “tu sabe que música é essa?” e ela disse “é a nona”, e outro disse “de Beethoven” e a primeira foi logo se desculpando “mas eu não sei tocar, ele que sabe” - se dirigindo a outro colega - “toca aí”. O menino tocou então com os tempos bem corretos porém com algumas notas a mais, como se o tema tivesse sido variado; pude perceber que ele aprendeu o tema dessa maneira, pois em seguida ele o repetiu da mesma forma. (JOEL, carta 4, 2008).

As experiências que o menino teve quando tocou o trecho da Nona Sinfonia, vêm ao encontro de uma prática de ensino que se focaliza nas experiências vivenciais musicais do aluno. O professor apenas assume o papel de expectador e não interage naquele momento, deixando-o livre para mostrar o que tinha aprendido sozinho, e que tocou quase igual ao original. O aluno toma a iniciativa de aprender sozinho uma nova canção e tem como suporte os seus próprios conhecimentos e habilidades. O mais importante para o professor, nesse caso, não é tentar resolver o acréscimo das notas que foram adicionadas pelo menino, mas sim elogiar e criar uma ponte para um provável tipo de repertório erudito a ser trabalhado.

Para este tipo de abordagem ser efetivado é necessário uma dose de improvisação metodológica. Tal conceito é desenvolvido por Louro (2008) em sua análise dos escritos de Kushner (2004). É o que podemos ver na fala do aluno-professor:



“Nós tivemos meio que improvisar as idéias. De certa maneira, acredito que não ter um plano muito sistemático de aula nos leva a desenvolver essa habilidade de agir conforme as possibilidades do momento, de improvisar mesmo, sabe?” (JOEL, carta, 2008)

A idéia do “improvisar” se aproxima do fato de se levar mais em conta o contexto da aula e o que está acontecendo em sala. Deve-se refletir como os fatos sociais desta aula são capazes de mudar a abordagem docente nesta mesma aula, ao ponto de se criarem alternativas criativas e soluções democráticas para os desafios surgidos neste ou naquele contexto.

Aproximar aula aos anseios do educando, valorizando o contexto social do mesmo, talvez possa fazer com que esta aula tenha mais sentido para ele. A participação deverá fazer com que ele revise o aprender, sendo intérpretes de sua própria aprendizagem. É um passo para autonomia dos alunos em seu processo de aprendizagem e um grande desafio para a sensibilidade do professor, que pode atingir melhores resultados em sua prática como se pode notar na fala a seguir.

[...] Ontem quando chegamos lá. [...] Estavam ouvindo uma canção do Pandorga da Lua cujo ritmo era o chamamé. O Roberto percebeu que seria um bom material para trabalharmos na nossa aula e me sugeriu que fizéssemos um gancho [...]. Desta vez partimos de algo mais próximo a linguagem deles para então conceitualizar e acredito que fomos felizes quanto a isso. (JOEL, carta, 2008)

5. Considerações finais

Ao partirem das experiências musicais dos alunos, o aluno-professor assume uma postura de diálogo. Tal postura de diálogo também está presente na metodologia das cartas adotada pela pesquisa, pois a professora formadora busca acessar os modos particulares de ser professor dos alunos- professores em formação através da leitura de suas cartas. Desta forma estas metodologias são algumas alternativas não tradicionais tanto para a formação de professores quanto para a atuação em cursos de linguagem musical para projetos sociais. Esperamos com este relato de pesquisa contribuir para o debate sobre metodologias não tradicionais dentro da área de Educação Musical e nas questões relativas à formação de professores de forma geral.

Referências

- FORTUNA, Tânia Ramos; BORDAS, Merion Campos. *A contribuição da pesquisa através das histórias de vida para a formação de professores na universidade*. III CIPA. Natal: UFRN, 2008 (editoração eletrônica).
- GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. *Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.15, p. 91-100, 2006.
- KLEBER, Magali. *Projetos sociais e educação musical*. In: SOUSA, Jusamara (Org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina. 2008.
- KUSHNER, Saville. *Falsifying Music Education: Surrealism and Curriculum* In: ARÓSTEGUI, José Luis. (Editor) *The Social Context of Music Education*. Champaign: University of Illinois, Circe, 2004. P. 219-236.
- LOURO, Ana Lúcia. *Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: a relação “um para um” ao “grande link”*. In: SOUSA, Jusamara (Org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina. 2008.
- MARTINAZZO, Celso José (org.). *História de vida de professores- formação, experiências e práticas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes (org). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- PARKER, Darlene Ciuffetelli. *Teacher Candidates Literacy Narratives: A Professional writing practice Toward Induction*. Disponível em: <<http://ocs.sfu.ca/fedcan/index.php/csse/csse2008/schedConf/presentations>>. Acessado em 10 jul. 2008.
- ZABALZA, Miguel. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento Profissional*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

Do cotidiano às nossas raízes coloniais: a música barroca através de uma abordagem intercultural e interdisciplinar

Patrícia Furst Santiago
Escola de Música da UFMG
furstsantiago@yahoo.com.br

André Cavazotti e Silva
Escola de Música da UFMG
cavazotti@musica.ufmg.br

Resumo: O presente artigo apresenta um projeto pedagógico que fase de elaboração, intitulado *Do cotidiano às nossas raízes coloniais: a música barroca através de uma abordagem intercultural e interdisciplinar*. De caráter intercultural, o projeto tem como objetivo a escuta de música barroca e música colonial mineira, associado à escuta de peças musicais trazidas pelos próprios participantes. O projeto deverá ser realizado de março a junho de 2010, como disciplina do curso de Licenciatura da Escola de Música da UFMG. Os participantes deverão engendrar processos de criação coletiva a partir de trechos ou elementos musicais abstraídos das peças ouvidas. Na fase final, os participantes deverão elaborar uma mini-ópera a partir dos processos de escuta e criação empreendidos ao longo do projeto.

Palavras-chave: Interculturalidade; Interdisciplinaridade; Música Barroca; Escuta Musical; Criação Musical.

1. Introdução

O projeto pedagógico apresentado neste artigo se intitula *Do cotidiano às nossas raízes coloniais: a música barroca através de uma abordagem intercultural e interdisciplinar*. Consiste de uma série de encontros elaborados para introduzir a música barroca a um grupo de crianças, adolescentes ou adultos, em diferentes contextos educacionais. O projeto será introduzido como disciplina, ministrada aos alunos do curso noturno de Licenciatura da Escola de Música da UFMG pelos autores deste artigo. Portanto, o projeto pretende inicialmente favorecer a formação musical e profissional daqueles licenciandos. Posteriormente, *Nossas Raízes Coloniais*, como será denominado doravante, deverá ser expandido para outros contextos educacionais.

Nossas Raízes Coloniais tem como objetivo primordial promover a escuta da música barroca e da música colonial mineira. A proposta do projeto inclui também a escuta de músicas que serão indicadas pelos próprios participantes. Eles deverão trazer para a sala de aula uma seleção de peças musicais de sua escolha, promovendo, assim, a inclusão dos estilos musicais representativos da sua identidade pessoal e social. A partir da escuta comparativa das obras de estilo barroco e daquelas trazidas pelos participantes, deverão ser elaborados



pequenos projetos de criação, partindo de trechos abstraídos destas obras, ou de elementos intramusicais presentes em algumas delas. Na sua etapa final, os participantes deverão produzir uma mini-ópera a partir dos processos de criação empreendidos ao longo do projeto. Assim, *Nossas Raízes Coloniais* propõe uma abordagem pedagógica intercultural, que possibilita a inclusão dos valores musicais trazidos para a sala de aula pelos próprios participantes, ao mesmo tempo motivando-os a integrar novos valores, referentes à música clássica barroca e ao colonial mineiro. Por outro lado, torna-se essencial uma discussão sobre os contextos culturais aos quais as peças ouvidas pertencem. Tal discussão levará o projeto a buscar o aprendizado musical centrado nas culturas e em seus significados delineados.

Em suma, *Nossas Raízes Coloniais* pretende: (1) Promover uma experiência musical intercultural; (2) Proporcionar aos participantes uma experiência musical coletiva, através da escuta e da criação musical; (3) Motivar os participantes a se interessarem por diferentes estilos musicais; (4) Favorecer a aquisição de conhecimento e de habilidades especificamente musicais; (5) Favorecer o desenvolvimento de habilidades inter-humanas, de autonomia e de comunicação.

A seguir, discriminaremos a concepção de ensino defendida pelo projeto, seus princípios pedagógicos, metodologia, bem como o produto cultural pretendido a partir de sua realização.

2. Princípios de ação pedagógica do Nossas Raízes Coloniais

Alguns importantes princípios norteiam a ação pedagógica a ser desenvolvida pelo *Nossas Raízes Coloniais*. Eles serão discriminados a seguir.

2.1 Ênfase nos processos de escuta e de criação musical

No contexto deste projeto, escuta musical se refere à audição de obras musicais gravadas em CDs e DVDs. Os participantes serão incentivados a empreender uma escuta atenta, focada em elementos intramusicais, bem como em elementos de ordem cultural, o que implica em busca de conhecimento sobre a proveniência das obras (contexto histórico; características da cultura de origem, etc.). Os participantes poderão também ser convidados a empreender uma escuta engajada, participando de forma ativa, por exemplo, batendo palmas no ritmo da música, cantando junto com a gravação, dançando. Períodos de discussão se seguirão à escuta musical, nos quais os participantes deverão expressar verbalmente suas percepções sobre o que ouviram, compartilhando-as com colegas e professores.

Processos de improvisação e composição serão empreendidos pelos participantes a partir da abstração de elementos ou trechos musicais das referidas obras. Neste contexto, compreendemos que a improvisação se refere ao processo de explorar idéias musicais, podendo consistir num estágio inicial da composição. No desenvolvimento musical a improvisação favorece o pensar em atividade; a realização contínua e instantânea do impulso musical; o desenvolvimento do conhecimento musical e de habilidades técnicas e performáticas no referido instrumento ou voz (GREEN, 2001, p. 45; PARSONAGE *et al.*, 2007, p. 296); o desenvolvimento do ouvido e o desenvolvimento da criatividade e expressão emocional.

A composição, por sua vez, depende intrinsecamente de habilidades criativas - imaginação, concepção e organização de idéias musicais. Compor implica em modificar e revisar idéias, estabelecer relacionamentos dentro da peça como um todo, conduzindo a um produto passível de ser revisto, grafado e repetido (BURNARD, 2002, p. 16). O processo de composição favorece a aquisição de conhecimento musical e de habilidades performáticas (GREEN, 2001, p.45); o desenvolvimento de habilidades auditivas e de escrita musical, da imaginação e da inventividade e o desenvolvimento da crítica no que se refere ao estabelecimento e revisão de idéias musicais definidas e coerentes, uma vez que tal processo nunca deve ser empreendido de forma mecânica.

2.2 Abordagem intercultural

Interculturalismo se refere a uma abordagem que enfatiza troca e cooperação entre diferentes grupos socioculturais. Ao invés de enfatizar a estabilidade cultural, interculturalistas enfatizam a comunicação entre culturas (SAMOVAR & PORTER In: MÄÄTTÄNEN; WESTERLUND 2001, p. 261). A interculturalidade ocorre como consequência da troca e apropriação entre culturas, o que faz do lugar social um lugar flexível. Assim, uma abordagem pedagógica que assuma um caráter intercultural não considera as diferenças como barreiras, mas como alternativas, contestando o preconceito e racismo e encorajando a integração cultural (KWAMI, 1993, p. 32; SWANWICK, 1988, p. 112).

Nossas Raízes Coloniais pretende exatamente favorecer a troca e apropriação entre culturas - entre a cultura musical dos participantes e a cultura proposta pela música erudita de estilo barroco, promovendo, em sala de aula, experiências interculturais. Pretendemos nos distanciar das oposições entre música “erudita” e música “popular”, oferecendo aos

participantes uma oportunidade de elaborar trocas culturais e de integrar valores de diferentes estilos através da escuta e da criação musical.

2.3 Aprendizado centrado na cultura e nos conteúdos intramusicais

O projeto visa um aprendizado musical centrado na cultura e nos conteúdos intramusicais. No aprendizado musical centrado na cultura, o contexto sociocultural da música é usado como base para o processo de aprendizado. As discussões sobre os aspectos das músicas ouvidas em sala de aula devem considerar o contexto sociocultural que originaram tais manifestações. Nessa discussão, um pouco do contexto de origem de cada música deverá ser enfatizado pelos participantes do projeto.

Por outro lado, é fundamental proporcionar aos participantes um aprendizado centrado nos conteúdos intramusicais, ou seja, nos elementos formais da música - processos melódicos, forma musical, materiais sonoros - enfim, nos seus diversos elementos intrinsecamente musicais.

2.4 Diversidade sociocultural e formação da identidade musical

A diversidade cultural e, especificamente a diversidade musical que vemos hoje no mundo, remete para uma reflexão sobre os diversos significados e funções que a música pode exercer em diferentes contextos socioculturais. PENNA (2005, p. 9) nos lembra que:

As diferentes poéticas musicais são social e culturalmente contextualizadas, articulando-se a diversas práticas sociais: distintas poéticas implicam modos diversos de usufruir/consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética, etc. Assim, diferentes grupos sociais podem produzir e trabalhar com poéticas musicais distintas, que cumprem funções diferenciadas.

Neste sentido, *Nossas Raízes Coloniais* pretende valorizar as diferentes poéticas musicais presentes na sala de aula, levando em consideração o gosto musical dos participantes, os significados que tantas músicas têm para eles, a função dessas músicas em suas vidas, bem como suas opiniões e percepções sobre elas. Assim, a questão da formação da identidade musical é crucial neste projeto.

2.5 Abordagem interdisciplinar

Nossas Raízes Coloniais é um projeto de caráter interdisciplinar. Os projetos de criação a serem desenvolvidos pelos participantes poderão envolver diferentes áreas de



atuação, tais como a performance musical (instrumental e vocal) e a ação corporal, que poderá tornar-se parte da elaboração dos projetos de criação, através do uso de pequenas coreografias e cenas. Ademais, outros recursos interdisciplinares poderão ser incluídos pelos participantes.

2.6 Construção de ação musical coletiva

O caráter das atividades de escuta e criação musical será eminentemente coletivo. Assim, a atuação dos participantes como integrantes de um grupo visa representar uma estrutura conjunta, um só corpo social, o que poderá proporcionar uma experiência semelhante à que Nketia relata. Ele comenta que, nas sociedades tradicionais africanas, o fazer musical coletivo é frequente em eventos sociais, tais como os rituais e cerimônias:

A performance musical nesses contextos assume uma função múltipla na comunidade: ela proporciona uma oportunidade para se partilhar experiências criativas, para se participar do fazer musical como uma experiência coletiva e de se usar a música como um meio de se expressar os sentimentos do grupo (NKETIA, 1974, p. 22).

Enfim, no *Nossas Raízes Coloniais*, a realização de atividades comunais poderá favorecer integração e socialização dos participantes em sala de aula.

3. Discriminação das etapas do Nossas Raízes Coloniais

O projeto se instalará a partir da montagem de Oficinas de Escuta e Criação, que deverão ser desenvolvidas do início até a conclusão do projeto, ou seja, de março a junho de 2010. As Oficinas deverão cumprir três etapas de trabalho, a saber:

- Etapa 1: Período de integração - Março de 2010

Nesta etapa, serão propostos diversos jogos de integração, que possibilitem aos participantes vivenciar parâmetros e elementos da música essenciais aos processos de escuta e de criação musical (tais como duração, dinâmica, altura, timbre, textura, densidade, forma musical). No período de integração, devem ser lançadas as bases para o desenvolvimento do trabalho grupal, para a escuta atenta e engajada e para as práticas de improvisação e composição.

- Etapa 2: Escuta de música barroca e desenvolvimento dos projetos de criação – Abril e Maio de 2010

Nesta etapa, terá início as Oficinas de Escuta e Criação, nas quais deverão ser focadas a escuta da música barroca e a escuta das músicas propostas pelos participantes. A partir de tal escuta, da discussão sobre fenômenos intramusicais nelas contidos e sobre o contexto cultural das músicas, os participantes deverão elaborar pequenos projetos de criação. Estes projetos surgirão a partir da abstração e da reinterpretação de fragmentos musicais abstraídas de elementos musicais das músicas ouvidas e da fusão dos materiais abstraídos para formar uma manifestação musical que pertença aos próprios participantes. Assim, pequenas peças musicais serão elaboradas nesta etapa. Esperamos que, nesses projetos de criação, os participantes usem elementos interdisciplinares (ação corporal, performance em instrumentos, textos, teatro, etc.). As versões finais dos projetos de criação deverão ser filmadas.

- Etapa 3: Preparação de mini-ópera - Junho de 2010

Nesta etapa, os participantes deverão criar as micro-cenas que comporão uma pequena peça no gênero Ópera, baseada nos trabalhos de escuta e criação desenvolvidos na etapa anterior. Para tal, deverá haver uma discussão do grupo, quando todos decidirão o tema da ópera e as características gerais e musicais das micro-cenas. O grupo de participantes poderá ser dividido em sub-grupos; a cada um dos sub-grupos será atribuído o desenvolvimento de uma micro-cena específica, gerando, assim, uma mini-ópera em 3 ou mais atos. A versão final da mini-ópera deverá ser filmada. Será produzido um DVD com cenas das três etapas discriminadas acima e com a gravação íntegra da mini-ópera.

4. As obras barrocas

As seguintes obras barrocas foram discriminadas para a escuta musical:

- Nascimento da ópera:
 - Claudio Monteverdi (1567-1643) - *L'Orfeo I*
 - Henry Purcell (1659-1695) - *Dido and Aeneas*



- Expressões da dor e do amor:
 - Barbara Strozzi (1619- após 1667) - *Lagime mie*
 - Johann Sebastian Bach (1685-1750) - *Paixão Segundo São Mateus*

- Música instrumental: a sonata e o concerto:
 - Arcangelo Corelli (1653-1713) - *Sonate a violino solo, op. 5*
 - Antonio Vivaldi (1678-1741) - *Concerto para violino e orquestra, op. 4, n. 4, "La stravaganza"*

- Suíte orquestral como música programática
 - Jean-Féry Rebel (1666-1747) - *Les élémens: simphonie nouvelle*

- Moteto
 - Francesco Duraten (16??-1755) - *Litania a quatro voci*

- Música colonial mineira:
 - André da Silva Gomes (1752-1844) - *Missa a 8 vozes e instrumentos*
 - Padre João de Deus de Castro Lobo (1794-1798) - *Abertura em Ré Maior*

5. Comentário final

Do cotidiano às nossas raízes coloniais: a música barroca através de uma abordagem intercultural e interdisciplinar, apresentado de forma sucinta neste artigo, está ainda em fase de elaboração. Esperamos obter dos colegas da área de Educação Musical, no contexto do Congresso da ABEM, orientações, sugestões e recomendações que nos ajude a revê-la e conduzi-la. Mesmo nesta fase inicial de elaboração, *Nossas Raízes Coloniais* representa para nós um grande prazer, motivando-nos a ampliar nossa inventividade, criatividade e cooperação mútua, nossa forma de fazer musical, além da habilidade de escuta e análise das obras que serão trabalhadas ao longo do projeto. Esperamos que a experiência vivida por nós e pelos alunos participantes deste projeto possa contribuir para compreendermos algo sobre interculturalidade como processo pedagógico.

Referências

BURNARD, Pamela. Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 19, n.2, p. 157-172, 2002.

CANÇADO, Tânia Mara Lopes. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p.17-24, 2006.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn*. Aldershot: Ashgate, 2001.

KWAMI, Robert. Music Education in Britain and the School Curriculum: A Point of View. *International Journal of Music Education*, Cambridge, n. 21, p.25-39, 1993.

MÄÄTTÄNEN, Pentti; WESTERLUND, Heidi. Travel agency of musical meanings? Discussion on music and context in Keith Swanwick's Interculturalism. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 18, n.3, p. 261-274, 2001.

NETTL, Bruno. *Music in Primitive Culture*. Cambridge: Harvard University Press. 1965.

NKETIA, Kwabena. *The Music of Africa*. New York: W. W. Norton & Company. 1974.

PARSONAGE, Catherine; FROST, Petter; TAYLOR, James. Integrating theory and practice in conservatoires: formulating holistic models for teaching and learning improvisation. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 24, n.3, p. 295-312. Cambridge, 2007.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 13, p.7-16, 2005.

Educação musical e culturas juvenis: socialização musical, nova oralidade e outras aprendizagens musicais mediadas pela tecnologia

Jusamara Souza
 UFRGS
 jusa.ez@terra.com.br

Resumo: Este projeto pretende investigar a constituição de paradigmas vinculados à educação musical mediada pela tecnologia a partir de pesquisas empíricas realizadas com jovens que vivenciam a música com diferentes mídias, dando continuidade à construção teórico-metodológica desenvolvida em projetos anteriores. O objetivo é contribuir para uma teoria científica da Educação Musical descrevendo e verificando os conceitos, discursos, métodos e resultados da produção de conhecimento musical específicos da cultura juvenil. Dentre eles destaca-se a nova oralidade, socialização entre os pares e a música como um signo geracional. Serão realizados estudos de caso tomando quatro escolas como *locus* para a investigação. O projeto integra a linha de pesquisa “Práticas educacionais e socioculturais em música” do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

Palavras chave: educação musical; culturas juvenis; socialização musical; tecnologia; oralidade

1 Introdução

Durante os últimos anos vimos discutindo sobre os princípios epistemológicos que fundamentam as teorias e práticas de educação musical (SOUZA 2000, 2001a, 2001b, 2007). A educação musical vem se configurando de forma ampla, não se restringindo mais aos processos de ensino-aprendizagem realizados no contexto escolar. Múltiplos espaços têm sido analisados como locais onde ocorrem trocas de informações, não se limitando mais ao espaço institucional das escolas.

Essa talvez tenha sido uma “virada epistemológica” para a área quando entendemos que a proposta de sistematização da área de educação musical feita por Kraemer (1995), fundamentada nos princípios de que a prática pedagógico-musical encontra-se em vários lugares, ou seja, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares.

Assim, a educação musical passou a se interessar por outros temas como processos de auto-aprendizagem (CORRÊA, 2000), processos não formais de ensino-aprendizagem de música (ARROYO, 1999; PRASS 1998, 2004) educação musical pelos meios de comunicação (RAMOS, 2002; FIALHO, 2003; ARALDI, 2004; SUBTIL, 2007). Cada vez mais, pesquisadores buscam compreender os processos de aprendizagem (transmissão-apropriação) que se estabelecem em formas e práticas diárias de indivíduos envolvidos em realizações musicais em contextos extra-escolares e suas possíveis articulações com a escola.



Esta pesquisa pretende investigar algumas questões vinculadas às práticas pedagógico-musicais presentes na cultura jovem. A pesquisa parte de uma compreensão da cultura juvenil urbana no Brasil contemporâneo através da música que se constrói e é construída pelos imaginários coletivos. A imagem de uma unidade que sempre se projetou do Brasil, até mesmo para os próprios brasileiros, passa a dar lugar “no imaginário social, a um novo retrato mais fragmentário e plural da nação” (HERSCHMANN, 1996, p. 57); um imaginário mais condizente com a realidade urbana da qual ela é revelada. Assim, as culturas juvenis urbanas contemporâneas são compreendidas como “comunidades de sentido” múltiplas, diversas e possuidoras de saberes e sensibilidades próprias (DAYRELL, 2002).

A inserção da música na vida de jovens foge à relação abstrata que normalmente as escolas propiciam. Por isso mais do que “se limitar a um estudo da prática ou do consumo musical unicamente por seu conteúdo ou gênero de música apreciada ou escutada” a educação musical tem que se ocupar com o tipo de relação que os jovens mantêm com a música (GREEN, 1987, p.95). Referindo-se aos gêneros musicais que são difundidos pela mídia, Green (1987) acredita que estes “fazem parte de um processo de socialização, através dos quais os adolescentes criam suas relações sociais”.

Pais (1993, p.104) define a música como um signo juvenil geracional, pelo fato de os jovens atualmente se envolverem “muito mais com a música do que as gerações mais velhas”. Em relação às preferências musicais dos jovens, o autor revela que estas “são acompanhadas de atitudes específicas que reforçam,- mas também ultrapassam – os gostos musicais”, apontando a questão das “escolhas emblemáticas”, tais como vestuário, cortes de cabelo, discotecas que tocam determinados tipos de música e que representam “elementos de identificação dos grupos” (PAIS, 1993, p.104).

Outro aspecto que merece destaque é a questão da nova oralidade promovida pelos meios de comunicação. Para fundamentar essa discussão tomo as concepções de Kittay (1995) e Pattanayak (1995) sobre a leitura e escrita. Kittay (1995, p. 11) defende uma consideração da escrita dentro de uma descrição mais ampla da comunicação que aquela tipicamente aceita pela literatura. Assim, ele vê a escrita como algo muito mais importante que a codificação e decodificação da linguagem oral. Ao invés disso, a escrita, como afirma o autor, é uma “prática significativa”, mais genérica que o estilo e contendo várias formas de comunicação. Como prática significativa, a escrita pode ser contrastada com a oralidade.

Outro elemento importante é a portabilidade dos aparelhos e instrumentos para se ouvir e fazer música. Para os jovens, música é praticamente um elemento indispensável no

seu meio ambiente e um meio de comunicação fundamental. Em casa, no quarto preferencialmente, a música desempenha um papel importante e os aparelhos de transmissão tornam-se utensílios vitais (CORRÊA 2000; SILVA 2000; MÜLLER 2000).

Algumas questões que servem de guia para o presente estudo: Como os jovens se relacionam com os discursos musicais veiculados pelas mídias? Como a percepção sonora e a percepção visual estão relacionadas no consumo musical jovem: clips, trilhas sonoras; Como a própria prática musical vai se modificando ao ser mediada pelas mídias?

2 Referencial teórico

Os pressupostos teóricos dessa pesquisa ancoram-se na perspectiva da sociologia da educação musical que tem como argumento central a visão de que práticas musicais são experiências sociais (SOUZA, 2004a). Apoiada em autores da sociologia da música (GREEN, 1987; DE NORA 2000) e da educação musical (SMALL, 1977 e 1995) que reconhecem a constituição social e cultural da música como “uma particular e irredutível forma de expressão e conhecimentos humanos” a pesquisa parte de uma visão cultural da música proposto por Shepherd e Wicke (1997).

Apoiada em Kraemer (1995), a pedagogia da música é abordada como um processo que trata “da relação entre pessoa(s) e música(s) e o processo de apropriação e transmissão das músicas”. Tal compreensão justifica o argumento de que esse campo abrange os diferentes espaços em que acontece as práticas musicais. A discussão e reflexão sobre as dimensões e funções do conhecimento-pedagógico musical e suas implicações feitas por Kraemer (1995) partem da premissa de que estes são aspectos do próprio fenômeno/objeto. Essa visão do campo epistemológico da educação musical busca contribuir para a delimitação dos limites e das intersecções da área considerando o conhecimento específico, transversalizado por outros campos do conhecimento.

Por outro lado, a área de educação musical vem discutindo a configuração do campo midiático como um campo pedagógico. Os meios de comunicação vêm proporcionando novas formas de vivenciar a música (DEL BEN, 2000). Uma dessas mudanças é a própria conceituação da prática musical agora mediada pela tecnologia, como aponta Carvalho (1999):

(...) o fato social total da performance parece ter sido substituído pelo que poderíamos chamar de fato individual total, na medida em que a interação não é mais do tipo social, porém altamente mediada pela tecnologia, o que significa, em boa medida, uma individualização extrema da criação, produção e recepção da música. E o pressuposto epistemológico que havia

dados sustentam essa perspectiva teórica – qual seja, o realismo da criação e recepção comunitárias – parece agora insuficiente, como também carece de revisão o modelo sociológico de conceituação da prática musical (Carvalho, 1999, p. 64).

As mídias proporcionam novas experiências e novos conhecimentos, viabilizando “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). Ao receber novos conhecimentos e informações, os indivíduos estão interagindo e reinterpretando estes elementos conforme sua experiência, sua bagagem cultural e afetiva. A recepção dos produtos da mídia não se dá de forma passiva, mas sim através de um processo “ativo e criativo”, como propõe Thompson (1998).

Durante a recepção e apropriação dos conteúdos da mídia, os indivíduos encontram-se “envolvidos num processo de formação pessoal e de autocompreensão – embora em formas nem sempre explícitas e reconhecidas como tais”. Ao incorporar as mensagens da mídia à própria vida, “o indivíduo está implicitamente construindo uma compreensão de si mesmo, uma consciência daquilo que ele é e de onde ele está situado no tempo e no espaço” (THOMPSON, 1998, p. 45-46).

Resumindo, os meios de comunicação são fundamentais nas sociedades contemporâneas, integrando as atividades cotidianas dos indivíduos. Os meios não apenas promovem interações interpessoais, mas viabilizam novos conhecimentos, disponibilizando na sociedade um conjunto de materiais simbólicos. Neste sentido, os *media* são significativos no processo de circulação de saberes, de trocas de informações, de transmissão e apropriação de conhecimentos, de formas de viver e de se expressar, interferindo na formação dos indivíduos, reconstruindo diariamente, opiniões, percepções e desejos.

3 Justificativa

Com o sentido de repensar sobre outras práticas de educação musical e uma necessidade de valorizar suas relações com a cultura e a sociedade, o presente estudo vem ao encontro de aprofundar conceitos vinculados à prática pedagógico-musical de jovens.

Um outro aspecto importante a destacar é a possibilidade de compreender os desafios pedagógico-musicais trazidos pela tecnologia para propor formas de lidar com essas transformações na formação musical. Os resultados desse estudo poderão assim contribuir para a compreensão do campo e do redimensionamento da educação musical na

contemporaneidade, como área do conhecimento. Com esses argumentos e corroborando com Bastian:

Ninguém hoje contestaria seriamente a necessidade e o sentido do Empirismo pedagógico-musical, sobretudo porque nós atualmente estamos numa precária situação, na qual descrevemos cada vez mais o que deve ser, mas não sabemos o que é! (BASTIAN, 2000, p. 81)

Como a pesquisa procura compreender aspectos fundantes da epistemologia da aprendizagem musical envolvendo novas tecnologias em estudos de casos com jovens, as considerações gerais que tiverem importância em situações similares podem fornecer justificativas, argumentos, ajudando a solucionar casos futuros (PASSERON; REVEL, 2005, p. 20). Como lembra Bastian (2000), é “nesta modéstia própria [que] está uma parte das possibilidades discussivas da pesquisa empírica, isto é, resultados e conhecimentos valem sempre somente em um quadro histórico-temporal e para uma determinada população” (p. 86).

Examinar a cultura musical juvenil sob esse enfoque permite uma abordagem da música não como um objeto, mas como uma experiência social incluindo: a sensibilidade emocional, os ambientes onde os jovens vivem, as tendências ou “modas” que aí se inscrevem, a circulação dinâmica de seus capitais simbólicos (BOURDIEU). Os resultados dessa reflexão devem contribuir para a atuação de profissionais que lidam diretamente com a formação de adolescentes no ensino médio.

4 Metodologia

Essa pesquisa adota como metodologia o estudo de caso múltiplo de abordagem qualitativa conforme as orientações de Bogdan e Biklen (1982), Merriam (1998), Yin (1994) e Stake (1995). O estudo de caso é um estudo de um fenômeno contemporâneo, objetivando a compreensão de aspectos da vida num tempo presente.

Autores como Merriam (1998), Stake (1995) e Yin (1994) destacam que o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. Por essa razão, não é possível formular regras precisas sobre as técnicas utilizadas em um estudo de caso, porque cada entrevista ou observação é única: depende do tema, do pesquisador e de seus pesquisados. Ao utilizar essa metodologia, o pesquisador deve, portanto, estar preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e com descobertas inesperadas e, também, para re-orientar-se no estudo, pois é comum que surjam problemas que não foram previstos e que podem até tornarem-se mais relevantes do que as questões iniciais. Em suma,



o estudo de caso preocupa-se mais com o processo do que com o resultado, não comportando, assim, conclusões absolutas, devendo garantir ao leitor um espaço reflexivo para conclusões diferentes das do pesquisador. Para Passeron e Revel (1995), o caso é mais que um exemplo e sua interpretação, uma hipótese constante.

Portanto, não se trata de generalizar a teoria construída na resolução de um ou mais casos tomados como exemplo, entendendo-a como “a explicação” de todo um universo, mas de adotar o caso já pensado e compreendido como um fenômeno similar, e do qual se pode partir para uma compreensão mais profunda de novos casos. Estes, por sua vez, gerarão as suas próprias teorias, como um “jogo de duplo sentido entre a exceção e a regra” (PASSERON; REVEL, 2005, p. 21).

Como locus para a investigação serão considerados quatro espaços escolares que atendam diferentes níveis sócio-econômicos. As entrevistas serão do tipo semi-estruturada, de caráter semi-aberto, ou seja, partem de um roteiro de questões a serem investigadas, que vão sendo detalhadas e ampliadas ao longo da entrevista. Os relatos das observações serão utilizados para a apreensão das práticas pedagógico-musicais cotidianas e para uma melhor contextualização dos dados.

Para a captação de entrevistas serão utilizados equipamentos digitais de vídeo e som que permitem um “olhar e ouvir de novo” determinadas passagens, oportunizando o aprofundamento da reflexão e análise. As entrevistas bem como as notas de campo serão transcritas e re-textualizadas para o relatório final, seguindo as orientações de Marcuschi (2004).

A análise dos resultados empíricos coletados se utilizará da hermenêutica como método de compreensão. A análise do material empírico coletado deverá incluir os procedimentos de interpretação sugeridos por Bogdan e Birklen (1982): a) Inicialmente serão catalogadas entrevistas e observações realizadas com jovens; Seleccionados os materiais empíricos, inicia-se uma sumarização e levantamento de prováveis tópicos; c) Após a definição de tópicos, inicia-se a fase da interpretação de dados d) descrição dos dados

Referências

- ARALDI, Juciane. *A formação e a prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes*. 1999. Tese (Doutorado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 76-109, abr./nov. 2000.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BOURDIEU, Pierre. Algunas propiedades de los campos. In: BOURDIEU, P. *Cuestiones de sociología*, Trad. Enrique Martín Criado, Madrid: Istmo, 2000, p. 112-119.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- CARVALHO, José Jorge de. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos: Música e Sociedade*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, ano 1, n. 1, Porto Alegre, p. 53-91, 1999.
- CORRÊA, Marcos K. (2000): *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- 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.
- DEL BEN, Luciana. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, J. (org.) (2000): *Música, Cotidiano e Educação*. Programa de Pós-Graduação em Música Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, 2000, p.91-103.
- DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12, n. 18/19, p. 65-93, abr./nov. 2001.
- DeNORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: University Press, 2000.
- FIALHO, Vânia Aparecida Malagutti da Silva. *Hip Hop Sul: um espaço televisivo de formação e atuação musical*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

- GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescentes. *Inharmoniques "Musiques, Identités"*. Vol. 2, Mai, p. 88-102, 1987.
- GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Bahia, n. 4, p.25-35. 1997.
- HERSCHMANN, Michael. *Abalando os Anos 90: Funk, Hip Hop. Globalização, Violência e Estilo Cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia*. São Paulo: Edusc, 2001.
- KITTAY, J. Pensando em termos de cultura escrita. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e Oralidade*. Tradução: Valter Lellis Siqueira São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas), p. 179-186.
- KRAEMER, Rudolf Dieter. Dimensionen und Funktionen musikpädagogischen Wissens. In: Georg Maas (Org). *Musikpädagogische Forschung*, n. 16, 1995, p.146-172.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr./nov. 2000.
- MARCUSCHI, Luiz A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research and case study applications in education*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- MÜLLER, Vânia. *A música é, bem dizê, a vida 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.
- OLSON, D. R./TORRANCE, N. Introdução. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e Oralidade*. Tradução: Valter Lellis Siqueira São Paulo: Ática, 1995. (coleção Múltiplas Escritas), p. 7-14.
- PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*, Lisboa: Ed. Asa, 1993.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PASSERON, Jean-Claude e REVEL, Jacques (Org.). *Penser par cas*. Paris: Editions EHESS, 2005. (Coleção Enquête)
- PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e Oralidade*. Tradução: Valter Lellis Siqueira São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas). p. 117-120.
- PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

- PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.
- RAMOS, Sílvia Nunes. *Música e televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) – IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. e colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, 2ª ed., Trad. Sandra Regina Netz, Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-218.
- SHEPHERD, John; WICKE Peter. *Music and cultural theory*. Malden: Polity Press, 1997.
- SILVA, Helena L. Música no espaço escolar e a construção da identidade de gênero: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- SMALL, Christopher. *Musicking: a ritual in social space*. Cielo, Texas, Apr. 1995. Disponível em: <<http://www.musikids.org/musicking.html>>. Acesso em: 24 jan. 2006.
- SMALL, Christopher.: *Music, society, education*. Hanover: University Press of New England, 1977.
- SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, jun.1996, n. 3, p. 61-74.
- 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. 11-39.
- SOUZA, Jusamara “O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos”. Relatório final de pesquisa –CNPq/UFRGS, Porto Alegre, mimeo., 1997.
- SOUZA, Jusamara. O conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. *Fundamentos de Educação Musical*, vol. 4, Salvador, p. 38-44, 1998.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Programa de Pós- Graduação em Música Mestrado e Doutorado. Porto Alegre, 2000.
- SOUZA, Jusamara. *Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical*. Anais do X Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, Uberlândia, 2001a.
- SOUZA, Jusamara (Coord.). Educação musical: um campo dividido, multiplicado, modificado. In: ENCONTRO ANNUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-

- GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 13., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo horizonte: ANPPOM, 2001b. v. 1, p. 16-18.
- SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 38-44, mar. 2004a.
- SOUZA, Jusamara. Música no cotidiano e educação: paradigmas e configurações no campo pedagógico-musical. Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, *mimeo*, 2004b.
- SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 25-30, mar. 2007.
- SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 75-82, mar.2007.
- THOMPSON, J. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

Educação musical e deficiência visual: inclusão escolar de um aluno cego em um curso superior de música

Isaac Samir Cortez de Melo
UFRN
isaacmelo_musica@yahoo.com.br

Jefferson Fernandes Alves
UFRN
jfa_alves@msn.com

Resumo: A inserção de um aluno cego em uma instituição de ensino superior ainda é terreno pouco explorado, menos ainda se tomado como questão a graduação em Música, que, para ingresso, é necessário conhecimento prévio na área. Contudo, um fato relevante ocorreu neste ano, à aprovação de um aluno com deficiência visual no curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), apresentando-se como um grande desafio para os docentes, discentes, funcionários, coordenação do curso e direção desta instituição. Assim, a presença de um aluno cego em um curso superior de Licenciatura em Música é um avanço importante para as áreas de pesquisa, formação e atuação de educadores musicais, à medida que nos permite pensar os métodos, processos e práticas envolvidas. Dessa forma o presente artigo apresenta um projeto de pesquisa para dissertação que se caracteriza como um estudo de caso, e buscará investigar esta conjuntura: a inclusão escolar de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música na EMUFRN.

Palavras-chave: Deficiência Visual; Inclusão Escolar; Educação Musical.

Introdução

O aprendizado musical dirigido aos deficientes visuais, especificamente os cegos, está em geral baseado na auto-aprendizagem através de elementos musicais cotidianos - apresentados através das interações sociais realizadas no ambiente que atua - ou de recursos tecnológicos. Tal fato é realidade e passível de múltiplas causas, como, por exemplo, o reduzido número de estudos nacionais relacionados às metodologias de ensino musical destinado aos cegos, bem como a presença de um apelo virtuosístico por parte dos conservatórios, estigmatizando o cego como incapaz de alcançar tais habilidades musicais.

Estudos atuais apontam que em âmbito escolar a inclusão de cegos alcançou significativos avanços, contudo, na educação musical, existem poucos trabalhos que relacionem esses dois temas, mesmo considerando que existem documentos oficiais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004), livros sobre o tema (TOMÉ, 2003), além de cursos sobre Musicografia Braille oferecidos por diversas instituições.

Considerando-se essa realidade, a inserção de um aluno cego em uma instituição de



ensino superior ainda é terreno pouco explorado, menos ainda se tomado como questão a graduação em Música, que, para ingresso, é necessário conhecimento prévio, teórico e prático, na área. Assim, a presença de um aluno cego em um curso superior de Licenciatura em Música é um avanço relevante na pesquisa, formação e atuação de educadores musicais, à medida que nos permite pensar os métodos, processos e práticas envolvidas.

Dessa forma o presente projeto de pesquisa busca responder a seguinte questão: Como se dá o processo de inclusão escolar de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN)?

Justificativa

Durante diversos momentos na história, os deficientes visuais foram, e são, vítimas dos mais diversos preconceitos, trazendo consigo um estigma que os tratam como incapazes, inferiorizados, não possuindo condições de atuar na sociedade. Sendo evidenciado em alguns momentos o acompanhamento em caráter assistencial, desconsiderando os aspectos educacionais, corroborando o entendimento geral sobre a inaptidão escolar de um sujeito com deficiência visual.

Apesar de ser uma nomenclatura recente, aproximadamente a partir da década de 1990, a inclusão já era discutida há muito tempo, apresentando-se com outras propostas e terminologias. Porém, atualmente, muito vem sendo debatido sobre a inclusão de sujeitos antes considerados inaptos pela sociedade e sobre o papel da escola regular neste processo inclusivo, sempre na ótica da heterogeneidade.

Existem avanços significativos relativos à legislação constituindo regulamentações específicas na temática inclusiva. Em contrapartida, diversos estudos na área apresentam as mudanças necessárias no que rege a execução dessas leis, bem como uma política educacional mais efetiva, buscando realmente a inclusão de sujeitos marginalizados pela sociedade e não apenas sua inserção física nesses ambientes educacionais.

Em um país que poucos têm acesso ao ensino superior público, os deficientes visuais sofrem com esta realidade. Com isso, um fato relevante aconteceu no corrente ano, à aprovação de um aluno com deficiência visual para o curso de Licenciatura em Música na da Escola de Música da UFRN (EMUFRN), mostrando-se um grande desafio para os docentes, discentes, funcionários, coordenação do curso e direção desta instituição.

Em consultas realizadas nos anais dos principais congressos em Educação Musical, periódicos de associações de professores e pesquisadores em música, além do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, constatamos que apesar da existência de alguns estudos específicos



à educação musical de cegos, ainda são poucas e recentes as referências sobre essa temática no Brasil.

Porém estudiosos da área já percebem a importância do tema, com a criação de grupos de trabalhos na temática de educação especial em congressos nacionais em educação musical. Contudo cabe relatar a forte presença de estudos centrados na educação especial e sendo poucos os que abordando temas referentes à inclusão escolar.

Contra-pondo-se às evidentes preocupações das comissões de organização dos Congressos Anuais da ABEM em discutir uma educação inclusiva em música, ainda são poucas as Teses e Dissertações existentes dentro da temática, educação musical para cegos, no Banco de Dados da CAPES. Foram encontrados apenas três trabalhos de extrema relevância, dado a carência de estudos em nível de pós-graduação, relativos ao tema estudado.

Dessa forma, foi verificada carência de estudos que envolvam aspectos da educação inclusiva e o ensino da música, especificamente relacionados com a deficiência visual. A necessidade de uma maior produção científica é intensificada com a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas regulares brasileiras. Após considerarmos o estado da arte na área de educação musical, essa atual conjuntura contribuiu na escolha desse tópico de investigação, bem como as crescentes discussões a respeito da inclusão escolar, aqui especificamente no ensino superior.

Sendo assim, para a comunidade acadêmica esta pesquisa pode vislumbrar a importância de preparar pesquisadores e educadores de modo que reconheçam a relevância da inclusão e valorização das pessoas com deficiência visual relacionando com aspectos do processo de ensino e aprendizagem musical desses sujeitos. Para a UFRN, bem como a EMUFRN, este trabalho poderá apresentar, de forma sistemática, possíveis sugestões que busquem um processo de inclusão satisfatório para esse e futuros alunos cegos que ingressem na instituição. Para os deficientes visuais este estudo evidenciará a possibilidade do aprendizado musical e, dadas as especificidades teórico-práticas da licenciatura em Música, apresenta-se também a possibilidade de inserção em um curso superior com características tão distintas dos conceitos e concepções da capacidade dos sujeitos com deficiência visual.

Objetivos

Como objetivos para estudo buscaremos analisar o processo de inclusão de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música na Escola de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bem como sistematizar propostas que colaborem com a inclusão escolar de alunos(as) com deficiência visual na referida escola.



Revisão Bibliográfica

Objetivando uma melhor compreensão serão conceituados a seguir, Educação Especial, Inclusão Escolar e Deficiência Visual. A Educação Especial, originalmente defendida por Médicos que visavam despertar sobre a necessidade de uma escolarização dos deficientes (GLAT; BLANCO, 2007), recebeu críticas por concretizar-se em ambientes segregados, que geralmente atendem apenas deficientes mentais e/ou físicos. Buscando mudanças surge, na década de 90 (MARTINS, 2006), a Educação Inclusiva, considerada um desenvolvimento das concepções teóricas e práticas da Educação Especial. A Inclusão é um termo abrangente, o qual em aspectos educacionais pode ser entendido como Inclusão Escolar e Educação Inclusiva. Sobre essas Bueno (2008, p. 49) diz que “**inclusão escolar** refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que a **educação inclusiva** refere-se a um objeto político a ser alcançado” [grifo do autor].

A Inclusão Escolar considera a escola um ambiente de construção de conhecimentos, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais¹, ou seja, uma escola inclusiva pressupõe um ensino para todos, mesmo aqueles pertencentes a grupos marginalizados, bem como com deficiência mental e/ou física, incluindo então os deficientes visuais.

Conceituando deficiência visual temos que “são alterações no sistema visual, que se define pelos parâmetros de acuidade e campo visual²” (GONZÁLEZ; DÍAZ, 2007, p. 53). Desenvolvendo os conceitos, classificaremos os deficientes visuais, como cegos, aqueles que podem ter pouca ou nenhuma percepção à luz, utilizando outros sentidos corporais, como a audição, além do uso do sistema Braille e outros procedimentos alternativos de comunicação. Os de visão subnormal possuem limitações na visão à distância, sendo capazes de distinguir objetos a poucos centímetros dos olhos. E por fim, os sujeitos com visão reduzida, que podem ter seu problema corrigido por cirurgias ou lentes.

O Brasil já possuiu algumas tentativas de inserção do ensino musical em escolas regulares, com objetivo de popularizar essa modalidade de ensino, até então destinada a aqueles que frequentavam conservatórios e escolas específicas em música. Com essa exclusão social da música, sujeitos já marginalizados na sociedade sentem bem mais seus efeitos, como

¹ “Necessidades educacionais especiais são, [...], apresentadas pelos alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas), e com altas habilidades” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 26).

² Acuidade visual é a capacidade que o sujeito tem para reconhecer objetos a certa distância. Já o campo visual pode ser entendido como “o grau que o olho pode abranger em cada direção, cujos limites normais são na parte externa 90°, na parte superior 50° e na inferior 70°” (GONZÁLES; DÍAZ, 2007, p. 53).

é o caso das pessoas com deficiência visual.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, buscando investigar uma determinada conjuntura: a inclusão escolar de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música, na EMUFRN. Este estudo será realizado na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN/UFRN). Farão parte da pesquisa, como participantes, um aluno cego da turma 2009.1 do curso de Licenciatura em Música, bem como professores das disciplinas cumpridas por esse aluno, colegas de turma, funcionários, coordenadores e direção da escola.

Procedimentos

Será praticada como forma de construção de dados a observação participante, com o auxílio de elementos áudios e visuais, bem como entrevistas semi-estruturadas destinadas aos sujeitos da pesquisa.

Para as entrevistas do aluno cego participante desta pesquisa estarão em pauta os temas relacionados à caracterização do sujeito quanto a sua necessidade específica, sua relação com a linguagem musical, aspectos relativos à sua aprendizagem musical, aspectos sociais como, trabalho, preconceitos e estereótipos, como também elementos essenciais à inclusão.

Nas entrevistas destinadas aos professores, questionaremos quanto os esforços por parte desses na busca de uma melhor relação professor/aluno, buscaremos também verificar quais os conceitos que esses têm sobre o tema inclusão e quais ferramentas utilizam para uma melhor didática, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

Ao entrevistar os colegas de turma buscaremos conhecer quais os conceitos de inclusão, assim como reconhecer qual a participação desses neste processo inclusivo. Os mesmos objetivos serão abordados pelas entrevistas destinadas aos funcionários, coordenadores de curso e direção da escola, sendo que para este último, serão questionadas sobre as ações que a diretoria da Escola de Música vem executando para obter êxito na inclusão desse aluno cego.

Além da entrevista o estudo utilizará como instrumentos de construção de dados fotografias, vídeos e áudios. Os registros fotográficos (câmera digital), de vídeo (câmera digital) e áudio (gravador portátil digital) serão utilizados durante as entrevistas, bem como,



durante as aulas assistidas pelo aluno cego, como também visitas a todos os ambientes físicos da escola de música.

Com o confronto entre entrevistas, vídeos, fotos e áudios, verificaremos os pontos convergentes e divergentes nas respostas e nas ações, além de observar quais aspectos surgem com maior frequência nos instrumentos de coletas de dados, buscando analisar o processo de inclusão de aluno cego na Escola de Música da UFRN.

Resultados Esperados

Estudos anteriores (GLAT e BLANCO, 2007; MARTINS, 2006; FORTES, 2005) evidenciam que a participação efetiva dos funcionários, colegas de turma, diretores e professores, bem como a metodologia utilizada e a acessibilidade são determinantes no processo de inclusão. Assim, a observação desses pontos será enfatizada, procurando estabelecer as estratégias mais eficientes em cada um desses aspectos.

Espera-se que ao final deste trabalho identifique-se os principais aspectos que são eficazes no processo de inclusão de um aluno cego em um curso superior de Licenciatura em Música.

Considerando que a Escola de Música da UFRN não estava preparada para receber um aluno com tais necessidades educacionais especiais, espera-se certa dificuldade no início das atividades inclusivas. Entretanto a Universidade possui estrutura e grupos de apoio especializados que poderão auxiliar nesse processo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Novo manual internacional de musicografia Braille*. Coordenação Geral Maria Glória Batista da Mota. Elaboração União Mundial de Cegos, Subcomitê de Musicografia Braille. Brasília, 2004.
- BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Brasília: Junqueira & Marin, 2008.
- FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. *A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2005.
- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.
- GONZÁLEZ, María Del Pilar; DÍAZ, Juana Morales. Deficiência Visual: Aspectos Evolutivos e Educacionais. In: GONZÁLEZ, Eugênio. *Necessidades educacionais específicas*. coord.; María Arrillaga... [et al.]; trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos – [et al.] organizadores. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- TOMÉ, Dolores. *Introdução à musicografia Braille*. São Paulo: Global, 2003.

Educação musical e novas demandas: bateristas *versus* percussionistas

Wênia Xavier de Medeiros
Professora substituta de Percussão
Universidade Federal da Paraíba
Wenia2@yahoo.com

George Glauber Félix Severo
Bacharel em Percussão
Universidade Federal da Paraíba
georgeglauber@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada em João Pessoa com graduandos do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba, com habilitação em Percussão. Tem como objetivo principal descrever o perfil desses alunos no que engloba aspectos motivacionais para ingresso no curso, desde sua formação inicial, área de atuação e processo de aprendizagem do saber musical. Foram utilizados pesquisa bibliográfica, levantamento documental, observação participante e questionário como instrumentos de coleta de dados durante o semestre 2008.2. A pesquisa teve como alicerce estudo bibliográfico relacionado às áreas de Educação Musical e áreas afins. Colar o texto do resumo nesta parte do trabalho, de acordo com as especificações apresentadas.

Palavras chave: Bacharelado em Música; Percussão - UFPB; Perfil dos alunos.

Introdução

Nos últimos anos tem sido criada uma grande quantidade de Cursos de Bacharelado em Percussão em vários estados brasileiros. Somando-se aos cursos da UNICAMP (SP), UNESP (SP), UFSM (RS), UFPB (PB), UFRN (RN), entre outros, foram recentemente criados os cursos na USP em Ribeirão Preto (SP), nas Faculdades Cantareira (SP), Na UFU (MG) e na UFMG (MG), na UFRJ e na UNIRIO (RJ), na UFG (GO) e na UFPA (PA).

O objetivo deste trabalho é traçar um perfil dos ingressos no curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com habilitação em Percussão em relação aos aspectos motivacionais para ingresso no curso, sua formação inicial, área de atuação e processo de aprendizagem musical. Tem como público alvo graduandos do curso de Bacharelado em Música da UFPB, com habilitação em percussão matriculados no semestre 2008.2.

Nos últimos anos notadamente a partir de 2004, percebeu-se um aumento expressivo de novos alunos no curso de percussão da UFPB, sendo que, grande parte desses novos graduandos são bateristas. Este fato nos parece ser devido tanto ao interesse dos músicos em ingressarem num curso superior, quanto ao inchado em áreas saturadas tanto populares como



eruditas, além da falta da habilitação “bateria”. Dessa forma o bacharelado aparece como alternativa de capacitação e qualificação.

Percussionistas *versus* Bateristas

Existem muitas dúvidas quanto ao conceito da percussão, sendo muitas vezes confundida com a própria bateria. A percussão, segundo Bueno (1986, p. 850), é o “ato ou efeito de percutir; choque ou embate de dois corpos” e a bateria “(...) Conjunto de instrumentos de percussão de uma banda musical ou de uma orquestra (...)” (BUENO, 1986, p. 174). Segundo o Dicionário de Percussão, instrumento de percussão é o

(...) termo que designa os instrumentos cuja produção sonora é feita pelo choque de um artefato contra outro de natureza ou estrutura diferenciada. Por extensão passou a designar instrumento “*entrechocado*”, “*sacudido*”, “*friccionado*”, “*raspado*” e “*picado*” (FRUNGILO, 2003:p. 252, grifo do autor)

e percussionista é o

nome do(a) *instrumentista* que se especializa em executar os instrumentos chamados de *percussão*, mesmo que dentre eles não haja nenhum instrumento para ser percutido. Isso se deve ao fato que em conjuntos instrumentais o músico responsável pela *percussão* (essencial em alguns casos) é o único disponível para tocar outros instrumentos que venham a ser incorporados na execução e não exijam, em princípio grande habilidade técnica pois são instrumentos que irão produzir efeitos musicais limitados. Por essa razão o “*percussionista*” deve desenvolver suas habilidades por meio de diferentes técnicas de execução além da *percussão* como *sacudir*, *rotacionar*, *friccionar*, *raspar* e *chocar*. Deve ser capaz de atuar com certa independência de movimentos das mãos e, em algumas técnicas específicas, com os pés(caso do *baterista*). (FRUNGILO, 2003: p. 243, grifo do autor)

O baterista é um especialista dentro das infinitas subcategorias de instrumentos de percussão, assim como o *marimbista*, *timpanista*, *vibrafonista*. A bateria é um “conjunto de *tambores* e *pratos* utilizados por um mesmo *instrumentista*” (FRUNGILO, 2003: P. 34-35).

O desenvolvimento da profissão do baterista

Com a globalização e as novas tecnologias, a informação e o acesso aos materiais como métodos, instrumentos, livros, revistas, vídeo-aulas, entre outros, o músico, especialmente, o músico popular (e também o baterista), frente a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, procurou especializar-se mais - participando de *workshops*, *master classes*, oficinas, encontros, concursos - e também fazer um curso superior. O



desenvolvimento da profissão do baterista acelerou devido às mudanças que ocorreram no mercado musical brasileiro a partir de 1980:

Um dos motivos que mais favoreceu esse quadro foi, sem dúvida, a abertura das importações, responsável pela entrada de instrumentos com preço mais acessível, qualidade superior e uma grande variedade de marcas, o que resultou em um aumento no número de lojas e na concorrência. Além disso, a facilidade em se obter outros produtos do exterior veio reforçar a qualidade da informação recebida pelo músico, como é o caso de vídeo-aulas, *songbooks* e CDs.

A mídia também teve um papel decisivo no desenvolvimento da profissão, sobretudo com o surgimento das revistas especializadas, que antes só existiam em versões importadas, com preço relativamente elevado, (...) e da internet, que possibilitou ao baterista estar em contato direto com as novidades de qualquer parte do mundo, divulgando produtos, informações, idéias e os próprios músicos (HIRUMA, 1998: p. 20).

Outros fatores também contribuíram para o desenvolvimento da profissão do baterista como o surgimento de festivais e concursos de bateria no sul e sudeste do Brasil, a publicação da Revista ECO – primeira especializada no País e a inclusão da bateria no ensino superior. No início de 1990, surgiram os primeiros *endorsers* – músicos patrocinados total ou parcialmente para tocarem e divulgarem com determinados instrumentos, alienando a sua imagem a determinadas marcas (FALEIROS, 2000, p. 39).

A implementação do Curso em Música Popular

A área da percussão e da música em geral tem apresentado grande crescimento no País, com a criação de novas escolas de nível médio e superior, criação e reestruturação de orquestras sinfônicas e de câmara, formação de diversos grupos requerendo treinamento especializado, intensivo e principalmente qualificado. A melhoria, diversificação e adequação dos cursos e seus currículos para uma formação profissional cada vez mais qualificada e principalmente atualizada com as novas exigências do mercado de trabalho da área é considerada por nós uma necessidade básica e urgente.

Neste momento, aguardamos a implementação do Curso Superior de Formação Específica em Música Popular, através do Departamento de Música (DeMús) na UFPB. Essa implementação implica no reconhecimento de uma nova e urgente demanda profissional. Este reconhecimento aconteceu na UNIRIO, durante a implementação do Bacharelado em Música Popular Brasileira.

Ao criar o curso, a instituição admite a existência de uma demanda que é, a rigor, velha. Como se sabe, músicos populares – isto é, músicos identificados como tal, que praticam exclusivamente repertórios enquadrados como “populares” (...). Ao instituir o Curso de Música Popular, a UNIRIO admite não apenas que os aspirantes às carreiras de instrumentistas, cantor e arranjador estavam “inchando” o Curso de Licenciatura em Educação Artística como também que lhe cabe responder a essa demanda (TRAVASSOS, 2001, p. 76)

Metodologia

O universo pesquisado foram alunos graduandos do Curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba com habilitação em percussão, matriculados regularmente no semestre 2008.2.

Considerando os métodos qualitativos e quantitativos como ferramentas necessárias e complementares para esta pesquisa foram adotados os seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, levantamento documental e questionário. A pesquisa teve como alicerce estudo bibliográfico relacionado às áreas de Educação Musical e áreas afins.

A pesquisa bibliográfica foi feita tomando por base as referências que tratam do tema específico da percussão e bateria, da Educação Musical e levantamento documental junto à Coordenação do Curso de Bacharelado em Música da UFPB e Departamento de Música (DeMús).

Foram aplicados 13 questionários, correspondendo a 100% dos alunos regularmente matriculados no curso de percussão semestre 2008.2.

Perfil do Ingresso no Bacharelado em Percussão da UFPB

Considerando os dados obtidos nos questionários, podemos afirmar que os alunos começaram a estudar percussão entre 13 e 17 anos (76,9%) e a média de idade dos entrevistados foi entre 19 e 23 anos (69,2%). Sendo que parte estava em início do curso (53,8%) e parte no final do bacharelado em percussão (46,2%).

As principais formas de aprendizagem dos ingressos em percussão são:

Autodidata/Tocando “de ouvido” (46,2%)– Observando os outros tocarem (e/ou tocando junto) em igrejas, grupos de jovens, grupo de samba, no estúdio, em bandas-baile e bandas marciais. Ou sozinho em casa, através de revistas, vídeo-aulas, shows e pela TV. Alguns optaram por ter aulas posteriormente com um professor particular

Em escola de música (53,8%): A outra forma de aprendizagem citada foi Escola de Música, do qual em sua maioria, só saíram quando ingressaram no curso superior. As duas



escolas citadas foram A Escola de Música Anthenor Navarro (46,1%) e o Curso de extensão do Departamento de Música (DeMús) da UFPB (7,7%).

A preparação para a prova de habilidade específica em música se deu basicamente de duas formas: estudando para a prova teórica e repertório sozinho ou com professor particular e em escola de música. As principais motivações que levaram os aprovados a escolherem a habilitação percussão foram:

A falta da habilitação bateria – Num primeiro momento, por ser a percussão um instrumento da mesma área da bateria. As aulas de bateria em João Pessoa só existem em escolas particulares de música, o que torna a manutenção dos estudos dispendiosa.

O gosto pelo instrumento – Há uma atribuição mística à “energia dos tambores” além de motivações “interiores” como identificação pessoal, identificação com os “timbres dos tambores”, admiração pela área, curiosidade pela variedade de instrumentos, o fascínio pela percussão, em especial a bateria.

Mercado de trabalho - Além disso, a necessidade de uma formação superior e a busca de conhecimento frente ao mercado de trabalho cada vez mais competitivo e a idéia de se tornar um percussionista “completo”.

A forma de ingresso na UFPB foi predominantemente o vestibular (76,9%) e o REUNI (23%).

Se houvesse a habilitação bateria no Bacharelado de Música (BelMús), 77% dos alunos matriculados no curso a teriam escolhido como primeira opção, pois para estes, a bateria é o instrumento que sempre quiseram cursar. Segundo um dos entrevistados, a grande maioria dos percussionistas do departamento quer tocar bateria, pois no nosso mercado a demanda para esses instrumentos, em nível de trabalho, é bem maior, além da afinidade. A escolha por percussão foi tão somente para obter o diploma de graduado em música. Cursar uma faculdade especificamente de bateria estaria, no momento, de suas realidades, pois esta habilitação é relativamente nova no ensino superior brasileiro, dentro dos cursos de Música Popular. E mesmo dentro destes cursos, nem sempre a habilitação bateria é contemplada.

Consideram-se “bateristas de nascimento” e percussionistas por falta de opção. Tocam alguns instrumentos populares de percussão, mas enquanto tocam, se expressam como se estivessem tocando bateria. Eles iniciaram seus estudos pela bateria e desde a infância tiveram formação popular. Participam de festivais e cursos de bateria frequentemente e com regularidade não se consideram percussionistas, mas bateristas com noções de percussão. Mesmo tendo consciência de que a bateria é um instrumento de percussão, sabem que possuem uma visão limitada do instrumento. Além disso, a obrigatoriedade de estudar

instrumentos melódicos como marimba, xilofone, vibrafone, *glockenspiel* e campanas, afasta aqueles que se identificam apenas com os tambores.

Os demais (23%) se consideram percussionistas eruditos e estão satisfeitos com a escolha que fizeram.

Contudo, a maioria (61,5%) se sente satisfeito com o Curso e consideram que ele está suprindo suas expectativas. Para eles, o curso lhes possibilita entender mais do “mundo orquestral”, melhorar e aprimorar a leitura musical, enriquecerem seus currículos, a preparação para ingressos em orquestras e bandas sinfônicas, o aprofundamento em conhecimentos específicos. Apesar disso, esperam que possa haver um investimento maior em relação à estrutura física, aos instrumentos e à metodologia do ensino do instrumento.

Apenas 15,4% dos alunos não trabalham profissionalmente na área, embora pretendam após a conclusão do curso. As principais áreas de atuação dos músicos são orquestras e bandas sinfônicas, grupos de câmara, bandas baile, grupos populares, coordenação de projetos municipais, em estúdio de gravação ou ensaio, compondo peças contemporâneas para percussão, produção musical e ministrando aulas

Considerações finais

Um dos pontos de destaque nos 30 anos do curso de percussão, embora não seja foco de discussão neste artigo merece ser mencionado: a relação de gênero. até hoje, apenas 4 mulheres concluíram o curso (em 1988, 1991, 2006 e 2008). Dos ingressos nos 30 anos do curso, a evasão correspondeu a 16% de um total de 37 aprovados.

Cabe também para análise posterior averiguar as causas da falta de egresso no curso durante os períodos 1982 - 1987, 1991 - 1994, 1994 - 1997 e principalmente de 1997 a 2006 onde não houve nem ingresso nem egresso.

Espera-se que o Curso Superior de Formação Específica em Música Popular da Universidade Federal da Paraíba venha a suprir a carência destas novas demandas fazendo com que o Curso de Bacharelado em Percussão absorva os que realmente são interessados neste instrumento.

Referências

BUENO, F. S. *Dicionário Escolar da língua portuguesa*. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), 11ª Ed., Rio de Janeiro, 1986.

FRUNGILO, M. D. *Dicionário de Percussão*. Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, São Paulo, 2003.

HIRUMA, C. *Como viver de bateria no Brasil? In Modern Drummer Brasil*, nº 18, São Paulo, 1998.

PROJETO Político Pedagógico do Curso Superior de Formação Específica em Música Popular, CCHLA/UFPB. Outubro de 2008

FALEIROS, Gustavo. A bateria brasileira: 80 anos de história *in Bateria & Percussão*. nº 31. Ed. Jazz, São Paulo, março de 2000, pág. 28 – 41.

TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. X Encontro *Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Uberlândia. Outubro de 2001.



Educação musical e organizações sociais de cultura: uma parceria entre a UFSCar e o Projeto Guri

Fernando Stanzione Galizia
UFSCar
fernandogalizia@ufscar.br

Susana Ester Kruger
AAPG
susanakruger@projetoguri.org.br

Larissa Amurov Korsokovas
UFSCar
lamurov@yahoo.com.br

Resumo: Esse texto objetiva refletir sobre educação musical em organizações sociais de cultura (OS), espaços não-escolares de ensino de música. O texto está subdividido em três partes. Na primeira, abordaremos o funcionamento das OS, as justificativas em que se baseiam e seus desempenhos como modelo de gestão adotado por Secretarias de Cultura. Na segunda enfocaremos a AAPG como uma OS ligada à Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo e que se propõe a ser um espaço de ensino musical e inclusão social. Por fim, na terceira parte abordaremos o curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar. Nas considerações finais são feitos alguns apontamentos sobre a inclusão social por meio do ensino de música, bem como algumas considerações acerca da possibilidade das Instituições de Ensino Superior (IES) se aproximarem de outros espaços de educação musical, como as OS ligadas à cultura.

Palavras chave: educação musical, organizações sociais, inclusão social.

Introdução

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) são duas instituições que promovem um amplo trabalho de ensino de música na região da cidade de São Carlos, no Estado de São Paulo. As diferentes atividades realizadas por professores e profissionais de ambas as instituições tem objetivos diversos, tais como: proporcionar a profissionais e estudantes de educação musical discussões e apresentações de práticas, políticas e teorias que abordem o tema do ensino musical em organizações sociais de cultura (OS); proporcionar reflexões críticas sobre a docência em música em espaços não-escolares, como OS, em diversos âmbitos, tais como: pedagógico, político e metodológico; proporcionar vivências práticas de educação musical voltadas a espaços não-escolares.

Nesse texto traremos algumas reflexões sobre as OS como espaços de educação musical não-escolares e a necessidade de as Universidades Públicas se aproximarem desses espaços. Nesse sentido, abordaremos, em primeiro lugar, as OS como modelo de gestão



adotado por Secretarias de Cultura, como as do Estado de São Paulo e do Rio de Janeiro, procurando demonstrar seus mecanismos e preceitos, dentre outros. Em um segundo momento, enfocaremos a AAPG como uma OS ligada à Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, trabalhando com o ensino de música para crianças e jovens. Na terceira parte do texto, abordaremos o curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar. Por fim, analisaremos as possibilidades de aproximação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e as OS, entendidas aqui como espaços possíveis de ensino musical.

Organizações Sociais (OS): uma mudança de paradigma da gestão da cultura

O modelo de organizações sociais para gestão de projetos públicos na área de cultura nasce da necessidade de diminuir a burocracia dos mecanismos que caracterizam a administração estatal. Constatando-se que esses mecanismos dificultam a adoção de práticas de gestão verdadeiramente compatíveis com a especificidade e o dinamismo da atividade cultural, enfraquecendo a atuação do Poder Público em prejuízo do atendimento às demandas da sociedade, pensou-se em um modelo onde houvesse, ao mesmo tempo, orientação do Poder Público, controle e fiscalização dos recursos e transparência à sociedade.

No que tange, então, à execução dos projetos de cultura, o Estado passou a buscar parcerias com o terceiro setor por meio de Organizações Sociais, uma vez que estas possuem regras mais flexíveis, mais adequadas ao setor. O acompanhamento, controle e fiscalização das ações passam a ser realizados por meio do Contrato de Gestão, que prevê indicadores de gestão e de resultados. Dessa forma, o Estado pode se ater às atividades estratégicas de planejamento e formulação de Políticas Públicas¹, ao mesmo tempo em que mantém mecanismos de cobrança de efetividade na gestão, por meio da imposição de penalidades aos gestores que não cumprirem os Contratos de Gestão.

A legislação que institui e regulamenta as OS é composta pela Lei Complementar 846/1998, Decreto 43.493/1998 (alterado pelo Decreto 50.611/2006) e Resolução 07/2007 da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo (SEC/São Paulo, 2007). Em conformidade com esses documentos, referida Secretaria define que, para que obtenham a qualificação como

¹ Para SPOSITO e CARRANO (2003), “a idéia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolvendo uma dimensão temporal (duração) e capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois incorpora projetos de natureza ético-política e compreende diversos níveis de relação entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se também no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados à sua implementação. É preciso, ainda, não confundir políticas públicas com políticas governamentais. Órgãos legislativos e judiciários também são responsáveis por desenhar políticas públicas. De toda a forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho público-estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que na realização ocorram algumas parcerias” (*id.*, p.17).

Organização Social de Cultura, as instituições devem ser “pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, com finalidades dirigidas à cultura”. Essas instituições “assinam um Contrato de Gestão com o Governo do Estado para gerir um determinado projeto e seus espaços. Para tanto, recebem aportes financeiros e podem captar recursos”, submetendo-se à “supervisão e avaliação constante das metas no Contrato de Gestão”. Os propósitos do Estado para essa ação consideram “as diretrizes da política pública cultural do Estado quanto aos seus objetivos e alcances sociais; o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil organizada para a execução de projetos culturais; a otimização dos recursos públicos alocados; o aperfeiçoamento e melhoria dos serviços públicos prestados à população; e o fomento às atividades relacionadas à arte e cultura em suas diversas linguagens e manifestações (SEC/São Paulo, 2007).

Em síntese, ao Estado caberá, além das funções de planejamento e formulação de Políticas Públicas, o acompanhamento, controle, fiscalização e avaliação do desempenho das OS (BRASIL, 2009). Às OS, por sua vez, compete executar (ou, em alguns casos, propor) as atividades de interesse público conferidas pelo Contrato de Gestão. A Organização Social não é uma instituição em si mesma, mas uma qualificação conferida pelo Poder Público a entidades do terceiro setor que não possuem, portanto, fins lucrativos ou econômicos².

A Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG): espaço de ensino musical e inclusão social

A Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) é uma Organização Social (OS), entidade jurídica sem fins lucrativos, que celebra seu objeto contratual junto à Secretaria do Estado da Cultura de São Paulo e foi criada em 2004 para gerenciar o Projeto Guri. Esse projeto atende a cerca de 35 mil crianças e adolescentes mensalmente em mais de 300 municípios de todo o Estado de São Paulo, cuja missão é promover a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes por meio do ensino musical. Nesse sentido, a AAPG pretende tornar-se referência como projeto de inclusão por meio do ensino musical coletivo, objetivando potencializar habilidades musicais práticas, assim como fomentar percepções e desenvolver valores sociais em crianças, adolescentes e jovens, em especial naqueles que estejam em situação de vulnerabilidade ou risco social.

Para atingir esse objetivo, a associação conta com duas diretorias diretamente ligadas à área-fim do projeto: a Diretoria Educacional e a Diretoria de Desenvolvimento Social. São

² Cabe ressaltar, ainda, que a qualificação como OS permite que uma mesma instituição seja responsável pela gestão de vários projetos independentes naquele mesmo Estado, qualifique-se em outros Estados ou mesmo assuma a realização de outros projetos diferentes do objeto estipulado em algum de seus Contratos de Gestão.



objetivos específicos da área educacional desenvolver a sensibilidade estética e artística dos alunos, propiciar experiências musicais diversificadas e oferecer aos alunos a participação em processos educativo-musicais de qualidade. Esses processos educativo-musicais são baseados nas premissas do ensino coletivo de música, que busca fomentar a cooperação entre os alunos, a percepção da importância do estabelecimento de objetivos comuns e do entendimento da diversidade e do equilíbrio no processo global do aprendizado. Para tal, deve-se enfatizar o diálogo contínuo entre os integrantes, além de permitir a mediação entre diferentes estilos e personalidades. Dessa forma, o ato educativo torna-se um processo criativo onde alunos são protagonistas de suas próprias transformações.

Já na área social, a AAPG vale-se dos preceitos da Educação para a Paz, que são um conjunto de valores, atitudes e comportamentos fundados em fatores como: o respeito à vida; a cooperação; o respeito pleno dos princípios de soberania; o respeito e a promoção de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais; o respeito e o fomento da igualdade entre os gêneros; o respeito e o fomento do direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; o compromisso com a resolução pacífica dos conflitos; e a promoção da não-violência por meio da educação. Além disso, a AAPG valoriza, respeita e adota os preceitos do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2009).

Diversas críticas são feitas às organizações de inclusão e incentivo à cultura, no sentido de que estas apenas mantêm crianças e adolescentes afastados de ambientes hostis por meio de uma atividade qualquer, não primando por um ensino de qualidade. Porém, a AAPG parte da premissa de que a inclusão sociocultural ocorre de fato quando há um aprendizado sólido e real por parte dos alunos, aprendizado este que permite que a criança se inclua em outras culturas e realidades distintas da sua.

O curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da UFSCar: possibilidades de aproximação com diversos espaços de ensino

A UFSCar iniciou suas atividades há mais de 35 anos, sendo que as primeiras atividades de educação musical tiveram lugar na Universidade no final dos anos 80. Essas atividades se davam por meio de cursos de extensão para crianças, jovens e adultos e pela ampla/larga experiência na formação de orquestras comunitárias. Essas experiências, acumuladas ao longo de 14 anos anteriores à implantação do curso de licenciatura, criaram um corpo de conhecimentos práticos na área de educação musical que permitiu a análise, revisão e re-contextualização de modelos curriculares vigentes em outras instituições de ensino, bem como a propositura de um modelo mais adequado às demandas locais e regionais.



O curso de licenciatura em música com habilitação em educação musical ambiciona estreitar as relações entre a comunidade e a universidade, a qual possui elementos para o fomento, estruturação acadêmico-científica e distribuição sistemática desse saber. Esse tipo de habilitação mostrou-se capaz de atualizar essas relações, sinalizando-as pela não-unilateralidade ao demonstrar que, se a universidade pode e deve ser útil e eficiente ao intervir na sociedade, a recíproca também deve ser verdadeira.

Pretende-se assegurar ao Educador Musical graduado pela UFSCar uma formação múltipla, de modo a habilitá-lo para as variadas demandas de sua profissão. Para isso são desenvolvidas nos alunos diversas competências³, dentre as quais competência para:

- Elaborar e implantar projetos de ensino de música, bem como projetos de formação musical continuada de professores não especialistas.
- Planejar e administrar atividades sistemáticas de ensino de música.
- Ministrando cursos de formação musical atuando como professor de música, regente de coros, pequenas orquestras, bandas ou qualquer outro tipo de conjunto musical em locais variados⁴.
- Elaborar ou adaptar técnicas de ensino, estratégias de formação e metodologias de educação musical.
- Dirigir e acompanhar grupos musicais ligados à educação musical.

No momento atual, são muitos os pesquisadores (professores e alunos de graduação, mestrado e doutorado) que desenvolvem projetos de pesquisa na área específica de Educação Musical voltada para Práticas Sociais e seus Processos Educativos, além de formação de professores. A UFSCar também tem desenvolvido projetos de ensino de música instrumental e prática de orquestra com um número significativo de jovens provenientes de segmentos da sociedade composto por famílias de baixa renda, cujo nível sócio econômico não lhes permitiria acesso a esse tipo de bem cultural.

Ao longo de todos esses anos de um trabalho dedicado à educação musical, é possível afirmar que a UFSCar já modificou sensivelmente a “paisagem musical” de São Carlos e região, considerando que todo ano são atendidas mais de 250 pessoas, beneficiadas diretamente com aulas de música e prática musical em grupo.

³ Retirado do Projeto Pedagógico de Curso de Graduação de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da UFSCar (JOLY, KATER e SANTIAGO, 2007, p. 24-25).

⁴ São exemplos desses locais: Escolas da rede pública de ensino, municipais e estaduais; Escolas particulares de ensino de música; ONGs; Iniciativa privada (projetos de ação cultural, por parte das empresas); Bandas municipais, estaduais e militares (cursos de aperfeiçoamento); Hospitais: aulas coletivas para médicos e funcionários; Clubes sociais; SEBRAE, SESI, SESC; Universidades particulares e federais; Aulas particulares (iniciativa autônoma ou indicações de profissionais da Saúde – psicólogos, psiquiatras aos seus pacientes).

Considerações Finais

Para que a inclusão social ocorra por meio do aprendizado musical, é fundamental que os profissionais envolvidos no ensino de música sejam capacitados para atuarem pedagogicamente e socialmente em música, fazendo com que os objetivos propostos de inclusão sejam alcançados. As organizações sociais de cultura se constituem em um espaço de ensino e, como tal, merecem atenção das universidades em relação a seus projetos de atuação pedagógica.

A aproximação entre a UFSCar e a AAPG, portanto, permite capacitações em educação musical a alunos e profissionais já atuantes em diversos pólos de ensino de música em São Carlos e região, proporcionando oportunidades de vivências pedagógicas teóricas e práticas a partir de seu trabalho diário. Com isso, temos um sensível aumento na qualidade das aulas de música da região, tanto em ações diretas, como na atuação pedagógica e social desses profissionais, como por meio da disseminação de teorias e práticas modernas em educação musical.

Além disso, ao se aproximar de outros espaços de atuação docente em música, como uma OS, a UFSCar dissemina seu conhecimento, contribuindo com o cenário cultural e educativo de toda a região.



Referências

ARAÚJO, Samuel [*et alli*]. Música e políticas públicas para a juventude: por uma nova concepção de pesquisa musical. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 15, 2006, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPPOM, 2006, p. 216-219.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 8.069*, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 04/05/09.

_____. Governo do Rio de Janeiro. Secretaria de Cultura. *Organizações Sociais (OS): a necessária mudança do paradigma da gestão da cultura*. Disponível em: <www.cultura.rj.gov.br/os.pps>. Acesso em: 20/04/2009.

JOLY, Ilza Z. L.; KATER, Carlos E.; SANTIAGO, Glauber L. A. *Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical*, de 20 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto_musica.pdf>. Acesso em: 04/05/09.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: *Revista de Educação*, nº 24, set/out/nov/dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>>. Acesso em: 21/10/2008.



Educação musical inclusiva: desafios e possibilidades de práticas pedagógicas na perspectiva dos licenciandos e licenciados em música

Valéria Lüders
UFPR
valeria.luders@ufpr.br

Rosane Cardoso de Araújo
UFPR
rosane_caraujo@yahoo.com.br

Resumo: Neste texto é apresentada uma proposta de pesquisa em andamento cujo foco é formação do professor de música e sua atuação no contexto da educação inclusiva. O objetivo para esta pesquisa é investigar, a partir da ótica de licenciandos e licenciados do curso de licenciatura em Música da UFPR, perspectivas sobre o trabalho em turmas com inclusão de crianças com deficiência. Como delineamento metodológico, opta-se pelo estudo multi-casos. Os referenciais que orientam o desenvolvimento da investigação focalizam a educação inclusiva e a formação do docente. Como conclusão são traçados alguns pontos de reflexão que deverão nortear as análises dos dados do campo empírico, como a abordagem sobre a formação inicial e continuada; o exercício reflexivo do professor; a valorização do contexto e das relações inter-pessoais na experiência de ensino.

Palavras chave: educação inclusiva, formação do professor, contexto inclusivo.

O presente texto trata de um projeto em andamento, desenvolvido na Universidade Federal do Paraná, com licenciandos e licenciados do curso de Música, que atuam em turmas da escola regular com alunos com deficiência. Neste sentido, as referências teóricas dessa proposta estão fundamentadas em dois tipos de revisão: a formação do professor de música e a educação inclusiva.

De acordo com Louro, Alonso e Andrade (2006), as propostas de educação, referentes às pessoas com necessidades especiais, têm avançado significativamente, se comparadas com ações de décadas anteriores. Para estes autores, foi a partir da década de 1960 que o “Paradigma de Institucionalização”¹ passou a ser questionado por consequência das reflexões críticas que surgem especialmente em países ocidentais, nas quais passam a se discutir sobre os direitos das minorias². Como resultado dessas reflexões, dois pontos são alcançados no que diz respeito ao tratamento da pessoa com deficiência, segundo Louro, Alonso e Andrade (2006): a desinstitucionalização e a normatização, que apontavam para a necessidade de inserir a pessoa com necessidades educacionais especiais no contexto das

¹ Segregação de pessoas com deficiências em instituições especializadas.

² De acordo com Louro, Alonso e Andrade (2006), as reflexões críticas que surgem sobre as minorias tem como base a Declaração Universal dos Direitos Humanos apresentado pela Organização das Nações Unidas, em 1948, que “[...] afirma a liberdade e igualdade de todos os seres humanos em dignidade e direitos [...]” (LOURO, ALONSO E ANDRADE, 2006, p. 17).



atividades da sociedade, numa dinâmica integradora. É, portanto, a partir dessas discussões, que surge no contexto escolar, a proposta de educação inclusiva.

Observando a proposta da educação inclusiva, como ambiente de atuação de licenciandos e licenciados em Música, surgem então, alguns questionamentos: A proposta da educação inclusiva vem sendo contemplada na formação do licenciado em música?; Como organizar e elaborar um projeto de Educação Musical em contextos de inclusão escolar?; Como os licenciados/licenciandos que já possuem experiência no referido contexto avaliam as propostas inclusivas nas escolas?

A partir destes questionamentos, tem-se o objetivo geral para esta pesquisa, que é investigar, a partir da ótica de licenciados e licenciandos do curso de licenciatura em Música da UFPR, perspectivas sobre o trabalho em turmas com inclusão de crianças com deficiência. Como objetivos específicos, buscam-se:

- Identificar características dos contextos pesquisados.
- Analisar a formação do licenciado em música da UFPR para atuação em contextos educacionais inclusivos.
- Verificar a opinião dos participantes sobre educação inclusiva e experiências educacionais inclusivas.
- Identificar possibilidades de viabilização da prática de ensino musical em turmas da escola regular com alunos com deficiência.

A metodologia norteadora para este trabalho é o delineamento do Estudo multi-casos, cujo critério para seleção dos casos é a escolha de alunos que já trabalham com educação inclusiva (licenciados e/ou licenciandos), em escolas de educação básica regular. Já os instrumentos de coleta de dados são entrevistas semi-estruturadas e observações em campo.

Como este é um projeto em desenvolvimento, optou-se por apresentar neste texto, uma breve contextualização dos dois referenciais norteadores desta pesquisa: a educação inclusiva e a formação de professores de música.

1. Educação inclusiva

Os estudos relativos à educação inclusiva ganharam força na década de 1990. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha,

de onde se originou o importante documento Declaração de Salamanca, foram marcos históricos para a evolução das discussões na área.

Historicamente, as ações do sistema escolar para aproximar as crianças com necessidades especiais da escola regular deram-se de maneira gradual, passando por momentos de exclusão, de separação, de integração e de inclusão. No Brasil, foi na década de 1980 que o movimento de integração, pelo direito de acesso à educação presente em escolas regulares ganhou força culminando na década de 1990 no movimento de inclusão, com a busca de respostas educativas para atender às necessidades de todos os alunos, oportunizando a educação para todos.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, a priorização na escolarização das crianças com deficiência ou com necessidades educacionais especiais passa a receber atenção do Conselho Nacional de Educação, com a Resolução nº2/2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, e dos Conselhos Estaduais com a aprovação de resoluções e pareceres regulamentando a prática da inclusão e o atendimento educacional especializado nos estados brasileiros.

Em 2003, o Ministério da Educação institui o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Atualmente, são os alunos com deficiência que frequentam as escolas regulares, que estão desencadeando nos sistemas educacionais, um processo de reflexão mais amplo quanto à concepção de escola e de práticas pedagógicas, para que seja possível a construção de sistemas educacionais inclusivos, que reconheçam a diversidade e a capacidade de aprender, não fragmentando o conhecimento. Ou seja, a construção de um sistema inclusivo para todos.

E, para que seja possível um sistema inclusivo, o paradigma deve ser o da inclusão, na perspectiva da heterogeneidade, implicando a reorganização das práticas escolares em relação ao currículo, planejamentos e ao processo de avaliação, abrindo-se a possibilidade de análise da escola sob todos os aspectos inerentes ao cotidiano.

Armando Rodrigues (2003) aborda duas lógicas no âmbito da educação: a da homogeneidade e normalização e a lógica da heterogeneidade e diversidade. A lógica da homogeneidade está ligada a idéias em nível de uniformidade. Ensino igual para todos porque todos são iguais. Igualdade significa uniformidade e uniformização.

A lógica da heterogeneidade dá atenção à diversidade, reconhecendo e aceitando as diferenças individuais entre os alunos relativas às suas motivações, expectativas, interesses, conhecimentos, vivências e experiências prévias, características físicas, étnicas, culturais, socioeconômicas, cognitivas (estilo, ritmo e percursos de aprendizagem, tempo necessário

para aprender e os modos mais eficazes de fazê-lo). Igualdade é respeito pelas diferenças e pelas necessidades individuais.

A identificação de barreiras no acesso à educação, encontradas por alunos com necessidades educacionais especiais está associada à busca de recursos necessários para ultrapassá-las. Tal atitude pressupõe um novo paradigma educacional de construção da escola regular, considerada como espaço de ação e transformação, aberta às diferenças, estendendo a todos os alunos o acesso às novas oportunidades educacionais, garantindo sua permanência.

A Educação deve ser especial para todos. Conforme afirma Maria Luisa S. Ribeiro (2003, p. 50): “E o mundo também será especial, quando olhar com dignidade e respeito para a especificidade de cada um.”

Concluindo, o pensamento e as ações no processo de inclusão precisam considerar que todas as pessoas são diferentes, únicas e especiais e é exatamente pelas diferenças que temos em relação aos demais, que constituímos a nossa identidade e significamos nossa existência em sociedade. É, em síntese, respeitar a singularidade de cada um e de cada uma das pessoas.

2. Formação do professor de música para o contexto inclusivo

Os estudos sobre formação do professor de música, desenvolvidos no âmbito da área da Educação Musical, têm sido conduzidos com base em diferentes referenciais discutidos na área da Educação. Tais trabalhos têm relação com o contexto histórico de surgimento das pesquisas voltadas para a formação docente. De acordo com Nóvoa (1995); Gimeno Sacristán (1995); Pérez Gomes (1997); Gauthier (et alli, 1998); Perrenoud (et alli, 2002); Tardif (2002); e Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), a origem contemporânea dos estudos sobre o professor e sua formação emerge, especialmente, a partir da década de 1980. A partir dessa década, passa-se a buscar a excelência na educação por meio da valorização da profissão docente, gerando nos meios acadêmicos, muitas reformas nos programas de formação de professores.

Resultam desse contexto, diferentes referenciais voltados para o professor e sua prática, entre os quais, os estudos sobre o **professor reflexivo**, sobre **competência** e sobre os **saberes docentes**. Todos estes estudos tiveram uma grande disseminação nos meios educacionais da Europa e América, incluindo o Brasil e foram tratados na área da Educação Musical.

O conceito de professor reflexivo é tem suas bases nos estudos de John Dewey que defendeu a idéia da ação reflexiva na qual o professor formula questões sobre sua própria



prática. Porém, foi Schön (2000) um dos autores que mais contribuiu para difundir o conceito de reflexão. Segundo este autor, deve-se integrar a teoria com a prática, por meio da reflexão-na-ação e sobre-a-ação. Na área da educação musical, algumas pesquisas sobre o professor de música foram elaboradas à luz desse referencial (Beineke, 1999; Raiber, 2001, Lennon 1997, entre outros). Os resultados dessas pesquisas, trazendo para o campo da formação de professores – e neste caso para professores que atuam num contexto de inclusão - o conceito de “experiência compreendida”, ou seja, a idéia da prática reflexiva como um elemento-chave da educação profissional.

O conceito de Saberes Docentes, por sua vez, está associado no Brasil às pesquisas de diferentes educadores, dentre os quais se cita Gauthier (et. alii, 1999) e Tardif (2002). Para Tardif (2002), tratar do saber significa relacioná-lo com as condições de sua origem e com o contexto do trabalho, com a identidade dos professores e sua experiência de vida. Segundo o autor, os saberes do professor são saberes sociais transformados em saberes escolares por meio de quatro grupos: saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes oriundos das ciências da educação e pedagógicos; e saberes experienciais. Alguns estudos sobre os saberes docentes na área da Educação Musical, já foram desenvolvidos no Brasil. Cita-se como exemplo alguns dos primeiros trabalhos publicados, como o trabalho de Requião (2002), Bellochio (2003) e Araújo (2005). Este referencial, portanto, possibilita, a discussão sobre a mobilização dos saberes na prática do professor de música dentro do contexto de inclusão, ou seja, a observação de quais os conjuntos de conhecimentos necessários para o exercício da função docente, enfatizando-se, especialmente o diálogo entre saberes experienciais e os demais saberes da função pedagógica.

Por fim, outro referencial que tem sido utilizado em pesquisas sobre formação do professor de música é o referencial sobre competência docente. Para Perrenoud (2000), a noção de competência significa a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações diversas. Este autor descreve dez competências³ pelas quais procura apreender o movimento da profissão.

No Brasil, algumas pesquisas da área da educação musical utilizaram a noção de competência (por exemplo, os trabalhos de MACHADO, 2003 e REQUIÃO, 2002). Dentre as contribuições que os estudos sobre competência docente podem trazer para o estudo sobre formação de professores de música e inclusão, podemos indicar o foco na observação do

³ Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua.

desenvolvimento de habilidades próprias para o trabalho no contexto inclusivo, entre as quais cita-se: a capacidade de respeitar as diferenças individuais; e a habilidade em reconhecer os diferentes processos identitários encontrados no ambiente escolar.

Conclusão

Tendo em vista a proposta de pesquisa e a breve revisão apresentada, que incluiu estudos sobre educação inclusiva e formação do professor de música, observa-se que os resultados, que serão alcançados com esta pesquisa, deverão refletir sobre a orientação do profissional em questão, especialmente a partir de alguns pontos:

- A consideração das experiências da prática cotidiana na orientação das estratégias de formação docente, a fim de garantir a capacidade do professor de observar as singularidades do seu ambiente de atuação;
- a orientação da formação docente, consubstanciada num exercício analítico e crítico, na qual seja possibilitado o conhecimento de resoluções e pareceres que regulamentam a prática da inclusão;
- a ênfase no processo de formação inicial e continuada como forma de garantir, aos docentes da música, subsídios suficientes para lidar com diferentes situações do contexto inclusivo;
- a análise de cada contexto, para avaliação das ações necessárias no processo de ensino da música num ambiente de inclusão;
- a valorização das relações inter-pessoais no ambiente inclusivo, seja entre professor/alunos como entre aluno/aluno;
- por fim, a valorização e consideração dos conhecimentos tácitos, das concepções e do contexto profissional dos licenciandos como subsídio na elaboração do currículo para formação de professores.

Referências

- ARAÚJO, Rosane C. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese de Doutorado. UFRGS, 2005.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 1999.
- BELLOCHIO, Cláudia R. Saberes docentes do educador musical. In: Encontro Nacional da Abem. *Anais da Associação Brasileira de Educação Musical*: Florianópolis, 2003. Cd-rom.
- BRASIL, Decreto 3.956 de 8/10/2001 promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Organização dos Estados Americanos: Assembléia Geral: Guatemala, 28 de maio de 1999.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva – Documento Subsidiário à Política de Inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- GAUTHIER, Clemond. (et. alii). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org). *Profissão professor* (org.) 2.ª ed. Porto: Porto Editora, 1995b, p.63-92.
- LENNON, Mary. Teacher Thinking: A qualitative Approach to the Study of piano teaching. *Bulletin of Council for Research in Music Education*. n.131. University of Illinois at Urbana-Champaign, n.131, p.35-36, 1997.
- LOURO, V.S; ALONSO, L.G.; ANDRADE, A. F. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Edição do Autor, 2006.
- MACHADO, Daniela Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores*. Dissertação de mestrado, UFRGS, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa.Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- _____. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

- MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- NÓVOA, António. (org.) *Vidas de professores*. 2.^a ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- PÉREZ GOMES, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.) *Os professores e sua formação*. 3.ed. Lisboa: Don Quixote, 1997, p. 93-114.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- RAIBER, Michael A. *An investigation of the relationship between teacher's engagement in reflective practice and music teaching effectiveness*. Oklahoma, 2001. (PhD). University of Oklahoma.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. Perspectivas da Escola Inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa S. & BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs) *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- REQUIÃO, Luciana P. de S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. *Anais do XI Encontro Anual da Abem*. Natal: CD-Room, 2002.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: o paradigma do século 21*. In: *Inclusão – Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 20-23. 2005.
- RODRIGUES, Armindo J. Contextos de aprendizagem e integração/inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In: RIBEIRO, Maria Luisa S. & BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (orgs) *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. *Inclusão – um guia para educadores*. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TESSARO, Nilza Sanches. *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo®, 2005.

Educação musical, avaliação e criatividade

Pedro Macedo Mendonça
Universidade Federal do Rio de Janeiro
pedrinho_violao@yahoo.com.br

Vanda Lima Bellard Freire
Universidade Federal do Rio de Janeiro
vandafreire@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo do presente trabalho é apresentar resultados preliminares de pesquisa cuja finalidade é elaborar proposta de educação musical para a escola regular, com ênfase na criatividade e em processos de avaliação qualitativa. A pesquisa tem caráter qualitativo e tem como referenciais teóricos, entre outros, FOUCAULT (1987), FREIRE (1997,1998), GUATTARI (2000) E PERRENOUD (1999, 2000). A principal abordagem metodológica utilizada nesta fase introdutória da pesquisa foi análise de depoimentos de pais, políticos, professores e alunos sobre a "aprovação automática", adotada no Município do Rio de Janeiro. O objetivo principal desta etapa da pesquisa foi fazer uma leitura de alguns depoimentos referentes a avaliação na Educação Básica, segundo a proposta de aprovação automática, visando gerar subsídios preliminares para a proposta de educação musical a ser elaborada na segunda etapa da pesquisa. As conclusões apontam para uma rejeição do mecanismo de aprovação automática, revelando também o apoio dos envolvidos a mecanismos repressores, como a reprovação. Alunos, pais, professores e políticos cujos depoimentos foram analisados declararam que os alunos passam a ser prejudicados com a falta de mecanismos de reprovação e consideram que os mesmos ficam sem estímulo para aprender, o que resultaria em uma decadência da qualidade de ensino. Esses resultados preliminares revelam a importância de pesquisas que reflitam sobre a Educação Musical e seus mecanismos de avaliação na educação básica, em busca de novos rumos para esse ensino de música, tornado, agora, obrigatório.

Palavras chave: Avaliação, Criatividade, Subjetividade

I) Introdução

O presente trabalho apresenta algumas conclusões parciais, relativas à etapa preliminar de pesquisa cujo objetivo principal é elaborar subsídios para propostas, na Educação Básica, de abordagens de educação musical que valorizem a criatividade e que adotem abordagens de avaliação qualitativa.

Os resultados aqui apresentados referem-se à etapa inicial da pesquisa, que centrou seu foco no tema avaliação, em busca, neste primeiro momento, de construir uma reflexão mais conceitual e subjetiva. Para isso, procedeu-se, como etapa preliminar da pesquisa, à análise de alguns depoimentos sobre os mecanismos de avaliação adotados pelo município do Rio de Janeiro.



A avaliação tem sido abordada, na literatura sobre Educação Musical, principalmente em termos mais objetivos, focalizando “o quê”, “como” e “para quê” avaliar. Contribuições significativas, nesse sentido, são os trabalhos de GROSSI (2001), HENSCHKE E SOUZA (Org., 2003), entre outros.

Na etapa de pesquisa aqui relatada, o objetivo foi gerar subsídios preliminares para a elaboração de propostas de educação musical que possam oferecer caminhos novos, diante da lei sancionada em 2008, com validade em todo o Brasil, que torna o ensino de música obrigatório na Educação Básica.

Objetivamos analisar criticamente alguns pontos de vista sobre a aprovação automática, recém adotada no município do Rio de Janeiro, buscando gerar alguns pontos de reflexão aplicáveis ao ensino de música na educação básica, principalmente no que diz respeito aos mecanismos de avaliação, levando em conta a obrigatoriedade que passa a haver para as aulas de música.

Tomamos, então, como estudos de caso, alguns depoimentos, na cidade do Rio de Janeiro, enfocando os temas "reprovação" e "aprovação automática", intensamente debatidos no último processo eleitoral pelos candidatos à prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

Para a análise dos depoimentos, utilizamos principalmente os seguintes conceitos: "poder disciplinar" e seus "recursos para um bom adestramento" (FOUCAULT, 1987), "produção de subjetividade capitalística" (GUATTARI, 2000), e as concepções de “avaliação excludente, avaliação classificatória e avaliação diagnóstica” (PERRENOUD, 1999). A concepção pós-moderna de educação aplicada à educação musical também subsidiou as análises realizadas (GIROUX, 1995; FREIRE, 1997,1998; SOUZA,1997; PERRENOUD,2000; e outros).

Como fonte de informação, utilizamos matérias de jornais da época da publicação da lei que torna o ensino de música obrigatório e da campanha eleitoral para a Prefeitura do Rio de Janeiro. Os depoimentos foram escolhidos aleatoriamente, buscando trazer à tona opiniões de diversos sujeitos (pais, alunos, professores e candidatos ao governo), a respeito do decreto da Prefeitura que instituiu a aprovação automática, ao final de cada ano letivo. O único critério aplicado à seleção foi o de que as opiniões fossem fundamentadas, ou pelo menos argumentadas por seus autores.

II) Ouvindo as vozes envolvidas

Nas reportagens analisadas, oito, no total, observamos que as opiniões sobre aprovação automática, com exceção das opiniões do próprio governo que a instituiu, foram



sempre negativas, ou seja, todos os depoentes que justificaram seus pontos de vista e que, por isso, foram selecionados, expressaram-se contrariamente ao fim da reprovação. Os candidatos à Prefeitura, por sua vez, comprometiam-se a eliminar essa abordagem de avaliação, assumindo, também, uma avaliação negativa da mesma.

O tema pareceu despertar o interesse de muitos. O Presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, em pronunciamento durante cerimônia de comemoração dos 60 anos da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência (SBPC), que figura no portal G1 de 21 de Outubro de 2008, posicionou-se sobre o assunto, também condenando a aprovação automática: "[...] Quando se decidiu que uma criança na escola não precisaria fazer prova, que seria aprovado estudasse ou não, cometemos a segunda barbaridade, com o aluno e com o professor".

O sindicato dos professores (SEPE), na mesma linha de opinião do Presidente Lula, considerou a medida como possível estratégia de *marketing* da Prefeitura, negando sua validade quanto à aplicação nas escolas:

[...] Não somos contra a aprovação automática, mas do jeito que está ela só se preocupa com o desempenho das escolas, sem levar em conta a formação dos alunos. Queremos uma escola de qualidade, formando cidadãos com visão crítica e preparados para o mercado de trabalho, disse Guilhermina (G1, 28/11/2007).

Os professores, os pais e os alunos não são contra o regime de ciclos. A prefeitura do Rio está implementando apenas a aprovação automática. O regime de ciclos exige uma rede de escolas bem estruturada, professores preparados e valorizados e métodos discutidos com a comunidade. A prefeitura nada discutiu com a comunidade. Ela está impondo a sua vontade [...]. (Diretora do Sepe, Wíria Alcântara, no Jornal G1, 20/09/2007).

Os depoimentos analisados de alunos e de pais também foram desfavoráveis à proposta de aprovação automática, considerando a possibilidade de "queda de rendimento" decorrente de estudar sem uma perspectiva de "reprovação".

Apesar da pouca idade, Jonas da Silva, 8 anos, sente na pele os efeitos do sistema de avaliação implementado pelo prefeito César Maia. Aluno da Escola Municipal Ministro Orozimbo Nonato, em Higienópolis, ele está no 2º ano e ainda não sabe ler ou escrever. "Não estou aprendendo nada, só começaram a ensinar a ler e escrever agora. Não sei fazer conta também e mesmo assim passo de ano. Eu queria aprender mais, porque gosto de estudar, é legal", lamenta o pequeno estudante. (O Dia Online, 30/10/2008).

Observamos que o aluno gosta de estudar, segundo revela seu depoimento, mas considera que não aprende a ler e escrever por culpa da ausência da reprovação. Outro aluno, apesar de possivelmente mais maduro, pela faixa etária em que se encontra, embora considere



que realmente é necessário estudar “para aprender” e não para “passar de ano”, emite opinião muito semelhante à do depoimento acima, considerando a falta de perspectiva de reprovação como desestimulante:

Ele vai nos fazer um favor se realmente cumprir a promessa, pois nós vamos acabar sendo prejudicados mais à frente se esse sistema continuar. É verdade que a gente tem de estudar para aprender e não para passar de série, mas saber que vamos ser aprovados de qualquer jeito no fim do ano desestimula muito”, explica o estudante Márcio de Oliveira, 14 anos, que cursa o 6º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Soares Pereira, na Tijuca. (O dia Online, 30/10/2008).

Outro aluno, cujo depoimento figura nos jornais, considera que a aprovação automática só é boa para quem não gosta de estudar, e atribui ao novo sistema sua queda de rendimento:

Aluno do 6º ano da Escola Municipal Cardeal Leme, em Benfica, Christian Borges, 13 anos, conta que seu rendimento escolar diminuiu depois de instituída a aprovação automática. “Esse sistema só é bom para quem não quer estudar. Antes eu era um bom aluno, mas fiquei desmotivado e agora só tiro notas ruins. Estou feliz porque vai acabar, já que só íamos sentir os efeitos na hora de fazer o vestibular, quando todo mundo passaria para a faculdade, menos os alunos de escola municipal”, acredita o jovem estudante. (O Dia Online, 30/10/2008).

O posicionamento do candidato eleito à Prefeitura do Rio de Janeiro, Eduardo Paes, mostrou-se convergente com as demais opiniões coletadas, reprovando também a aprovação automática:

Vivemos hoje no Rio uma situação, no mínimo, esdrúxula. Temos uma escola em que os alunos que aprendem passam de ano. Os que não aprendem passam de ano também. Temos de acabar com essa aprovação automática porque quando o aluno for fazer prova para um emprego, um vestibular, um concurso público, não vai haver aprovação automática. A escola pública no Rio não está preparando seus alunos para a vida. (O Dia Online, 09/08/2008, Eduardo Paes).

Observamos assim que os oito depoimentos colhidos foram unânimes em desaprovar o sistema de aprovação automática.

Cabe observar que não se pretende, na pesquisa, generalizar essa observação, até mesmo porque a coleta foi bastante restrita e sem qualquer propósito nesse sentido, já que o objetivo era apenas o de analisar alguns depoimentos e refletir a respeito.

III) Refletindo sobre os depoimentos levantados:

Muitas perguntas emergiram desse levantamento feito em periódicos do Rio de Janeiro: Por que os alunos desejam a reprovação (mecanismo repressor) e por que consideram que dessa forma "aprendem" melhor? Como se situa uma proposta de educação musical pautada na criação e em mecanismos qualitativos de avaliação, em um ambiente no qual os alunos correlacionam o sucesso do aprendizado ao medo de serem reprovados? Em que medida os "recursos para um bom adestramento" (FOUCAULT, 1987) já estão legitimados pela sociedade como "procedimentos corretos", ainda que tenham sido impostos historicamente e convertidos em "subjetividade capitalística" (GUATTARI, 2000)? Que possíveis desdobramentos esses posicionamentos podem ter na aplicação prática de uma proposta educacional baseada na criação e que utilize mecanismos qualitativos de avaliação?

Acabamos por concluir, analisando as diversas opiniões coletadas sob o olhar do referencial teórico adotado, que a escola tem priorizado a função de produzir "subjetividade capitalística" (GUATTARI, 2000), constituindo, assim como o hospital, a prisão e outras instituições sociais, um equipamento coletivo (GUATTARI, 2000) de produção de subjetividade. Nessa produção de subjetividade coletiva, identificamos, em nossa análise, a presença de mecanismos de "adestramento" (FOUCAULT, 1987) do indivíduo, quer dizer, mecanismos que possam produzir uma subjetividade disciplinada, obediente, na qual se insere, segundo nossa interpretação, o tema da reprovação. O aluno a aceita mesmo sendo um recurso nitidamente opressor e mecanizante (GUATTARI, 2000), que avalia os alunos como iguais, sem considerar suas particularidades na relação temporal com a aprendizagem.

Ou seja, a escola tem reproduzido, quase sempre, enfoques de avaliação que PERRENOUD (1999) caracteriza como excludentes ou classificatórios. Não se tem procurado investir em outros tipos de avaliação, com propósito diagnóstico, como define o mesmo autor, buscando através dela elementos para superar dificuldades, e não para marginalizar alunos, via reprovação.

As conseqüências são muitas, mesmo com a adoção da aprovação automática, pois, além de todos os envolvidos rejeitarem essa abordagem, reiterando apoio à reprovação, a escola não se investiu de mecanismos de superação que corressem paralelamente à aprovação automática, negando, portanto, aos alunos, oportunidade efetiva de superar dificuldades.

Por outro lado, diante da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, as indagações se desdobram: É possível pensar em um ensino de música que realmente valorize



a independência de criar em um ambiente no qual o medo e a repressão são pressupostos desejáveis pelos envolvidos? De que forma a avaliação deve se inserir em propostas de ensino de música que busquem, como seu principal fundamento, a liberdade de criar e de pensar, e não o medo da reprovação, aceito como pressuposto necessário?

IV) Conclusões

O momento da inclusão da música como conteúdo obrigatório nas escolas é particularmente propício para que se reflita sobre os rumos do ensino de música e sobre os mecanismos de avaliação a serem aplicados, em busca de alternativas.

Segundo nossa perspectiva, a aula de música pode atuar no espaço escolar como possibilidade de desenvolvimento diferenciado, podendo superar a adoção de uma avaliação repressora. O interessante a observar, neste caso, é que os envolvidos, inclusive os próprios alunos, aprovam a repressão.

Consideramos que o ensino da música que efetivamente se apóie na criatividade do aluno seria um avanço, propiciando, a partir da valorização de suas potências criadoras, o desenvolvimento de novas percepções e subjetividades, não geradas por adestramento. Nessa perspectiva, a avaliação qualitativa, com propósito diagnóstico, estaria condizente.

Consideramos, contudo, que para isso teríamos que inicialmente reconhecer o conflito identificado nos depoimentos analisados, que revelam desejo por mecanismos repressores por parte de todos os envolvidos. Reconhecemos, assim, que a escola já "consagrou" um determinado tipo de subjetividade, legitimado, segundo nosso breve levantamento em periódicos, até mesmo pelos alunos, que seriam os mais penalizados, pois estão no nível mais baixo de poder hierárquico dentro da escola.

Este seria o desafio principal a ser enfrentado pela Educação Musical, segundo os resultados da presente etapa introdutória de pesquisa, ou seja, o de reconhecer a presença de mecanismos repressores na escola e trabalhar no sentido de construir propostas com outros fundamentos. Ao invés de investir na repressão e na reprovação, passar a considerar a possibilidade de investir na criatividade, transformando essa força criativa em processos construtivos, que dispensem mecanismos de avaliação excludente ou classificatória. Passar-se-ia, então, a investir em uma avaliação diagnóstica, que subsidie o aperfeiçoamento permanente do processo. Surgiria, daí, um ensino de música baseado em outras concepções educacionais, provavelmente contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e ativos na sociedade.

Referências

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. São Paulo: Vozes, 1987.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Ensino Superior de Música: Dilemas e desafios. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 1998, Recife. *Anais do VII Encontro Anual da ABEM*. Recife: ABEM, 1998. p. 9-16.

_____. Ensino de Música e Pós-Modernismo. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1, 1997, Londrina. *Anais do VI Simpósio Paranaense de Educação Musical e I Encontro Regional Sul da ABEM*. Londrina: ABEM, 1997.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da Percepção Musical na Perspectiva das Dimensões da Experiência Musical. *Revista da ABEM*, n.6, p. 49-58, 2001.

HENSTCHKE, Liane e SOUZA, Jusamara. (Org.). *Avaliação em Música: Reflexões e Práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Pedagogia diferenciada: Das intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Jusamara. Transformações globais e respostas da Educação Musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1, 1997, Londrina. *Anais do VI Simpósio Paranaense de Educação Musical e I Encontro Regional Sul da ABEM*. Londrina, 1997.

Educação musical: integrações possíveis e necessárias com outros campos disciplinares

*Magali Oliveira Kleber,
UEL
makleber@uol.com.br*

*Cleusa Erilene dos Santos Cacione
UEL
cacione@uel.br*

Resumo: O texto relata a experiência de realizar um projeto integrado, com oito cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a partir das discussões no Fórum Permanente das Licenciaturas, em 2007, o qual resultou na participação no Programa de Apoio as licenciaturas – PRODOCÊNCIA/MEC. Tal ação possibilitou a elaboração de um projeto na Universidade Estadual de Londrina, reunindo oito das quatorze, o qual propôs desenvolver uma experiência acadêmica, relacionando ensino e pesquisa, voltada para uma prática de estágio cujo eixo conceitual se construísse mediante a interdisciplinaridade. Aderiram ao projeto os cursos de Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, História, Letras Estrangeiras Modernas, Matemática, Música e Química. Nessa trajetória oportunizou-se o exercício de novas metodologias de prática de ensino, buscando-se associar os diferentes contextos socioeducativos e suas dimensões institucionais e pedagógicas, em que as atividades propiciassem à prática de formação de professores interculturalmente e interdisciplinarmente sensíveis, potencializando ações democratizantes também nas escolas de ensino básico.

Palavras chaves: PRODOCENCIA; Interdisciplinaridade; Licenciaturas e Ensino Básico; Estágio Curricular e Práticas Musicais.

O prodocencia¹ e o curso de licenciatura em música

A experiência de realizar um projeto integrado, com oito cursos de formação de professores da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a partir das discussões no Fórum Permanente das Licenciaturas, em 2007, resultou na participação do Edital, do Ministério de Educação e Cultura - MEC, de financiamento de projetos para o fortalecimento das licenciaturas no país.

¹ O Programa de Consolidação das Licenciaturas PRODOCÊNCIA, sob responsabilidade da Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB da CAPES a partir de 2008, tem por objeto selecionar propostas que contemplem um conjunto de atividades relevantes para a formação e para o exercício profissional dos futuros docentes e que fortaleçam a formação do professor, tendo o trabalho pedagógico como princípio articulador da unidade entre teoria e prática na formação e atuação do educador (BRASIL, 2008).



O referido Programa de Apoio as Licenciaturas - PRODOCÊNCIA - possibilitou a elaboração de um projeto na UEL, reunindo oito das quatorze licenciaturas, o qual propôs desenvolver uma experiência acadêmica, relacionando ensino e pesquisa, voltada para uma prática de estágio cujo eixo conceitual se construiu mediante a interdisciplinaridade. Aderiram ao projeto os cursos de Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, História, Letras Estrangeiras Modernas, Matemática, Música e Química. O Projeto obteve a verba total oferecida, oitenta mil reais, distribuídos na compra de livros, equipamentos eletrônicos e de informática, instrumentos musicais, entre outras rubricas que atenderam às especificidades dos cursos envolvidos.

As ações, envolvendo as oito licenciaturas, resultaram em atividades que mobilizaram diretamente, quinze professores da UEL, 18 professores dos colégios, 18 estagiários da UEL, duzentos e vinte alunos do ensino médio, ou seja, mais de 250 pessoas. Nessa trajetória oportunizou-se o exercício de novas metodologias de prática de ensino, buscando-se associar os diferentes contextos socioeducativos e suas dimensões institucionais e pedagógicas, em que as atividades propiciassem à prática de formação de professores interculturalmente e interdisciplinarmente sensíveis, potencializando ações democratizantes também nas escolas de ensino básico. No desenvolvimento do Projeto oportunizou-se a reflexão sobre os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas e implantação de práticas inovadoras de formação de professores, um necessário comprometimento da universidade com a comunidade escolar no que diz respeito às suas necessidades e compreensão de seus contextos, muitas vezes, ausentes das vivências práticas nos estágios das licenciaturas.

Na UEL, a realidade das licenciaturas converge com os diagnósticos nacionais, destacando-se que os cursos carecem de um foco em investimento material, em equipamentos e recursos humanos além de desenvolvimento de novas metodologias. Como decorrência dessa falta de condições, há muita dificuldade em estabelecer elos entre as universidades, os cursos de licenciatura e as escolas. Visando contribuir com a superação desses problemas o MEC está procurando investir em projetos que busquem formas de melhorar a formação inicial e continuada dos professores nas universidades, bem como a articulação entre essas instituições e as escolas. Assim, a proposta visou propiciar um ambiente colaborativo entre professores das licenciaturas, estudantes e professores das escolas, partindo do pressuposto de que a produção do conhecimento deve abarcar os grupos envolvidos e seus espaços materiais e simbólicos, além de buscar, na construção de práticas docentes, o fruto da integração de práticas sociais. Buscando-se uma dinâmica interdisciplinar e dialógica, reuniram-se estudantes, professores e docentes de oito áreas diferentes, em uma experiência inédita na



UEL, em que o aprendizado sobre o trabalho coletivo, a importância da partilha e da produção das aulas em conjunto resultou em uma possível integração entre os projetos pedagógicos das licenciaturas, das escolas e da Universidade Estadual de Londrina.

Bases conceituais para a proposta da licenciatura em música

Tomando por base as discussões, reflexões e constatações que têm emergido dos grupos que reelaboram mudanças curriculares, é nítida a crise de paradigmas pela qual passamos, fazendo pairar no ar muitas incertezas na busca de novos caminhos que dêem conta da realidade que se nos apresenta. Segundo estudos de Kleber (2001), uma questão central está suspensa: Como organizar o ensino da música considerando o amplo espectro de possibilidades que se apresenta no contexto do “mundo do trabalho, no mundo das relações sociais e no mundo das inserções simbólicas” e que, sobretudo, contemple a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo? E, ainda, que possibilite um trato sistêmico na construção e produção do conhecimento, não fragmentado, mas que privilegie uma dinâmica interdisciplinar globalizadora (Pires, apud Kleber, 2001).

Levando-se em conta o caráter heterogêneo, no que se refere ao perfil dos alunos que vem compondo os nossos cursos de música, associado à falta de elos com a Educação Básica, a elaboração da proposta contemplou, necessariamente, essa diversidade e problematizou essa desconexão, abrindo espaço para a construção de ações críticas e abertas, não diretivas, e que possibilitassem uma dinâmica dialógica e interativa dos participantes. Pautou-se no princípio e envolvimento de suas histórias, no processo de construção do conhecimento musical, no processo de reelaboração tanto em nível conceitual como prático.

O Curso de Licenciatura em Música da UEL se propõe a romper com o modelo tradicional, procurando estabelecer uma maior aproximação da cultura brasileira com os processos educacionais, sejam eles formais ou não - formais, considerando, sobretudo, o contexto local. É preciso que se estabeleça uma real interpenetração do nosso patrimônio cultural no processo de construção do conhecimento musical, para que se lhe dê significado. Segundo Pires (2000), a produção do conhecimento musical deve contemplar, ainda, a multidirecionalidade, a interdisciplinaridade, a hipertextualidade, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma criativa em situações novas, desenvolvendo-lhe a capacidade de aprender a aprender.

Nesta perspectiva, podemos fundamentar a ação de ensinar com a citação de Paulo Freire:



(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender... ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar... e perceberam que era possível – e depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (FREIRE, 1996, p.25-26).

Ainda segundo o autor, ao vivenciarmos a prática de ensinar – aprender com autenticidade - participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética. E neste processo é possível deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador, crítico, sujeito da construção e reconstrução do saber, ao lado do educador, também sujeito do processo.

Um curso de licenciatura em música que pressupõe integrar ao processo ensino – aprendizagem, o cotidiano dos alunos, deve abrir espaços para o contexto sociocultural como parte da história dos indivíduos e grupo social. Em pesquisa realizada por Kleber (2000), no que tange à formação do educador musical, as questões relacionadas à cultura estão localizadas no âmago da prática pedagógica. O que se revela na prática é que os licenciados carecem de uma formação que lhes viabilize as condições de identificar os problemas pedagógicos e musicais nos diferentes contextos e situações de atuação bem como, condições que lhes possibilitem experimentar soluções que possam promover transformações ou impacto no seu contexto.

O planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão dirigidas à formação do educador musical buscou contemplar uma proposta integradora, partindo da observação, da vivência e interação com diversas realidades musicais, estimulando a produção de novos conhecimentos, abarcando gradativamente outras dimensões estéticas e socioculturais. Ao se exercitar a articulação entre os diferentes contextos que compõem as práticas musicais, pode-se pensar em construir o conhecimento, veiculando valores, de modo a assegurar à comunidade do campo escolar, o direito de acesso à cultura musical, refletindo-se sobre a diversidade de suas manifestações.

O trabalho em equipe: uma premissa

O trabalho em equipe propiciou emergir os conflitos sócio-cognitivos, propulsor da construção de conhecimentos posteriores. As diferenças colocadas por cada um dos participantes do grupo oportunizaram a exposição de um conhecimento subjetivo, pessoal



para a construção de um conhecimento o mais objetivo e intersubjetivo. Vivenciou-se, assim, a transitoriedade do conhecimento.

Na busca por uma proposta metodológica para o trabalho interdisciplinar do Projeto PRODOCÊNCIA, partiu-se do conceito de letramento crítico² nas diferentes disciplinas. Os participantes, ao serem incentivados à busca, a aventurar-se, exercitando a ousadia, no mundo do conhecimento, imprimiram uma conotação positiva aos erros que, nesta perspectiva, funciona como um valioso instrumento pedagógico, pois pode ser visto como um ponto que permite voltar, refletir, reestruturar o conhecimento e os processos em desenvolvimento. Podemos indicar como resultados alcançados e que caracterizam o avanço qualitativo dos cursos de graduação envolvidos com o Projeto:

- Conhecimento da complexidade da escola, dos saberes escolares e da formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio e criação de tecnologias e metodologias que ajudam a enfrentar os problemas de ensino-aprendizagem coletivamente;
- Criação de espaços e mecanismos para a realização dos estágios de forma integrada, potencializando as ações conjuntas dos cursos de licenciatura nas escolas; produção de materiais integrados e integradores dos conteúdos das disciplinas que será amplamente socializado nas universidades e escolas do país.

É preciso, entretanto, considerar que a academia não tem o hábito da discussão no e sobre o ambiente escolar, o que exigiu envolvimento e compromisso trabalhados em profundidade pela equipe. Foi preciso persistir para que se dissolvesse, gradativamente, o enquadramento das experiências específicas dos campos disciplinares. Nessa perspectiva, o objetivo foi incidir em dimensões de reconstrução de significados e na construção de novos conhecimentos a partir do já vivido e conhecido, no compartilhar das discussões, debates e experiências, fomentando o hábito de reflexão e crítica. O panorama foi o próprio cotidiano no qual a realização dos trabalhos foi desenvolvido com a intenção de vincular à realidade os conteúdos com os quais os estudantes entram em contato. Este tipo de aprendizagem, segundo

² Na área de linguagem, letramento crítico (LC) refere-se ao envolvimento desafiador e ativo das práticas textuais e de leitura; envolve a análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupo social e práticas sociais. O LC nos mostra maneiras de olhar para textos escritos, visuais e verbais, multimidiáticos e performativos a fim de questionar e desafiar as atitudes, valores e crenças implícitas (...) É possível pensarmos em letramento numérico, letramento geográfico, letramento musical, letramento histórico, letramento corporal, letramento biológico, letramento químico, letramento sociológico entre outros (PRODOCÊNCIA, Caderno Interdisciplinar. Londrina: UEL, 2008, p. 4)

Santomé (1998), costuma ter grande peso porque, entre outras coisas, engloba os campos emocional e intelectual, abrindo espaço para incorporar à academia a significativa carga afetiva que caracteriza a aprendizagem informal.

Como assinala a estagiária do curso de música em seu relato final:

Chego ao fim desse relatório com a sensação de dever cumprido. Trabalhar interdisciplinarmente não é uma tarefa fácil (...) levamos um bom tempo discutindo como conseguiríamos isso e como interligaríamos tudo (...) deu trabalho, mas foi possível e o resultado foi bom (...) os alunos saíam de uma aula e entravam em outra sem terem que se “desligar” de uma coisa para se “ligarem” em algo completamente novo (...) as coisas caminhavam num fluxo semelhante (MANFRINATO, 2008, p. 12).

Ao corpo docente coube o papel de planejar, desenvolver e fazer o acompanhamento contínuo dos conteúdos propostos, organizando o ambiente e o clima de aprendizagem sintonizado com a filosofia da proposta curricular. Como já mencionado, os erros são considerados ferramentas pedagógicas para revisar o trabalho e criar condições para superá-los. A dinâmica de trabalho colaborativa e compartilhada é essencial para se manter consistente a proposta de um currículo integrado, pois o desenvolver do processo fornecerá aspectos importantes para o direcionamento do trabalho. Destacando o pensamento de Santomé,

(...) optar por trabalhar com pressuposições, como as que caracterizam as propostas integradas, também é uma aposta na atualização e reconstrução da figura docente. O corpo docente precisa recuperar doses de coragem moral e capacidade de crítica ante o peso excessivo da cultura da objetividade, anti-intelectualismo e do consenso conservador. É preciso recuperar o valor da subjetividade partilhada e do trabalho democrático em equipe (1998, p.256).

Referências

- BRANDÃO, C. R. Entre Paulo e Boaventura: algumas aproximações entre o saber e a pesquisa. Proposta 113, Jul/Set2007. Rio de Janeiro, p. 38-47.
- COSTA, M. (Org.) *Currículo e política cultural. In: O Currículo nos limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FOPE, Fórum Permanente das Licenciaturas. *Caderno Interdisciplinar (material para o professor)*. Londrina: UEL, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acessado em 02/08/2009.
- KLEBER, Magali. Teorias Curriculares e suas implicações no Ensino Superior de Música; um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNESP. 2000.
- _____. *Seminário de Reforma Curricular – Licenciatura em Música*” DEART – Natal, 2001.
- _____. Avaliação em Cursos Universitário de Música: um estudo de caso. In: Hentschke, Liane; Souza, Jusamara. (Org.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. 1a. ed. São Paulo, 2003, p. 140-158. ISBN: 8516039048.
- _____. A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- MANFRINATO, Ana Carolina. *Relatório final das atividades desenvolvidas no Projeto PRODOCÊNCIA*. Londrina: UEL, 2008.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIRES, C. M. C. *Currículos em Matemática: da organização linear à idéia de rede*. São Paulo: FTD, 2000.
- PORTO, Marta. Brasil em tempos de cultura: cena política e visibilidade. **Proposta**, Rio de Janeiro, nº109, p. 6-12, jan/ago de 2006. Trimestral.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: O Currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científica*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOUZA, J. *Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em Educação Musical*. Anais do 5º Encontro Anual da ABEM, Londrina, 1996 .

Encontros de educação musical no município de Macapá/AP: uma experiência de formação continuada para professores de música no contexto local

Silvia Gomes Correia
CEPMWL
amapamusica@gmail.com

Resumo: O texto que ora apresentamos trata-se de um relato de experiência sobre o projeto de formação continuada de professores de música denominado *Encontro de Educação Musical* e que vem sendo promovido anualmente pelo Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima, com apoio da Secretaria de Estado da Educação do Amapá. O referido Projeto é coordenado pela atual equipe gestora deste Centro. Descrevo aqui, a importância da realização e os objetivos alcançados pelo projeto no sentido de fomentar políticas públicas para formação de professores de música em Macapá/AP.

Palavras chave: formação continuada de professores de música. Políticas educacionais. Educação profissional em música.

Introdução

Vários aspectos têm sido salientados como significativos no âmbito das emergentes políticas públicas educacionais, sobretudo no contexto de formação continuada de professores e suas implicações para a qualidade de ensino no Brasil. Outra questão correlata é verificada pela necessidade de haver melhores investimentos por parte do poder público para essa ação, aqui remetido para a área da formação de professores de música.

Nesse sentido, apresento minha experiência na condição de gestora do Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima, ao idealizar, junto com a equipe pedagógica do mesmo, um projeto de formação continuada de professores de Música do referido Centro, denominado *Encontro de Educação Musical* deste Centro. Este projeto que se encontra em sua 2ª edição, teve sua implantação em outubro de 2006, com participação, naquele momento, dos professores de música da rede estadual e municipal e de profissionais convidados de outros Estados da federação.

Justificativa

O Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima é uma Instituição Pública de ensino profissionalizante em música, situada no município de Macapá/AP, pertencente ao sistema estadual de ensino. Esta Instituição foi criada em 25 de janeiro de 1952, sob a denominação, na época, de Conservatório Amapaense de Música e que, já na



condição de Centro de Educação Profissional de Música², continua vinculada à Secretaria de Estado da Educação, sua principal mantenedora.

No que tange as dificuldades encontradas pela distância dos grandes centros urbanos, reside também, a falta de realização de cursos de formação inicial e continuada em música no contexto local, em detrimento da inexistência até o presente momento, de cursos superiores na área da música no Estado do Amapá, especificamente em nível de licenciaturas. Pautamos assim, boa parte de nossas ações administrativas pela busca de soluções imediatas que possam promover, constantemente, cursos de atualização aos profissionais da área da música em Macapá/AP.

Referencial Teórico

A formação continuada é hoje uma exigência, principalmente no que concerne a otimização do trabalho pedagógico.

Há então, de se considerar diante dessa necessidade que o conhecimento adquirido na formação inicial em um determinado momento precisa ser reelaborado para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que exigem intervenções adequadas, uma vez que é objetivo da formação continuada envolver os sujeitos, no caso os docentes numa atitude investigativa e reflexiva, considerando-se que à atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, que não se limitam exclusivamente a reprodução do conteúdo.

A discussão em torno da formação continuada já é bastante antiga ao mesmo tempo atual, tendo em vista que ao longo da história da Educação muito se tem questionado a formação dos professores, o que tem tornado essa questão alvo de muitos debates, sendo considerado esse ponto essencial no que se refere a qualidade do ensino (PLACCO, 2003).

Não se pode deixar de elucidar ainda, o fato de muitos professores estarem desmotivados com a sala de aula, contribuindo para esse processo questões como: condições de trabalho remuneração salarial. Diante dessa situação a forma permanente pode vir a ser uma forma de incentivá-los.

A esse respeito vale então, destacar o pensamento de FUSARI, (2007, p. 23) que a assim descreve a formação continuada.

Formação continua na escola e fora dela dependem, como dissemos das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não podemos relegar a formação continua exclusivamente a responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e



profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queria crescer que não perceba o valor do processo do individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional (FUSARI, 2007 p. 23).

Urge nesse caso a necessidade de se ressaltar que nesse processo de formação continuada teoria e prática andam juntas, tendo em vista que toda ação humana é marcada por uma intencionalidade. Assim, vale elucidar que a prática docente e a formação continuada são indissociáveis se o desejo for de desenvolver uma educação consciente, crítica, competente e transformador. Assim sendo, para garantir um trabalho significativo o docente precisa estudar, pesquisar, trocar experiências, bem como discutir sobre as dificuldades e avanços.

Diante do exposto, cabe citar o que prescreve o Mec – Ministério da Educação (2005, p. 40) acerca da formação continuada:

Quando se considera a formação continuada de professores como um processo que deve ocorrer também no âmbito escolar, o trabalho docente pode apresentar avanços significativos. Isso ocorre à medida que as atividades estruturadas podem promover, articular e envolver os docentes em processos formativos que ocorram por meio do trabalho coletivo (BRASIL, MEC, 2005, P. 40).

No caso do ensino da música essa também tem se tornado uma exigência, considerando-se a necessidade de se desenvolver novas metodologias nesse campo. Daí ser importante a realização da formação permanente dos educadores que trabalham com o ensino de música, tendo em vista que perpassa por esses diferentes contextos, situações e atividades de aprendizagem.

Diante dessa condição vale dizer que a professor tem que se manter não só atualizado, mas também ser conhecedor de técnicas de ensino, ter uma conduta condizente com os princípios que norteiam a sociedade.

Nesse contexto não cabe mais uma prática centrada apenas no saber técnico, no trivial como bem sabemos tem se realizado o ensino conforme nos descreve Vieira (2001, apud Vieira, 2003, p. 76):

Os professores têm origem e trajetória sociais e escolares em que desenvolveram modos peculiares de perceber, fazer e ensinar música. De um modo geral, pode-se dizer que os professores que adquiriram sua bases musicais em cursos técnicos de escolas especializadas ou com professores oriundos desse meio apresentam uma perspectiva com ênfase na cultura erudita dos séculos XVIII e XIX, o que significa o culto ao virtuosismo instrumental ou vocal, ênfase na técnica e na memorização e estudo da gramática e literatura musicais de maneira abstrata e supervalorizadora das regras (VIEIRA, 2001).

Ressalta-se nesse sentido, que a formação continuada abarca uma série de iniciativas e mudanças, principalmente quando se trata de mudança de prática. Condição essa configurada no pensamento de Queiroz & Marinho (2005, p. 83) que a esse respeito comentam:

Tendo em vista o vasto campo da educação musical, que abrange desde os processos básicos de musicalização até práticas complexas de domínio instrumental e composicional, podemos afirmar que a formação do professor de música é hoje um dos maiores desafios dessa área. Nessa perspectiva, fica evidente que a capacitação do profissional atuante na educação musical exige uma preparação ampla, em que os conteúdos musicais sejam somados a competência pedagógicas fundamentais para a atuação docente.

Percebe-se nesse contexto uma dinâmica cuja educação musical precisa ser repensada e redimensionada, para que assim se torne mais dinâmica e produtiva.

Foi com essa perspectiva que nós como educadores desenvolvemos o projeto cujas experiências encontram-se descritas no Projeto desenvolvido no CEPMWL, cujo relato encontra-se exposto no bojo desse artigo.

Metodologia do Projeto

As duas edições do Encontro de Educação Musical do CEP Música Walkíria Lima, foram estruturadas no sentido de contemplar não somente assuntos sobre música, mas temáticas ligadas aos saberes docentes e à educação como um todo, dentro ao seguinte entendimento:

A educação musical como área de conhecimento tem seus fundamentos básicos e suas metodologias específicas, que necessitam dialogar e conhecer outras áreas de conhecimento, como a etnomusicologia, a sociologia, a psicologia, a musicologia, a pedagogia, a filosofia da música, a fim de que seja possível auxiliar nas questões e reflexões, no embasamento de discussões, na organização de planos de trabalho e na adoção de condutas (TORRES, 2005B, p.5).

Compreendemos que, ao pontuar com a equipe pedagógica os temas a serem abordados durante o Encontro, deveríamos levar em conta esses preceitos. Desse modo, formatou-se a ação para promoção de palestras, oficinas e cursos com temas envolvendo: a educação musical na contemporaneidade, planejamento, didática, comunicação docente, ensino coletivo de instrumentos musicais, elaboração de projeto político-pedagógico, dentre outros.

Avaliação

Os resultados obtidos durante a realização do Encontro revelaram uma experiência exitosa no que se refere ao compartilhamento de idéias pedagógicas e vivências musicais da sala de aula. Contudo, para melhor mensurar este momento, durante as entrevistas com professores, alguns sugeriram que, nos próximos encontros, fossem contempladas temáticas pedagógicas e culturais das áreas distintas em que atuam.

Sob tal perspectiva, a avaliação geral, como coordenadora do projeto, foi significativa e positiva, pois em todo o seu processo de execução, a equipe esteve aberta à reflexão, discussão e mudanças contínuas para a organização do trabalho pedagógico em música no CEPMWL.

Considerações Finais

Esse breve relato apresenta a importância de buscar superar entraves cotidianos da área musical no Estado do Amapá, sobretudo no que pese a falta de formação de docentes para tal. Em todas as instâncias do projeto, nossos esforços têm sido no sentido de articular propostas pedagógicas em música com a realidade local, trazendo reflexões para redimensionar ações educativas desenvolvidas no Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima.

Frente ao exposto, e diante da situação concreta da necessidade de se implantar cursos superiores em música no Estado do Amapá, acreditamos que a ação aqui elencada suscita caminhos e mobiliza discussão no que reside o papel do músico enquanto educador no contexto formal em que atuamos.

Para tanto, como próximo passo para posteriores projetos de formação docente, pretende-se buscar uma maior participação dos professores de arte da rede pública estadual e tornar possível a publicação de comunicações de pesquisa e relatos de experiência da produção artística amapaense. Faz-se necessário nesse contexto, assumir as diferenças constitutivas de nossas identidades, assim como as diferenças pessoais, institucionais, musicais, artísticas, que constituem a nossa identidade de professores de música (OLIVEIRA, 2006, p.32), e somente com tais diálogos e reflexões, podemos intervir positivamente em nossa ação profissional.



Referências

BRASIL. MEC. *Fortalecimento do trabalho da equipe escolar: a escola como espaço de formação continuada*. Brasília; MEC. Caderno de teoria e prática III.

CORREIA, Silvia Gomes. *Educação Musical em Macapá – AP: Uma perspectiva histórica (da década de 50 aos dias atuais)*. In: OLIVEIRA, A; CAJAZEIRA, R. *Educação Musical no Brasil*. Salvador: Centro de Documentação, Produção e Estudos de Música - SONARE, 2007.p.374-379.

FUSARI, José Cerchi. *Formação contínua de educadores na escola e em outras situações*. In: E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 8. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. *Educação Musical e diversidade: pontes de articulação*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.14,25-33, mar.2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). *Coordenadores pedagógico e o cotidiano da escola*. 2. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva, MARINHO, Vanildo Marinho. *Novas Perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do projeto político pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre.V.13,83-92,set. 2005.

TORRES, M.C.A.R. *Saberes Musicais de professores das séries finais e do ensino médio: cenas de um curso de formação continuada*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14. Belo Horizonte. Anais... Porto Alegre; Abem, 2005.1CD-ROM

VIEIRA, Lia Braga. *O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre,V.6,75-79,mar.2003.

Ensino de música e evasão escolar em conservatórios: dois estudos de caso

Vicente Estevam
Universidade Federal do Rio de Janeiro
profvicenteestevam@ig.com.br

Vanda Lima Bellard Freire
Universidade Federal do Rio de Janeiro
vandafreire@yahoo.com.br

Resumo: A presente comunicação apresenta etapa inicial de pesquisa em andamento, cujo objetivo principal é realizar análise crítica do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais e, a partir do diagnóstico da situação, propor subsídios para a superação da evasão de alunos, através da perspectiva pedagógica pós-moderna. São utilizados como estudos de caso os Conservatórios Estaduais de Leopoldina e de Juiz de Fora, que, como outros daquele estado, apresentam um movimento anual significativo de evasão escolar. A pesquisa tem caráter qualitativo e envolve a subjetividade do pesquisador e dos envolvidos no caso analisado.

Palavras-Chave: Evasão Escolar, Ensino de Música em Conservatórios, Pedagogia Pós-Moderna.

1-Introdução

A principal preocupação da presente pesquisa em fase inicial é a evasão escolar, observada em Conservatórios de Música do Estado de Minas Gerais. As transformações globais propiciam o surgimento de novos paradigmas perceptivos e novas questões para a educação musical (SOUZA, 1997), mas o ensino de música em Conservatórios, não só em Minas Gerais, nem sempre tem acompanhado essas transformações, o que talvez explique o fenômeno da evasão.

Além do problema da evasão anual, os Conservatórios mineiros sofrem atualmente com a possibilidade de redução de professores, conforme resolução da Secretaria de Estado de Educação nº 1256 de 22 de dezembro de 2008, referente à Lei Complementar nº 100, decreto nº: 44.674, de 13 de dezembro de 2007, que, aparentemente, está relacionada aos índices de evasão, registrados por vários autores. VIEGAS (2006, p.82), considera que a “prática desgastada e infrutífera” do ensino no Conservatório de São João Del Rey resulta em alto índice de repetência, levando à desistência de muitos alunos. BEAUMONT, MODESTO JR. e POVOA (1999) analisam a evasão em Conservatórios mineiros e a diminuição de seus índices, em decorrência de oficinas de musicalização criadas em 1997. ARROYO (2001) comenta que, de 1998 a 2000, o Conservatório de Diamantina atendeu cerca de 4000 alunos,



mas o conflito entre a expectativa dos alunos matriculados e modelo de ensino da instituição resultou na desistência de muitos deles. Sobre o Conservatório de Leopoldina, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais registra, no sítio Portal da Educação, a expressiva matrícula de 1.609 alunos, em 2008, mas a mesma Secretaria propõe redução de professores para 2009, como resposta à evasão.

A partir dessas observações iniciais, algumas questões foram formuladas: 1) Quais os objetivos e características educacionais dos Conservatórios de Minas Gerais? 2) Como esses Conservatórios respondem às demandas da sociedade? 3) É possível relacionar aspectos do ensino desses Conservatórios à evasão de alunos? 4) Quais os possíveis fundamentos e estratégias desejáveis para o ensino de música nesses Conservatórios?

II) Objetivos da Pesquisa:

A partir das considerações acima, os objetivos principais da pesquisa são: 1) analisar criticamente, através de dois estudos de caso, o ensino de música em Conservatórios mineiros, com ênfase na evasão escolar, buscando ouvir diferentes vozes envolvidas; 2) propor subsídios para superar esta situação e outras similares, levando em conta o diagnóstico realizado.

Foram escolhidos como estudos de caso os Conservatórios Estaduais de Leopoldina (CEL) e de Juiz de Fora (CEJF), em virtude da facilidade de acesso. Observa-se também que, em linhas gerais, as características dos conservatórios mineiros, inclusive os problemas de evasão, se assemelham. Assim, apesar de focada, principalmente, no CEL e no CEJF, a pesquisa alarga seu olhar aos outros conservatórios de MG, buscando compreender a evasão no âmbito de um processo mais amplo.

Espera-se com os resultados da pesquisa, contribuir para o aprimoramento do ensino de música nos conservatórios mineiros e trazer contribuição para a área de Educação Musical, aplicável a outras situações.

III) Pressupostos Teóricos e Procedimentos Metodológicos:

O perfil da pesquisa é qualitativo, visualizando o fenômeno em sua dimensão social (SANTOS FILHO E GAMBOA, 1997), segundo dois enfoques teórico-metodológicos afinados com o pensamento pós-moderno, a dialética e a fenomenologia:



1) A dialética contribui para a pesquisa, pois enfatiza a transformação da realidade, por ser essencialmente crítica: “crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões do mundo, crítica de dogmas e preconceitos” (GADOTTI, 1990, p.38).

2) A fenomenologia complementa a visão dialética, pois prioriza aspectos subjetivos, legitimando os sentidos dados aos acontecimentos e às interações sociais da vida diária (ANDRÉ, 1995). Este enfoque corresponde, na pesquisa, à valorização de diferentes pontos de vista dos envolvidos no processo (diretores, coordenadores, professores, alunos e instituição).

A pesquisa opta pelo enfoque da pedagogia pós-moderna, por valorizar a transformação ou ruptura de modelos “tradicionais”, frequentes no ensino de música.

FREIRE (1997) observa que embasar a reflexão sobre Educação Musical no pensamento pós-moderno corresponde a assumir posicionamento crítico a outros modelos e a busca de novos caminhos. Buscar novos caminhos, segundo CASTRO (1988), significa interpretar o fenômeno (fato estudado em sua totalidade) e sua essência (significados subjacentes). Essas concepções se aplicam à pesquisa, que articula aspectos mais circunscritos (estudos de caso) com aspectos mais amplos (demais conservatórios mineiros e o chamado “modelo conservatório”).

SILVA (1995), apud FREIRE (2001), aponta três características do pensamento pós-moderno, relevantes para esta pesquisa: 1) validação da diversidade cultural, inclusive da cultura de massa, 2) relativização do conceito de verdade, pela consideração de que todos os conhecimentos são meros discursos; 3) legitimação de todas as narrativas. Assim, enfatiza-se na pesquisa o reconhecimento da diversidade no cotidiano da sala de aula, considerando que, além da valorização da diversidade cultural, é necessário questionar a própria construção das diferenças (CANEN, 2002). Segundo MOREIRA (1997), trata-se de propor uma nova epistemologia, aberta a novos horizontes e alternativas.

Ou seja, a linha de pensamento adotada enfatiza possibilidades de transformação, abertura à pluralidade cultural e relativização do conhecimento e da verdade, buscando integrar à educação musical um entendimento de música articulado a um sistema de valores e ao(s) universo(s) de seus praticantes (LUCKESI, 1994; QUEIROZ, 2005; PENNA, 2006).

O conceito de “evasão escolar”, coerente com a visão pedagógica adotada, evita rotular o aluno como fracassado (PATTO, 1997, APUD MAZZOTTI, 2004, S/P), por não alcançar os objetivos propostos destas instituições: O fracasso escolar está [...] correlacionado ao julgamento institucional que tem o poder de julgar e classificar, e de declarar um aluno em fracasso. Esse julgamento é constitutivo do fracasso escolar: é a escola que avalia seus alunos e conclui, de modo unilateral, que alguns fracassam. (PERRENOUD, 2000, P.22). Assim, a concepção de avaliação diagnóstica (PERRENOUD, 1999; MORAES, 2003) é a mais pertinente à pesquisa, por buscar identificar dificuldades de aprendizagem no âmbito do processo educacional, trazendo subsídios para superação.

Os principais procedimentos metodológicos adotados são: a) entrevistas semi-estruturadas e abertas, a serem aplicadas a coordenadores ou diretores dos conservatórios mineiros, visando fazer um

mapeamento geral das características gerais do ensino e das ocorrências de evasão; b) questionários semi-abertos, a serem aplicados a professores e alunos do CEL e do CEJF, visando analisar, a partir da visão deles, as características gerais do ensino nesses Conservatórios e compreender possíveis causas de evasão; c) análise do projeto pedagógico dos conservatórios selecionados, visando obter, a partir do documento institucional, a visão de ensino de música pretendida e sua relação com a sociedade; d) triangulação de dados, buscando compreender o fenômeno estudado.

Foram elaborados roteiros básicos de questões para subsidiar as entrevistas e os questionários, buscando direcionar (mas não “fechar”) o leque de informações. O roteiro de perguntas dirigido aos alunos, professores, coordenadores e diretores abrange tópicos relevantes para a pesquisa, tais como a opinião sobre a política do Estado de Minas Gerais em relação aos Conservatórios Mineiros e sobre o projeto político-pedagógico dos conservatórios (inclusive conteúdos abordados e sua relação com o mercado de trabalho, mecanismos de avaliação, incluindo os de ingresso), sugestões de aperfeiçoamento e outros aspectos.

Além do referencial teórico apresentado, outros conceitos poderão ser incorporados, a partir da análise das respostas e leitura de documentos, enriquecendo os já citados. A aplicação desses instrumentos está prevista para agosto e setembro de 2009, seguindo-se a análise e interpretação das respostas.

As conclusões serão compartilhadas com os conservatórios mineiros, em especial com os de Leopoldina e Juiz de Fora, objetivando contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino e oferecer subsídios para superação da evasão.

IV) Resultados e conclusões preliminares:

Como a pesquisa está em fase inicial, os resultados são ainda incipientes.

Foi feito um primeiro contato com a direção dos conservatórios, visando a construir um mapeamento preliminar da situação (ANEXO I).

Apesar do primeiro levantamento revelar decréscimo de matrículas em apenas alguns casos, observamos que os números revelam as matrículas efetuadas ao início de cada ano, e não a flutuação do número de matrículas no decorrer desses anos. Já constatamos, em contatos preliminares, que, em muitos desses conservatórios, há movimento significativo de evasão no decorrer do ano letivo, que não se evidencia no início do mesmo.

Esperamos que a análise dos resultados das entrevistas e questionários permita um diagnóstico mais claro do fenômeno e também a elaboração de subsídios para superação do problema, inclusive junto ao governo de Minas Gerais, contribuindo para que se evite o esvaziamento gradativo dos conservatórios, através da redução dos quadros docentes.

V-Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Fracasso escolar: Representações de professores e de alunos repetentes. Pesquisa apoiada pelo CNPq-UNESA/RJ, 2002.s/p.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas. São Paulo: Papirus,1995.

ARROYO, Margarete. Música popular em conservatório de música. In: Revista da ABEM, nº 06, p 59-67, SET/2001.

BEAUMONT, MODESTO JR. E POVOA, Maria Tereza de, Dichson e Daniela Borela Diniz. Os conservatórios.In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8, 1999. Anais...Curitiba, PR. Outubro de 1999, p. 81-85

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n 21. p. 61-74, set/dez.2002

CASTRO, Antonio José Jardim e. Música: Uma outra densidade do real para uma filosofia de uma linguagem substantiva. Dissertação de mestrado. CBM-CEU. Rio de Janeiro.RJ-1988.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Ensino de Música e Pós-Modernismo. I Encontro Regional Sul da ABEM. Londrina-PR,1997.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação Musical, espaços e demandas sempre renovados. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL,5,2001 Santa Maria-RS.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório-7ª edição, São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990.

LUKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo. Cortez.1994.

MORAES, Maria do P. S. B. A função da avaliação do ensino-aprendizagem e sua contribuição para a melhoria da qualidade de ensino: um estudo de caso. Dissertação de mestrado. CFCH-UFRJ. Rio de Janeiro, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: Currículo: Questões Atuais . Campinas.SP: Papirus. 1997.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. In: revista da ABEM. Porto Alegre, RS. nº 14, março. p-35-43. 2006. pp.36-41

PATTO, Maria Helena Souza (org.). Introdução à psicologia escolar. 3ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação – Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed. 1999.

_____. Pedagogia Diferenciada - Das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed. 2000.



SANTOS FILHO, J.C. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: O desafio paradigmático. In. SANTOS FILHO J.C.; GAMBOA, S. S. Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 1997.

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.). Territórios contestados. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

SOUZA, Jusamara. Transformações globais e respostas da Educação Musical. In: Anais do I Encontro Regional Sul da ABEM. Londrina, 1997.

QUEIRÓS, Luís Ricardo Silva. Contexturas- O ensino da arte em diferentes espaços-perspectivas para uma educação musical abrangente. Capítulo II- A música como fenômeno sócio-cultural. Org: Vanildo Marinho e Luís Ricardo da Silva Queirós. Ed. Uni. da UFPB. 2005.

VIEGAS, Maria Amélia de Resende. Repensando o ensino-aprendizagem de piano do curso técnico em instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del Rei (MG): Uma reflexão baseada em Foucault. In: Revista da ABEM nº 15, p 81-90, setembro de 2006. Porto Alegre. RS.2006.

ANEXO I
Conservatórios de Música de Minas Gerais
Número de Matrículas no Período 2006 a 2009

Nome do Conservatório	Ano de Criação	Matrículas em 2006	Matrículas em 2007	Matrículas em 2008	Matrículas 2009
Raul Belém - Araguari	1952	1.900	1.700	1.660	1990
Cora Pavan Caparelli – Uberlândia	1965	4.350	4.350	4.350	4350
Renato Frateschi - Uberaba	1949	3.000	3.000	3.000	3000
Dr. José Zoccoli de Andrade – Ituiutaba	1965	2.300	2.000	2.250	2500
Lobo de Mesquita Diamantina	1951	-----	1485	1.485	1525
Lia Salgado - Leopoldina	1954	-----	1.609	1.609	1609
Juscelino Kubitscheck – Pouso Alegre	1951	2.918	2.470	2.248	2205
Padre José Maria Xavier – S.J. Del Rey	1951	1.810	1.708	1.734	1645
Professor Theodolindo José Soares -Visconde Rio Branco	1951	1.716	1.777	1.810	1810
Maestro Marciliano Braga-Varginha	1985	1.450	1.577	2.058	2031
Haideé França Americano – Juiz de Fora	1951	1.705	1.113	1.174	1455
Lorenzo Fernandez – Montes Claros	1955	3.184	4.388	4.529	4230

Ensino de música no Paraná: as relações entre o currículo básico para a escola pública, as diretrizes curriculares estaduais e a Lei 11.769/08

*Regina Stori
UEPG
regina.mus@gmail.com*

Resumo: O texto a seguir faz breve análise de dois documentos norteadores do ensino de artes/música na escola pública do Paraná em dois momentos históricos distintos. A partir disso, relaciona esses documentos com a obrigatoriedade do conteúdo de música prescrito pela Lei 11.769/08 tecendo algumas considerações sobre a educação musical no Estado do Paraná.

Palavras chave: políticas públicas, educação musical, legislação educacional

Introdução

O presente trabalho objetiva descrever o resultado das análises preliminares de dois documentos oficiais, reguladores do ensino de artes/música no ensino fundamental da escola pública no Estado do Paraná, a saber: o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado Paraná, datado de 1990, sob vigência da Lei 5692/71 e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte, datado de 2008, sob vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. Partindo dessa análise, será possível entender de que forma a Lei 11.769/08 pode influir no ensino de música da disciplina de Artes no ensino fundamental da escola pública no Paraná.

Essa pesquisa contribuirá no campo da educação musical ao fazer um breve registro sobre o ensino de música no Paraná em dois momentos históricos, correlacionando com a atual obrigatoriedade da Lei 11.769/08.

Essa análise compõe o projeto da dissertação para o Mestrado em Educação, linha de História e Políticas Educacionais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que visa compreender as relações dialéticas do ensino de música entre os documentos oficiais e os gestores da educação da escola pública paranaense.

Os fundamentos metodológicos que embasam a pesquisa decorrem do Materialismo Histórico e Dialético por compreendermos que os aspectos analisados são resultado das mediações entre a história, a política e o sistema econômico no qual estão inseridos. Para entender a totalidade (relativa) do objeto de estudo iniciamos nosso estudo pela análise documental que se constitui no instrumento de pesquisa deste texto.



O ensino de música na escola pública paranaense

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 altera a LDB 4024/61 e institui em seu artigo 7º a inclusão da Educação Artística em substituição à aula de educação musical preconizada no Parecer CFE nº 383/62.

Nesse momento houve “uma mudança na concepção de educação, em função dos interesses políticos e econômicos dominantes nesse momento histórico, em que o país se encontra sob o governo militar e diante do chamado ‘milagre econômico’” (PENNA, 2008, p. 124). A busca por capacitação técnica preconizava o atendimento da demanda das novas frentes de trabalho criadas em função do desenvolvimento do Brasil. Dessa forma, os currículos escolares necessitavam ser revistos, logo, a música e a arte não interessavam prioritariamente na formação do indivíduo, já que se buscava um aprendizado prático, que atendesse à necessidade de capacitação técnica para o desenvolvimento industrial, e porque não dizer, “útil” à sociedade.

Na década de 80, iniciaram-se os debates em torno da redemocratização do país, os quais culminaram na promulgação da Constituição de 1988, assim, a Lei nº 5.692/71 passou a ser questionada, bem como seus fundamentos teóricos e metodológicos.

Nesse contexto, no Paraná inicia-se a elaboração do Currículo Básico sob o embasamento da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani que fundamentou os pressupostos teóricos e o encaminhamento metodológico a partir de uma visão da escola com função transformadora da sociedade (Diretrizes Curriculares da Educação Básica, 2008, p. 44).

A atividade de educação artística englobava conhecimentos de teatro, música e artes plásticas e o professor deveria atuar de forma polivalente, contemplando essas três linguagens que têm, de forma muito clara, seus conteúdos descritos no Currículo Básico.

Dos pressupostos teóricos que fundamentaram esse Currículo temos uma concepção de arte como forma de conhecimento, expressão e trabalho criador do homem e uma concepção de estética que compreende não somente o objeto artístico, mas também o contexto histórico, político e social em que foi elaborado e que nega a cópia e a repetição das estéticas clássica e neoclássica. O encaminhamento metodológico tem três aspectos que devem ocorrer simultaneamente: humanização dos objetos e dos sentidos, a familiarização cultural e o trabalho artístico.

Com a nova Constituição na década de 90, dentro de outro contexto econômico e político, e numa perspectiva neoliberal foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que tornou obrigatório o ensino de arte.

Não pretendemos apresentar aqui as discussões que ocorreram acerca da nova LDB nº 9.394 até que essa fosse aprovada em 20 de dezembro de 1996 e nem do trâmite ocorrido até a aprovação de sua alteração pela Lei 11.769/08, no entanto, faremos breve reflexão sobre o que essa dispõe para o ensino de Arte/música no ensino fundamental.

Inicialmente, após a reivindicação de associações (entre elas a ABEM), a LDB 9394/96 conferiu o status de disciplina às Artes (não mais Educação Artística, portanto) ao lado das outras disciplinas, mas em nenhum momento houve clareza sobre a maneira como este ensino deveria se dar, apenas que incluía as artes visuais, a música, o teatro e a dança cujo objetivo é “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB 9394/96, art. 26, § 2º).

Em 1997, dentro de uma perspectiva de governo neoliberal e precedendo a publicação das DCN, foram distribuídos pelo Ministério da Educação em todo o Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e entre eles um livro destinado à disciplina de Arte. No Paraná, com uma política concordante com o Governo Federal a partir da eleição de Jaime Lerner em 1995, o Currículo Básico foi parcialmente substituído pelos PCN, mesmo amparado legalmente pelo Conselho Estadual de Educação.

Em agosto de 2008, após a mobilização de inúmeros educadores musicais, do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) e da ABEM, a Lei 11.769/08 foi aprovada alterando o artigo 26 da LDB, no qual o ensino de música passa a ser conteúdo curricular obrigatório (não exclusivo), no entanto, não há a exigência de que o professor que ministre este conteúdo seja especificamente formado em música.

Também em 2008, novamente no governo de Roberto Requião e após 4 anos de discussão entre as Instituições de Ensino Superior, os Núcleos Regionais de Educação e os professores do ensino estadual, são publicadas novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica contemplando o ensino da 5ª série (ou 6º ano) ao ensino médio, suprimindo efetivamente a utilização dos PCN na escola pública paranaense.

Nestas diretrizes, a Arte é tratada como mimesis e representação, como expressão e como técnica, de forma a fornecer subsídios ao professor para compreender em que medida essas “concepções se fazem presentes nas suas aulas, no dia-a-dia da escola, bem como nas implicações que tal fato terá no processo educativo dos seus alunos” (Diretrizes Curriculares Estaduais, 2008, p. 52). O objetivo da disciplina é fornecer aos alunos a apreensão de

“conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico” (Idem).

A proposta metodológica é baseada em três pilares: teorizar (fundamentação), sentir e perceber (apreciação e fruição) e trabalho artístico (fazer artístico), os quais devem ser contemplados nas quatro linguagens artísticas que, para uma sistematização dos conteúdos, foram divididas em elementos formais (materiais utilizados na obra), composição (organização e desdobramento dos elementos formais) e movimentos e períodos (conhecimento histórico relacionado ao conhecimento em arte). O planejamento do professor deve ser feito tendo como base a sua formação específica para, com o apoio de pesquisas, capacitação e experiências artísticas, abordar os conteúdos das outras linguagens (Idem, p. 88).

A avaliação proposta é diagnóstica e processual. Deve contribuir para a preparação de aulas e proporcionar o entendimento de como o aluno desenvolve seu aprendizado e como supera dificuldades e problemas. Deve ainda ser feita por meio de vários instrumentos avaliativos (Idem, p. 82).

Algumas considerações

Após tomarmos conhecimento destes dois documentos norteadores do ensino de arte/música no Paraná em diferentes épocas, e da Lei 11.769/08, podemos discorrer algumas considerações.

É interessante ressaltar que, contrariando a maneira como se dava o ensino de música de forma geral no país, até mesmo por força da Lei 5.692/71, o Currículo Básico confere às artes e à música o status de campo do conhecimento, algo só veio a acontecer no âmbito federal com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394/96, e no qual há um rol de conteúdos de música muito bem delimitados e que devem ser contemplados pelos três aspectos do encaminhamento metodológico desde a pré-escola até a oitava série¹.

Cotejando o Currículo Básico e as Diretrizes Estaduais, percebemos que a estrutura curricular para a música teve poucas alterações de 1990 para 2008. O conceito de arte é ampliado, os procedimentos metodológicos e o sistema de avaliação são semelhantes. Assim, enquanto o Currículo Básico foi uma inovação em relação à legislação federal para a

¹ É importante ressaltar que nesta época, tanto a pré-escola quanto as séries iniciais do ensino fundamental eram de competência do Estado do Paraná.

educação à época em que foi publicado, as Diretrizes Estaduais não passaram, de certa forma, de uma atualização do primeiro.

Embora as Diretrizes Curriculares do Paraná facultem ao professor o planejamento para a disciplina de Artes a partir da sua formação, sabemos que o que ocorre na prática é a polivalência tal como era na vigência da Lei 5.692/71. Por isso necessitamos, urgentemente, de mecanismos que garantam esse preceito ao professor e ao mesmo tempo não pretiram uma formação sólida nas demais linguagens ao aluno.

A nova redação conferida ao artigo 26 da LDB 9394/96, colocando a música como conteúdo obrigatório (mas não exclusivo) da disciplina de Artes foi comemorada por educadores musicais de todo o país. No entanto, nas escolas públicas do Estado do Paraná, podemos verificar que, como conteúdo instituído legalmente, a música já estava presente desde o Currículo Básico, ou seja, de certa forma o Estado já estava adequado à nova legislação porque essa ainda é genérica, não explicitando em que séries nem que carga horária deve ter.

Assim, podemos dizer que nossa luta como educadores musicais não acabou já que ainda necessitamos de uma regulamentação mais clara para o ensino de música na escola pública. Nisso tudo, importa que a educação musical seja assunto da pauta dos gestores da educação em todo o Brasil.

Por fim, queremos concordar com SOBREIRA (2008) sobre a necessidade de haver parcerias entre a escola pública e as instituições formadoras de professores de música seja pela formação continuada, seja pela prática do estágio de forma a proporcionar uma educação musical de qualidade nas escolas e garantir a apreensão de um novo conceito e valor para a educação musical pela sociedade.

Referências

- ALVES, E., PEREGRINO, Y. R., CARVALHO, L. M., MARINHO, V. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma “medida” para a prática pedagógica? In: PENNA, Maura (coord.) *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte*. 2 ed. rev. João Pessoa: CCHLA/UFPB, 1998. (Caderno de Textos do CCHLA, n. 15.).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394*. Brasília, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>, acesso em 17/05/09.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997, Vol 6.
- _____. Ministério da Educação. *Lei nº 5692/71*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1971.
- _____. *Lei nº 11.769/09*. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/cao_infancia_juventude/legislacao_geral/leg_geral_federal/Lei%20n%C2%BA%2011769-08.doc, acesso em 05/04/2009.
- CURY, Carlos R. J.. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Curitiba, 1990.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte*. Curitiba, 2008. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br, acesso em 15/05/09.
- PENNA, M.. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SOBREIRA, S. *Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas*. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 20, p. 45-52, set. 2008.

Ephtah¹! uma pesquisa de campo acerca da escuta na educação musical²

Luciana Elena Sarmiento
Unesp
lu_sarmiento@yahoo.com.br

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Unesp
marisatrench@uol.com.br

Resumo: Nesta pesquisa têm-se o propósito de realizar um estudo acerca de como a escuta é tratada na educação musical, tomando-se como ponto de partida o pensamento de Murray Schafer. Ela faz-se necessária diante das constantes mudanças que vêm delineando a sociedade contemporânea no tocante às formas de escutar e perceber a paisagem sonora, suas transformações e suas possíveis influências no fazer musical. A fim de satisfazer a esses objetivos pretende-se observar o trabalho de alguns educadores musicais da cidade de São Paulo com a finalidade de investigar se eles realizam um trabalho direcionado à escuta com seus discentes. Em caso afirmativo, pretende-se verificar de qual maneira, por meio das seguintes etapas: a) realizar uma revisão bibliográfica que evidencie a maneira como se dá o processo da escuta no ensino de música em diferentes épocas, enfatizando as idéias do autor; b) realizar uma pesquisa de campo que contará com observação de aulas, questionários e entrevistas; c) realizar a análise e interpretação desses dados com o intuito de trazer informações acerca de como a escuta é tratada nas propostas de educação musical vigentes. Esta pesquisa se justifica pela adequação das propostas de Schafer ao Brasil, em virtude da facilidade material que ela traz em si: o corpo, a voz e objetos cotidianos são suficientes para o desenvolvimento de suas idéias. Com a iminência do retorno da música às escolas brasileiras espera-se que esse trabalho possa contribuir na divulgação das propostas do autor, bem como perceber seu alcance e grau de utilização.

Palavras chave: educação musical, escuta, educação musical na contemporaneidade.

Dentre as inúmeras transformações pelas quais a humanidade vem sofrendo ao longo dos séculos, há uma que merece destaque especial pelo fato de estar passando despercebida por muita gente, apesar de não se tratar de um fato recente: a mudança no ambiente sonoro. O nível de ruído vem aumentando consideravelmente nas pequenas, médias e, sobretudo, nas grandes cidades de todo o mundo. O constante crescimento da população, a Revolução Industrial e o advento dos eletroeletrônicos são explicações convincentes para esse fenômeno. O intrigante é que muitas pessoas não percebem ou não se incomodam com esses sons. O que poderia explicar tal fato?

¹ “Abre-te”. (SCHAFFER, 1991, p. 9-12).

² Apoio: FAPESP



Deve-se comentar que a escuta, objeto de interesse do presente projeto, está passando por um processo de homogeneização causado por inúmeros fatores da sociedade contemporânea e têm sido alvo de comentários por alguns autores.

Jacques Attali, economista francês, afirma que há 25 séculos a sociedade ocidental tenta conhecer o mundo por meio do olhar, entretanto, não conseguiu entender “que o mundo não é para o observador, mas para o ouvinte; não é legível, mas audível. A ciência se esquece de que a vida é cheia de sons e que apenas na morte há silêncio” (2001, p.3)³. Lembra que há o som do trabalho, o som do homem; que o som compra, vende e proíbe. Que nada de essencial acontece na ausência do som. Attali vê a música como um espelho da sociedade; para ele, ela é mais que um objeto de estudo: é uma forma de perceber o mundo, um instrumento de compreensão. O som é então entendido como uma forma de conhecimento.

Seguindo por outra linha de pensamento, Theodor Adorno, esteta alemão, afirma que “o comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas” (1999, p.66)⁴. Explica que acontece um fetichismo na música, denunciado no momento em que esta se transforma em algo puramente comercial. A garantia de sua aceitação é dada pela distração, situação na qual os atuais ouvintes se encontram e não conseguem se libertar. O autor entende que quando um sujeito afirma gostar ou não gostar de uma determinada canção de sucesso, é quase como se, na realidade, informasse se reconhece ou não tal canção; para esse ouvinte importa mais o intérprete do que a obra em si. A música, sob esse ponto de vista, passa a exercer estritamente a função de entretenimento; todavia, segundo Adorno, ao invés de entreter parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão e para a incapacidade de comunicação.

Trazendo a escuta para o cotidiano, pode-se notar que diariamente, onde quer que estejamos, temos nossos ouvidos invadidos por sons que não escolhemos escutar, tais como: buzinas, fluxo de carros, tráfego aéreo, carros de som, músicas de fundo, construções civis, celulares, entre tantos outros. Acredita-se que grande parte das pessoas não se incomoda com o excesso de ruído pelo fato de que elas não o percebem, por terem se acostumado com ele e aprendido a ignorá-lo. Por esse motivo, muitos não se dão conta de que “juntamente com outras formas de poluição, o esgoto sonoro do ambiente contemporâneo não tem precedentes na história humana” (SCHAFER, 1991, p.123).

³ A versão original data de 1978.

⁴ A versão original data de 1963



Preocupado com a nova paisagem sonora⁵ Raymond Murray Schafer atenta para o fato de que a Educação Musical não pode ficar inerte a essas transformações. Para ele, a nova orquestra é constituída por todo o universo sônico e os novos músicos são

qualquer um e qualquer coisa que soe! Isso tem um corolário arrasador para todos os educadores musicais. Pois eles são os guardiões da teoria e da prática da música. *E toda a natureza dessa teoria e prática terá agora que ser inteiramente reconsiderada.* (1991, p.121).

Nesse entendimento,

cabe ao homem a responsabilidade pela elaboração e conservação de um universo sonoro saudável e equilibrado, qualidades que sempre estiveram presentes no mundo, até que se instalou o desequilíbrio sonoro (...) A adoção dessa maneira de entender a paisagem sonora, considerada como responsabilidade tanto do homem quanto da sociedade, teria como consequência a mudança de enfoque no ensino na música; o ensino tradicional, que prioriza o ensino técnico-instrumental, e o estudo e a interpretação da música de um período de cerca de trezentos anos cederiam lugar a outra proposta, mais próxima do pensamento ecológico, que investe na restauração do equilíbrio entre homem e meio ambiente. Essa proposta não seria mais dirigida apenas a estudantes de música ou artes, mas ao público em geral, e não mais se dedicaria ao ensino de determinada prática, mas ao aumento de qualidade de vida, pelo desenvolvimento de certos hábitos e posturas favorecedores da interação homem/ambiente sonoro. (FONTERRADA, 2004, p.53).

Atali ao afirmar que por meio da escuta dos sons, “podemos entender melhor para onde a loucura do homem e seus cálculos estão nos levando, e quais esperanças ainda podemos ter”, (2001, p.3) está de acordo com o pensamento de Schafer, que, por sua vez, vai ao encontro da atual preocupação mundial com a ecologia, uma importante questão da contemporaneidade. Ele enfatiza a importância de se realizar o trabalho de conscientização da paisagem sonora na educação pública, pois acredita que, primeiramente, as pessoas devem aprender a ouvi-la de forma mais cuidadosa e crítica para que, posteriormente, todos possam replanejá-la, realizando um exercício de democracia (SCHAFER, 1991, p.12).

Muito mais importante que o desenvolvimento de teorias de aprendizagem musical e métodos pedagógicos, são a qualidade da audição, o equilíbrio na relação homem e ambiente e o constante estímulo à criatividade, segundo Schafer. Pois “a mais vital composição musical de nosso tempo está sendo executada no palco do mundo” (1991, p.187). Cabe então ao

⁵ Do inglês *Soundscape*, neologismo inventado por Schafer que diz respeito ao corpo de sons que fazem parte de um ambiente.

educador musical “estudar e compreender teoricamente o que está acontecendo em toda parte, ao longo das fronteiras da paisagem sonora” (*ibidem*, p.188).

Apesar de se tratar de um compositor cuja nação de origem tem características sócio-culturais muito diferentes das do Brasil, esta pesquisa se justifica pelo fato de que sua possibilidade de aplicação é certa em um país como o nosso, em que os investimentos em educação são insuficientes, visto que os materiais imprescindíveis a este fim são o corpo, a voz e objetos do cotidiano. Portanto, neste momento em que o retorno da música na escola é iminente, o estudo de propostas de baixo custo financeiro e que sejam dirigidas a todas as pessoas, tem extrema compatibilidade com as necessidades educacionais brasileiras.

Schafer não foi o primeiro a se preocupar com a questão da escuta na educação musical; embora alicerçados em diferentes enfoques e premissas, os mais consagrados educadores musicais do século XX apontavam a escuta como condição imprescindível para uma boa prática musical.

A presente pesquisa parte do pressuposto de que a escuta está passando por um processo de padronização, sendo consequência de alguns aspectos da sociedade contemporânea e baseia-se na hipótese de que as propostas de Educação Musical de Schafer podem contribuir para reverter esse quadro e permitir que os jovens e crianças das escolas consigam escutar de uma maneira mais ampla, percebendo pormenores sonoros e alcançando sutilezas.

Objetivo Geral

Investigar se os educadores musicais da cidade de São Paulo realizam em suas aulas um trabalho direcionado à escuta.

Objetivos específicos

- 1) A partir da bibliografia estudada, averiguar qual a importância do desenvolvimento da escuta nos processos de educação musical em diferentes épocas;
- 2) Verificar qual a relevância conferida ao trabalho de escuta pelos educadores musicais atuais da cidade;
- 3) Investigar se as atividades dirigidas por esses educadores estão alinhadas às propostas de Schafer.

Procedimentos metodológicos



“Genericamente, a observação é base de toda investigação no campo social, podendo ser utilizada em trabalho científico de qualquer nível, desde os mais simples estágios até os mais avançados.” (RICHARDSON, 1999, p.259). Para Lüdke e André, nas abordagens de pesquisa educacional, a observação e a entrevista ocupam um lugar privilegiado. “A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (...). A experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno” (1986 p.26). Segundo as autoras, à medida que o observador acompanha as experiências dos sujeitos no local onde elas são realizadas, é possível que ele apreenda o significado que estes atribuem à realidade em que estão inseridos e às suas próprias ações (ibidem). Para esta pesquisa, pretende-se utilizar o método de observação não participante, no qual o observador atua como espectador atento do grupo: cabe a ele ver e registrar as ocorrências que interessam ao seu trabalho.

Para compor o corpus da pesquisa, serão escolhidos tanto educadores musicais que tenham atuação reconhecida na área como também que tenham se formado recentemente. Procurar-se-á escolher aqueles que em seus cursos contemplem variadas faixas etárias, embora esta não seja condição imprescindível.

Terminadas as observações das aulas, pretende-se aplicar os questionários e entrevistas que terão por objetivo conhecer a formação dos educadores e um pouco mais a respeito da metodologia que adotam. O passo seguinte será a análise dos dados colhidos; neste momento elaborar-se-á uma discussão com a bibliografia estudada com o propósito de estabelecer possíveis relações entre as fontes.

Por questões éticas e de maior garantia de confiabilidade na pesquisa, pretende-se inserir nos apêndices do trabalho final a transcrição completa das entrevistas realizadas, além de manter no anonimato o nome de todos os participantes.

Espera-se que esse trabalho possa contribuir com uma divulgação mais ampla do pensamento de Murray Schafer, pois apesar de seu nome não ser desconhecido entre os educadores musicais da atualidade, acredita-se que ainda seja necessário ampliar o alcance de suas propostas e idéias.

Referências

- ADORNO, Theodor. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In *Os Pensadores*, trad. Luiz Baraúna, São Paulo: Nova Cultural, 1999, p. 65-108.
- ATTALI, Jacques. *Noise: The political economy of music*. Trad. Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.
- FONTEERRADA, Marisa. *O lobo no labirinto*. São Paulo: UNESP, 2004.
- _____. MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: UNESP, 1991.



Estruturação de aulas de música para bebês de zero a dois anos

Luciana Aparecida Schmidt dos Santos
UEL
lu.schmidt@pop.com.br

Helena Ester Munari Nicolau Loureiro
UEL
hloureiro@uel.br

Resumo: Este trabalho é resultado de pesquisa concluída em 2007, como exigência do curso de pós-graduação em Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Teve como objetivos apontar aspectos essenciais do desenvolvimento musical dos bebês e definir como esses aspectos podem ser considerados na organização de atividades, no contexto de uma aula de música. A opção metodológica foi a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, que parte da realidade e retorna a ela, após percorrer cinco etapas, possibilitando a execução de ações visando a transformação desta mesma realidade, para melhor. O trabalho faz uma revisão de contribuições de diversos autores da área de educação musical, estabelecendo relações entre elas e a realidade recortada para estudo. Ao final, propõe alguns caminhos possíveis de para os educadores musicais interessados na educação musical voltada para bebês.

Palavras chave: Aula de Música, Educação Musical, Bebês, Desenvolvimento Musical.

Introdução

O objetivo geral deste trabalho é oferecer subsídios para a elaboração de planos de aula e projetos de ensino de música para bebês, propostos por educadores musicais. Os objetivos específicos são: apontar aspectos essenciais para o desenvolvimento musical dos bebês e definir quais as suas implicações para a organização de atividades, no contexto de aulas de música para bebês.

Tomamos como referência para a realização da pesquisa as aulas de uma escola de música particular de Londrina, na qual a pesquisadora trabalha. Essas aulas vinham estruturando-se sobre o “tripé”: apreciação, execução e criação/improvisação. Grande variedade de instrumentos musicais eram disponibilizados e acontecia também a construção de outros, a partir de materiais diversos.

No âmbito deste trabalho, vamos considerar bebês as crianças entre zero e dois anos, visto que a partir dessa idade a presença dos pais durante as aulas já não se faz mais necessária, não sendo exigida pela escola.



A metodologia, a realidade e o problema

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi escolhida a Metodologia da Problematização com o arco de Magueréz, como metodologia de pesquisa, de caráter qualitativo, que parte da realidade e retorna a ela, com a execução de ações visando a transformação desta realidade, para melhor. Esta metodologia constitui-se de cinco etapas distintas: “Observação da Realidade” e determinação do problema de pesquisa; “Pontos-chave” a serem estudados; “Teorização”, a busca e sistematização de informações; formulação de “Hipóteses de Solução”; e, por fim, “Aplicação à Realidade”, que é a execução das ações mais urgentes, prioritárias e exequíveis, entre aquelas definidas na etapa anterior (BERBEL, 2004).



Figura 1: Arco de Magueréz (Bordenave e Pereira, apud BERBEL, 1996)

Na realidade em questão, as aulas desenvolviam-se segundo determinada sequência de atividades, para os bebês sentirem confiança e tranquilidade na escola, com o decorrer do tempo. Porém, observávamos que isso acabava, de certa forma, condicionando sua participação e, quando um recurso utilizado era trocado ou mesmo as próprias atividades da sequência, havia recusa ou pré-indisposição para a participação dos bebês.

Percebemos a maneira como alguns acompanhantes participavam das aulas, muitas vezes, impedia momentos de exploração e descoberta dos bebês no decorrer do processo¹. Além disso, quase sempre, o bebê necessitava de mais tempo para explorar ou terminar uma idéia, no instrumento ou com a voz, do que o disposto. Este fator era o que mais incomodava,

¹ Não esperavam os bebês responderem, não os deixavam decidirem por si, interferiam na manipulação dos objetos e instrumentos, não os deixam 'errar'. Isso ocorria mesmo com explicações e 'dicas' dadas pela professora antes do início da atividade, talvez por ansiedade de verem os bebês conseguirem 'reproduzir' determinado gesto, som ou movimento.

uma vez que as crianças só voltavam uma semana depois e as atividades já não eram retomadas da mesma forma.

Assim, nosso problema constitui-se em descobrir formas mais adequadas de estruturar as aulas de música, de maneira que esses inconvenientes fossem eliminados ou, pelo menos, minimizados.

Em vista deste contexto, consideramos importante estudar:

- Comportamentos musicais dos bebês de zero a dois anos de idade e seu desenvolvimento musical;
- Implicações pedagógicas para a estruturação e realização de planos de aulas de música para bebês;
- Análise de planos de aulas de música para uma das turmas de bebês da escola.

Aspectos do desenvolvimento musical dos bebês de zero a dois anos

Ao longo do desenvolvimento musical da criança, a expressão pode ocorrer através do corpo, da manipulação de instrumentos musicais ou outras fontes sonoras e também através dos sons vocais, que é uma forma de expressão que vem sendo bastante discutida e considerada em estudos recentes: o chamado “canto espontâneo”² (PARIZZI, 2005, p.71).

Já no primeiro ano de vida, a criança brinca e explora sons vocais, misturando sons musicais com sons de fala. É possível dizer “que a criança ao nascer já dispõe de um trato vocal que lhe permite, a partir de uma motivação intrínseca, explorar e brincar com os sons, bem antes de ser capaz de falar” (PAPOUSEK M. apud PARIZZI, 2005, p. 73). Além disso, os cuidadores dos bebês exercem influências nesse processo de descoberta da potencialidade vocal que os bebês buscam explorar³.

Desde os dois meses de idade o bebê já pode emitir sons vocais, e a partir de aproximadamente um ano de idade já é possível perceber maiores diferenças entre a fala e o canto. Raramente as crianças utilizam palavras em seu canto espontâneo: surgem repetições de sílabas, uma palavra ou partes de palavras sem sentido, e também a adequação de movimentos dentro do pulso de canções ouvidas (PARIZZI, 2005, p. 80-82).

² A música vocal produzida pelas crianças.

³ “A mãe, imperceptivelmente, muda o registro de sua voz, ajustando-a em um tom mais agudo do que o usual. Isso traz um certo conforto para o bebê, de forma que ele sabe quando estão se dirigindo a ele. E assim como na fala, o canto dirigido aos bebês também tem as suas particularidades, como o uso do registro vocal agudo, andamentos lentos e expressividade acentuada” (BROOCK e ILARI, 2004, p. 126).

Beyer (2000), por sua vez, a partir de diversos estudos apoiados em Piaget, concluiu que “a exploração sonora do bebê contempla todos os parâmetros sonoros, mas que vai variar conforme o contexto sonoro-musical em que o bebê está inserido” (BEYER, 2005, p. 101).

Segundo a pesquisadora, o primeiro som produzido pelo bebê é o choro, que vai se modificando com o passar do tempo e obtendo características sonoras de acordo com a situação. O choro tem contorno descendente e os sons a serem descobertos têm semelhanças às situações correspondentes. O que é ressaltado por Beyer é a atenção que devemos dedicar ao universo sonoro circundante do bebê, que é composto por diferentes facetas e trocas sonoras⁴.

Sendo assim, é importante a criança poder iniciar cedo suas experiências musicais sistematicamente, pois “a sintonia com as sequências rítmicas e melódicas vai ocorrendo apenas de modo gradativo e lento” (BEYER, 2004, p. 339).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 51) também reúne algumas características musicais das crianças com base em estudos atuais. Com respeito aos materiais sonoros, afirma que existe uma equivalência de importância, para os bebês, entre toda e qualquer fonte sonora. Interessam-se pelos modos de ação e reprodução dos sons. Assim, “o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades e não a criação de temas ou melodias definidos precisamente” (BRASIL, 1998, p.51).

Implicações pedagógicas para o desenvolvimento das aulas de música para bebês

O estudo de Carneiro (2006) sugere-nos orientações para o trabalho com os bebês com base nas seis fases que compõem o período sensório-motor (PIAGET apud CARNEIRO, 2006, p. 42) e em cinco etapas do processo de refinamento do esquema de preensão (CARNEIRO, 2006, p. 60).

Para a terceira fase do período sensório motor (4-8 meses), Carneiro sugere o uso de idiofones⁵. A opção é devida aos esquemas motores, onde o agarrar configura a primeira reação circular estabelecida na preensão (CARNEIRO, 2006, p. 69).

⁴ Entre elas, pode-se citar: “as vocalizações da mãe ou acompanhante, as músicas que o bebê costuma ouvir serem cantadas ou tocadas para ele, os sons que o bebê produz na presença de sua mãe, os sons dos outros bebês a sua volta” (BEYER, 2005, p. 105).

⁵ Idiofones são instrumentos em que o “som é produzido pelo próprio corpo do instrumento, feito de materiais elásticos, naturalmente sonoros – chocalhos, reco-reco, clavas, triângulo, carrilhão, xilofone, sinos, teclas de mão, afoxé, castanholas de cabo, guizos, bloco de madeira e sineta” (BRITO, 2003, p.60).

A criança precisa ver para entender o que ouve – o chamado quadro sonoro. Assim, o professor e os acompanhantes “devem sempre se posicionar na altura do bebê, olhando nos seus olhos, executando sua performance e improvisações instrumentais com gestos motores e expressivos” (CARNEIRO, 2006, p.70). A audição de timbres variados e os resultados gestuais e sonoros das improvisações instrumentais dos bebês podem se transformar em uma provocação auditiva. Neste momento, as crianças podem ter intenções e desejos de fazer durar ou prolongar os quadros sonoros produzidos por eles ou apresentados pelos professores (CARNEIRO, 2006, p. 71).

Para a quarta fase do período sensório-motor (8-12 meses) a novidade é auditiva. Novamente o professor será um “modelo imitativo” e a escolha dos materiais é muito importante para a aula. O professor pode variar a intensidade ao tocar os instrumentos e o bebê escuta e também já consegue imitá-lo. Tudo isso, dá oportunidade ao bebê de refinar sua apreensão por reação circular e, ao mesmo tempo, o resultado sonoro na exploração e manipulação dos instrumentos propiciará a vivência dos parâmetros do som (CARNEIRO, 2006, p. 76).

Na quinta fase do período sensório-motor (12-18 meses) o bebê entrega-se a experimentações⁶. Podem ser utilizados outros recursos vinculados às atividades de exploração e manipulação de instrumentos⁷. O professor, cada vez mais, pode oferecer estímulos auditivos através de gestos e sonoridades mais refinadas⁸. Paralelamente, pode inserir também a mudança de andamento e o acompanhamento do pulso que o bebê apresenta, pois já existe um pulso regular, mesmo que não tão preciso. Portanto, o pulso interno é bastante importante nesta fase (CARNEIRO, 2006, p.78-79).

Para a sexta e última fase do período sensório-motor (18-24 meses), o professor pode realizar improvisações instrumentais com ritmos variados. Assim, estará ajudando o bebê a estabelecer seu primeiro ostinato rítmico: a pulsação interna. Para a expressão vocal utiliza-se a performance vocal com improvisos, o canto e as gravações que são colocadas em aula. (CARNEIRO, 2006, p. 83).

⁶ Suas condutas são: observar as trajetórias de objetos (como bolas com guizos), variar a força para produzir variações de intensidade no tambor, rolar e sacolejar objetos para produzir sons, esfregar uns contra outros. Os instrumentos a serem utilizados são os tambores, maracás, guizos, carrilhão, piano, pratos, escaleta, violão, xilofone, metalofones e outros.

⁷ Como histórias, canto, movimento, materiais lúdicos, vídeos e canções.

⁸ Por exemplo: “trabalhar com gestos sonoros que trabalhem o crescendo e o diminuindo; contraste entre som e o silêncio; cantar canções alternando a intensidade das frases (forte e fraco)” (CARNEIRO, 2006, p. 79), entre outros.

Outra contribuição para as aulas de música para bebês é a da observação: “cante, bebê, que estou ouvindo” (BEYER, 2005, p. 106)⁹. O olhar para o desenvolvimento dos bebês a cada aula pode trazer inúmeras maneiras de pensar sobre a estruturação das aulas e assim proporcionar atividades, recursos e tempo adequado para eles se expressarem.

É importante observar também as mães ou acompanhantes dos bebês. Beyer (2004) descreve quatro modelos deles¹⁰. Esses modelos de acompanhantes interferem diretamente no desenvolvimento dos bebês, daí a necessidade de se refletir mais a respeito dessas interações.

Parizzi (2005) nos lembra que existe um “jogo vocal” entre os adultos e as crianças¹¹. Por isso, durante as aulas é importante que haja tempo para a criança expressar-se com seus sons vocais, respondendo a seus impulsos e também provocando novos sons.

A distinção entre sons da fala e do canto aparece com maior ênfase no segundo ano de vida ou um pouco antes, e já surge uma ‘aproximação’ de afinação nos intervalos cantados pelas crianças. Portanto, devemos oferecer canções que tragam os intervalos que as crianças conseguem emitir: segundas e terças maiores e menores. Ao conhecer como surge o canto espontâneo nessa faixa etária, o professor pode provocar os bebês para se expressarem vocalmente e ‘cantarem’.

Quando o trabalho de música com as crianças é planejado com cuidado, as atividades musicais tendem a ser benéficas, pode-se ativar os sistemas do neurodesenvolvimento e o perfil da mente. Daí a necessidade da variedade de atividades nas aulas de música, que também devem ser divertidas, de modo a desenvolver prazer, cultura e gosto musical duradouro nos futuros adultos (ILARI, 2003, p. 16). Vários estudos em neurociência mostram que a música pode constituir um estímulo importante para o desenvolvimento do cérebro¹².

⁹ Ou também poderíamos dizer: ‘movimente, expresse sua musicalidade, que estou olhando’.

¹⁰ São eles: tímidos, pouco participantes da aula; exagerados; ‘mãe perfeita’, sempre preocupada que seu filho faça tudo corretamente; e mãe equilibrada, que desafia seu bebê para que participe, e que permite ou aceita os ‘erros’ e explorações dele (BEYER, 2004, p. 47).

¹¹ Nesse jogo vocal os pais “tendem a imitar os sons emitidos pelos bebês e a fornecer modelos vocais, repletos de alterações de andamento, de intensidade, altura, de timbre, os quais são rapidamente absorvidos pela criança” (PAUPOSEK apud PARIZZI, 2005, p. 78). O ponto culminante do jogo vocal é entre seis e sete meses, mas continua nas próximas fases.

¹² “É importante que o educador musical utilize uma grande variedade de atividades e tipos de música. Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som da música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais; essas são algumas das atividades que devem necessariamente fazer parte da musicalização das crianças. Todas essas atividades são benéficas e podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança” (ILARI, 2003, p. 14).

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional oferece algumas orientações didáticas para as aulas de música, que giram em torno de atividades lúdicas¹³. Destaca o canto com um “papel de grande importância” e que o repertório deve trazer “canções do cancioneiro popular infantil, da música popular brasileira, entre outras, que possam ser cantadas sem esforço vocal, cuidando, também para que os textos sejam adequados à sua compreensão” (BRASIL, 1998, p. 59). A escuta deve estar integrada de maneira intencional às atividades, e apresentar “obras que despertem o desejo de ouvir e interagir” (BRASIL, 1998, p. 64).

Análise de planos de aulas de música para bebês

Analizamos planos das aulas de música ministradas aos bebês pela pesquisadora. Eram aulas semanais, com duração de trinta minutos, em escola de música particular, conforme explicitado anteriormente. Os planos analisados referem-se a cinco unidades didáticas, compondo todo o primeiro semestre do ano de 2007, totalizando dezoito aulas.

As atividades foram categorizadas a partir dos próprios planos de aula, sem que fosse estabelecida nenhuma categoria *a priori*¹⁴. Foram estabelecidas treze categorias de atividades¹⁵ e foi verificada a frequência de cada uma delas no conjunto de planos analisado. Todas as categorias de atividades apresentadas encontraram respaldo na fundamentação teórica apresentada, levando-nos a crer na sua adequação para propiciar o desenvolvimento musical dos bebês.

Concluimos, assim, que as atividades propostas poderiam ser mantidas nos planos de aula. Entretanto, os estudos aqui considerados dão ‘pistas’ para uma melhor adequação quanto ao tempo de duração e abordagem dessas atividades no contexto das aulas.

Procurando novos caminhos

¹³ Através do canto dos professores, de sons de animais (imitação), ruídos, sons corporais, dança, brinquedos cantados e rítmicos, canções de ninar, rodas, cirandas, jogos com movimentos, brincadeiras com palmas e gestos sonoros corporais.

¹⁴ O trabalho foi realizado na perspectiva de que, numa investigação qualitativa, o pesquisador pode partir de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias de interesses surjam progressivamente, emergindo durante o processo de coleta e análise dos dados (ALVES, 1991, p. 55).

¹⁵ As categorias são: canção de boas-vindas; canções que movimentam partes do corpo; exploração de diversas fontes sonoras; canções com acompanhamento livre; apreciação com massagem; apreciação com filme ou desenho; exercícios de ação e reação; *glissandi* com xilofone, flauta de êmbolo e voz; sonorização de histórias; movimentos de locomoção; dança; brincadeiras de roda; canção de despedida.

Hipóteses de solução para o problema colocado foram formuladas. Seguem-se aquelas referentes à estrutura e organização do tempo, durante as aulas de música para bebês que, efetivamente, foram incorporadas ao trabalho:

- Proporcionar momentos com maior duração de tempo para que as crianças possam expressar-se mais;
- Dedicar tempo maior para a prática do canto espontâneo;
- Realizar gravações em áudio e vídeo para avaliação das crianças, do desenvolvimento da aula e da performance da professora;
- Não deixar que a rotina das aulas torne-se apenas repetitiva de atividades, incluir pequenas “novidades” onde e quando for possível.

Na última etapa do trabalho, foi ministrada uma unidade didática, no segundo semestre de 2007, que incluía, em seu planejamento, as alterações acima. Percebemos que a realização das aulas desta unidade apresentou melhores resultados quanto à minimização dos aspectos problemáticos que apresentamos no início deste relato.

Embora muito ainda deva ser feito, concluímos que o presente estudo pôde esclarecer pontos a serem aperfeiçoados e os encaminhamentos necessários para a melhor estruturação de aulas de música para bebês.

Referências

ALVES, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo (77), p. 55, maio 1991.

BERBEL, N. A. N. *A Metodologia da problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da práxis*. Semina: Ci. Soc. / Hum., Londrina, v.17, Ed. Especial, p. 7 – 17, nov. 1996.

_____. *A pesquisa em Didática e Prática de Ensino através da Metodologia da Problematização*. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12., 2004, Curitiba - PR. XII ENDIPE - Conhecimento Local e Conhecimento Universal - Pesquisa, Didática e Ação Docente. *Anais...* Curitiba-PR : Editora Champagnat, 2004. v. I. p. 231-242.

BEYER, Esther. *Cante, bebê, que eu estou ouvindo: do surgimento do balbucio musical*. In: *O som e a criatividade: dimensões da experiência musical*. Santa Maria, Ed. UFSM, p. 93-110, 2005.

_____. *Tendências curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 9, 2000. Belém. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2000, p. 43-51, set. 2000.

_____. *Som e movimento: a influência da música nas ações motoras*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 13, 2004. Rio de Janeiro. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2004, p. 333-340, out. 2004.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.

BRITO, M. T. A. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003, p. 60.

CARNEIRO, Aline N. *Desenvolvimento musical e sensorio-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas*. Tese de mestrado. UFMG. Belo Horizonte, 2006.

ILARI, Beatriz. *A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*. In: Revista da ABEM, no. 9, p. 7-16, set. 2003.

PARIZZI, Maria Betânia. *O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical*. Tese de mestrado. UFMG. Belo Horizonte, 2005.

Estudo comparativo entre crianças com e sem prática musical em tarefas de Processamento Auditivo e Apreciação Musical

Cecília Cavaliere França
UFMG
ceciliaf@musica.ufmg.br

Júlia Escalda Mendonça
UFMG
juescalda@gmail.com

Stela Maris Aguiar Lemos
UFMG
smarislemos@medicina.ufmg.br

Resumo: A atividade musical pode ser um fator que aprimora habilidades auditivas de crianças em desenvolvimento. O presente estudo buscou comparar o desempenho de crianças de cinco anos com e sem prática musical em tarefas de processamento auditivo e de apreciação musical. Como referenciais teóricos foram adotados estudos interdisciplinares das áreas da educação musical e fonoaudiologia. Os procedimentos metodológicos envolveram os testes de Processamento Auditivo e Tarefa Apreciação Musical. Foram avaliadas 56 crianças sem alterações de fala, linguagem ou audição distribuídas em dois grupos (grupo de estudo e grupo controle). Os resultados demonstraram que a prática musical exerce influência positiva sobre habilidades auditivas avaliadas nos testes de MSV e MSNV com quatro instrumentos e na Tarefa de Apreciação Musical, com significância estatística.

Palavras chave: educação musical, apreciação musical, processamento auditivo.

Pressupostos Teóricos

O processamento das informações acústicas depende da integridade das vias do sistema auditivo e dos mecanismos cerebrais envolvidos nessa tarefa. Por meio da audição, o indivíduo adquire conhecimentos sobre o mundo físico a sua volta. Os comportamentos auditivos compõem condições favoráveis para a aquisição e desenvolvimento da linguagem (PEREIRA, 2005).

O Processamento Auditivo é a série de processos e operações mentais realizadas na análise e interpretação das informações auditivas que permitem a realização de análises acústicas e metacognitivas dos sons. Está relacionado às habilidades de decodificação, organização e codificação da informação sensorial auditiva e depende da capacidade biológica, da integridade orgânica e da experiência acústica do ouvinte (PEREIRA; NAVAS; SANTOS, 2002).



O aprendizado e o desenvolvimento musical dependem das experiências acústicas vivenciadas, incluindo a discriminação de sons, a habilidade para perceber temas musicais, a sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e a habilidade para produzir e/ou reproduzir música (GARDNER, 1994). A apreciação musical é uma das formas de envolvimento com a música e envolve também outros domínios cognitivos, tais como manifestações lingüísticas e motoras (SWANWICK; FRANÇA, 1999).

Estudos têm sido realizados a fim de verificar a influência da prática musical em outros domínios cognitivos, possibilitando aquisição de novas habilidades. Estudos demonstram que o treinamento musical favorece habilidades auditivas de atenção e discriminação de frequências, intensidade e duração (GIL et al, 2001, ISHII; ARASHIRO; PEREIRA, 2006) e melhora a habilidade de reconhecimento da fala, quando esta ocorre diante de ruído (SONCINI; COSTA, 2006).

Acredita-se que a prática musical pode ser um fator que aprimora habilidades auditivas de crianças em desenvolvimento. Considerando essa hipótese, o objetivo do presente estudo foi comparar os resultados de Testes de Processamento Auditivo e de uma Tarefa de Apreciação Musical entre grupos de crianças de cinco anos com e sem prática musical.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (ETIC no 641/07). Caracteriza-se como de delineamento descritivo-comparativo, com amostra não-probabilística por tipicidade (LAVILLE; DIONNE 1999), de recorte transversal entre grupos de crianças com e sem prática musical. Foi realizado na cidade de Belo Horizonte, em duas escolas de música especializadas e cinco escolas regulares sem aulas de música em seu currículo.

O estudo foi realizado em duas etapas, a primeira relativa à seleção e caracterização da amostra e a segunda relativa ao teste da hipótese. Na primeira etapa foi aplicado um questionário aos pais dos sujeitos que objetivou selecionar aqueles que preenchessem os critérios de inclusão estabelecidos e delinear o perfil da amostra. De acordo com os critérios de inclusão estabelecidos, foram selecionadas 56 crianças que foram distribuídas em dois grupos:

- Grupo de Estudo: 30 crianças de cinco anos, sem alterações auditivas, de fala ou linguagem, matriculadas em uma das escolas de música participantes do estudo.



- Grupo Controle: 26 crianças de cinco anos, sem alterações auditivas, de fala ou linguagem, matriculadas nas escolas regulares participantes, que não frequentam aulas de música formal.

Na segunda etapa, foram avaliadas as habilidades de processamento auditivo e de apreciação musical das crianças. A avaliação do processamento auditivo (PEREIRA, 1993, 1997; CORONA, 2005) foi composta por quatro testes:

1. Pesquisa do RCP por meio de sons instrumentais (AZEVEDO; VILANOVA; VIEIRA, 1995): O RCP é a reação de piscar de olhos ao se ouvir um som intenso. Foi avaliada por meio da percussão do agogô próximo ao pavilhão auricular da criança. A presença do RCP foi um dos critérios de inclusão dos sujeitos, já que pode ser um indicador de perdas auditivas de grau moderado (RABINOVICH, 2005);

2. Teste de Localização Sonora em cinco direções (LS): o estímulo sonoro do sino foi apresentado a cada criança em cinco direções diferentes, à direita, à esquerda, à frente, atrás e acima da cabeça da criança. A cada apresentação do estímulo as crianças, de olhos vendados, foram solicitadas a apontar para a direção na qual ouviram o som.

3. Teste de Memória Seqüencial Verbal (MSV): foram apresentadas três seqüências de três sílabas (/pa/, /ta/, ka/) e três seqüências de quatro sílabas diferentes (/pa/, /ta/, ka/, /fa/). Após cada seqüência, as crianças foram solicitadas a repetir oralmente as sílabas na mesma ordem em que foram faladas.

4. Teste de Memória Seqüencial para Sons Não-Verbais (MSNV): Foram apresentadas três seqüências de instrumentos (coco, sino e guizo) e três seqüências de quatro instrumentos (coco, sino, guizo e agogô) em ordens variadas. Durante a apresentação dos estímulos as crianças permaneceram de olhos vendados e ao fim da apresentação de cada seqüência, as crianças foram solicitadas a apontar para os instrumentos na ordem em que foram tocados.

A análise dos testes de processamento auditivo foi realizada segundo os critérios de referência da literatura (PEREIRA, 1993, 1997; CORONA, 2005).

A Tarefa de Apreciação Musical foi elaborada pelas pesquisadoras com o objetivo de observar a interface de uma atividade de audição com uma atividade cognitivo-musical. A música selecionada para a realização da tarefa foi “O meu carango” (LY, 2007), que possui elementos verbais e onomatopaicos que ocorrem em seqüência. A estrutura da música possibilitou a comparação dos resultados dos testes de processamento auditivo com os resultados da Tarefa de Apreciação Musical. Foram realizadas quatro audições da música

seguidas de questões direcionadas, que foram apresentadas às crianças após cada audição, conforme o descrito por França (1998).

- 1ª audição: Diga-me tudo o que você percebeu nessa música.
- 2ª audição: O que a música nos conta e o que acontece?
- 3ª audição: Que sons de carro aparecem nesta música?
- 4ª audição: Em que ordem os sons de carro acontecem?

As respostas foram gravadas e transcritas e para fins de análise, foram consideradas as respostas da última audição, relativas à ordenação dos sons onomatopaicos em seqüência. A análise da Tarefa de Apreciação Musical foi realizada buscando similaridade com os parâmetros de análise dos Testes de MSV e MSNV.

A análise dos dados da segunda etapa do estudo foi realizada por meio do teste não-paramétrico Mann-Whitney a fim de comparar o desempenho de cada grupo nos testes e tarefas avaliados. Foram consideradas como associações estatisticamente significantes, os resultados que apresentaram um nível de significância de 95% ($p\text{-valor} \leq 0,05$).

Resultados e Discussão

Observou-se diferença estatisticamente significativa entre os resultados obtidos nos testes de MSV e MSNV com quatro instrumentos e na Tarefa de Apreciação Musical. A Tabela 1 apresenta as medidas de tendência central e de dispersão observadas nos resultados obtidos pelos sujeitos do grupo controle e do grupo de estudo nos testes de Processamento Auditivo e na Tarefa de Apreciação Musical, e a análise por meio do teste não-paramétrico de Mann-Whitney.

Verificou-se que o desempenho dos dois grupos foi o esperado para os testes de MSV e MSNV com três instrumentos como o descrito por Pereira (1997) para crianças de cinco anos. Apesar de não ter sido observada diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos dois grupos, os sujeitos do grupo de estudo obtiveram maior número de acertos nesses dois testes. Tais resultados corroboram o estudo de Amatucci e Lupion (2001), no qual se verificou que crianças com prática musical apresentaram habilidades auditivas de memória para sons em seqüência com respostas mais organizadas em relação às crianças sem prática musical.

Tabela 1. Medidas estatísticas descritivas calculadas com base nos resultados observados para os Grupos Controle e Grupo Estudo obtidos nos testes de Processamento Auditivo e na Tarefa de Apreciação Musical e p-valor calculado na comparação entre grupos.

	Grupo Controle	Grupo Estudo	Teste Mann-Whitney
--	----------------	--------------	--------------------



Teste / Tarefa	Média de Acertos	Desvio Padrão	Moda	Média de Acertos	Desvio Padrão	Moda	p-valor	Sig
MSNV 3 instrumentos	2,34	0,48	2,00	2,63	0,49	3,00	0,034	NS
MSNV 4 instrumentos	0,92	0,74	1,00	2,06	0,90	3,00	0,000*	p ≤ 0,05
MSV 3 sílabas	2,84	0,36	3,00	2,93	0,25	3,00	0,297	NS
MSV 4 sílabas	2,19	0,84	3,00	2,66	0,54	3,00	0,022*	p ≤ 0,05
LS 5 direções	4,53	0,51	5,00	4,40	0,49	4,00	0,304	NS
Apreciação Musical	1,07	1,27	0,00	2,36	1,24	3,00	0,000*	p ≤ 0,05

Legenda : MSNV – Teste de Memória seqüencial não-verbal; MSV – Teste de Memória seqüencial verbal; LS – Teste de Localização Sonora em cinco direções; Sig- Significância Estatística; * p ≤ 0,05 - Resultado estatisticamente significativo.

Nos testes de MSNV e MSV com quatro instrumentos observou-se diferença estatisticamente significativa entre o desempenho do grupo de estudo e o do grupo controle. Silva, et al. (2000), Gil et al. (2000) e Ishii, Arashiro e Pereira (2006) verificaram que sujeitos com prática musical obtiveram desempenhos estatisticamente superiores em tarefas de ordenação temporal envolvendo o reconhecimento de padrões de frequência quando comparados a sujeitos sem prática musical.

A análise dos resultados obtidos na Tarefa de Apreciação Musical demonstrou que a média de acertos dos sujeitos do grupo controle foi de 1,07 e a maioria dos sujeitos não obteve nenhuma resposta correta. Já no grupo de estudo, a média de acertos foi de 2,36 e a maior frequência de respostas corretas foi de três acertos. Portanto, observou-se diferença estatisticamente significativa entre o desempenho dos sujeitos na Tarefa de Apreciação Musical com desempenho superior do grupo de estudo.

Verificou-se que em ambos os grupos o desempenho dos sujeitos foi inferior na Tarefa de Apreciação Musical em comparação aos dados obtidos nos Testes de MSV e MSNV com quatro instrumentos. Atribui-se esse resultado a uma maior dificuldade na realização da tarefa de Apreciação Musical, que envolve uma série de outros elementos como melodia, seqüência de acontecimentos, além dos estímulos onomatopaicos, que foram solicitados a serem evocados.

Na Tarefa de Apreciação Musical, a semântica foi utilizada como estratégia mnemônica para que as crianças atingissem seu objetivo. As questões direcionadoras apresentadas às crianças logo após as audições da música conduziram à compreensão da tarefa por meio de seu significado semântico. A Tarefa de Apreciação Musical permitiu que os sujeitos atribuíssem significado à canção, alcançando sua compreensão. A escuta trabalhada em aulas de música é um tipo de audição ativa, diferente da audição passiva que

acontece cotidianamente. Esse pode ter sido um elemento facilitador na realização da Tarefa de Apreciação Musical e explicar a diferença observada entre grupos.

Conclusões

No presente estudo foram estudadas as habilidades auditivas de ordenação temporal, localização sonora e apreciação musical. A ordenação temporal de instrumentos é uma das capacidades mais básicas do sistema auditivo, e também uma de suas funções mais importantes, pois é por meio dela que o ouvinte faz as discriminações necessárias para a interpretação da fala (PEREIRA; CAVADAS, 2003). A memória auditiva é a responsável pela aquisição, armazenamento e arquivamento das informações também está envolvida no processamento das informações acústicas e relaciona-se intimamente ao processo de aprendizagem (PEREIRA, 2004). A apreciação musical é um dos meios pelo qual a música pode ser abordada e uma das principais formas de envolvimento com ela (FRANÇA, 1998). A apreciação musical envolve também outros domínios cognitivos, tais como manifestações orais, lingüísticas, motoras como o desenhar e o dançar (SWANWICK; FRANÇA, 1999). Deste modo, a prática musical pode ser apontada como uma das formas de se melhorar aspectos da audição e do processamento auditivo, pode ser considerada como um fator de proteção em relação a distúrbios de desenvolvimento, em especial àqueles relacionados ao desenvolvimento de fala e linguagem.



Referências

AMATUCCI, M. A. F. C; LUPION, S. A. Das habilidades auditivas de localização, memória e figura-fundo em crianças integrantes do coral da Unicastelo. Fono atual, v. 5, n. 18, p. 13-17, out/dez. 2001.

AZEVEDO, M. F. de; VILANOVA, L. C. P; VIEIRA, R. M. Desenvolvimento auditivo de crianças normais e de alto risco. São Paulo: Plexus, 1995.

CORONA, A. P; PEREIRA, L. D; FERRITE, S; ROSSI, A. G. Memória seqüencial verbal de três e quatro sílabas em escolares. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, Barueri (SP), v. 17, n. 1, p. 27-36, 2005.

FRANÇA, M. C. C. Composing, performance and audience listeninig as symmetrical indicators of music understanding. 1998. Tese (Doutorado em Educação Musical PhD). University of London Institute of Education, 1998.

GARDNER, H.; COSTA, S. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: 1994.

GIL, D et al .Efeito do treinamento auditivo para percepção musical nos testes de padrão de frequência e duração, Acta AWHO, n.19, n. 2, p. 64-67, 2000.

ISHII, C; ARASHIRO, P. M; PEREIRA, L. D. Ordenação e resolução temporal em cantores profissionais e amadores afinados e desafinados. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, v. 18, n. 3, p.285-292, 2006.

LY, A. O meu carango. In: LY, A. Desenrolando a língua, Belo Horizonte: Sonhos e sons, 2007. 1 CD. Faixa 11.

PEREIRA, L. D, Processamento auditivo. Temas de Desenvolvimento, v. 2, n. 11, p. 7-14, 1993.

PEREIRA, L. D. Avaliação do Processamento Auditivo Central. In: LOPES FILHO, O. Tratado de fonoaudiologia. 2.ed. Ribeirão Preto: Tecmedd Distribuidora de Livros, 2005.

PEREIRA, L. D. SCHOCHAT, E. Processamento Auditivo Central: manual de avaliação. São Paulo: Lovise, 1997.

PEREIRA, L. D. Sistema auditivo e desenvolvimento das habilidades auditivas. In: FERREIRA, L. P; BEFI, D; LIMONGI, S. C. O. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo Roca, 2004.

PEREIRA, L. D; CAVADAS, M. Processamento auditivo central. In: FROTA, S. Fundamentos em fonoaudiologia: audiologia. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

PEREIRA, L. D; NAVAS, A. L.G.; P; SANTOS, M. T. M dos. Processamento auditivo: uma abordagem de associação entre a audição e a linguagem. In: NAVAS, A. L. G. P; SANTOS, M. T. M. dos. Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática. São Paulo: Manole, 2002.



RABINOVICH K. Avaliação da audição na criança. In: FILHO O. L. Tratado de Fonoaudiologia. 2a ed. Ribeirão Preto: Tecmedd distribuidora de livros; 2005. p.259-74.

SILVA, G. M; et al. Processamento Auditivo Central e testes de padrões sonoros de frequência, intensidade e duração em músicos e não-músicos. Monografia. Universidade de Franca. Franca. 2000

SONCINI, F; COSTA, M; J, Efeito da prática musical no reconhecimento da fala no silêncio e no ruído. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, v.18, n.2, p.161-170, 2006.

SWANWICK, K; FRANÇA, C. C. Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. British Journal of Music Education, v. 16, n. 1, p. 5-19, 1999.



Estudo comparativo sobre o conhecimento profissional em educação musical¹

Teresa Mateiro
Universidade de Örebro
teresa.mateiro@oru.se

Resumo: Este trabalho tem como ponto de partida a análise de Russell (2000; 2005) de uma aula de música, registrada em vídeo, de uma professora canadense com uma turma de primeira série do ensino fundamental. O objetivo central é investigar e comparar como os estudantes dos cursos de formação docente em educação musical, de três países, percebem o conhecimento profissional da referida professora. Os estudantes assistiram ao vídeo e individualmente escreveram suas observações. A análise dos dados está sendo realizada considerando-se as relações entre o conhecimento profissional, os contextos sociais e culturais e a compreensão do que é similar e do que é diferente. Resultados preliminares indicam que os estudantes consideram a estrutura, o andamento e a metodologia da aula como aspectos fundamentais no planejamento docente. Espera-se com esta pesquisa contribuir para a produção de novos conhecimentos no campo da pesquisa comparativa em educação musical e, especialmente, na reorganização do conhecimento pedagógico durante o processo de formação inicial.

Palavras chave: formação inicial, perspectiva internacional, aula de música

Introdução

O ponto de partida deste trabalho é o estudo de caso realizado por Russell (2000; 2005) sobre a gestão de uma aula de música em uma primeira série do ensino fundamental. A aula, registrada em vídeo, é ministrada por uma professora canadense, muito admirada pelos estudantes em formação docente que tiveram a oportunidade de estagiar sob sua orientação. As diversas atividades propostas pela professora para o desenvolvimento da aula são descritas e analisadas detalhadamente pela autora.

O principal objetivo desta pesquisa é investigar como os futuros professores de música percebem o conhecimento profissional da professora canadense e comparar as respostas desses estudantes, oriundos de três países: Brasil, Canadá e Suécia. Como eles respondem? Quais os aspectos a que eles se referem para identificar e mencionar o conhecimento profissional? Há semelhanças e/ou diferenças? Assumindo que existem semelhanças e diferenças, como poderiam ser consideradas?

Um importante aspecto é ponderar como o contexto cultural pode afetar a percepção dos estudantes no que poderia ser considerado como conhecimento profissional em educação

¹ Esta pesquisa está sendo realizada em conjunto com a Prof^ª. Dra. Joan Russell (*Faculty of Education, McGill University, Canadá*) e a Prof^ª. Dra. Maria Westvall (*Scholl of Music, Örebro University, Suécia*).



musical. Como consequência desta reflexão, é interessante, por um lado, o estudo entre a relação dialética (BERGER; LUCKAMNM 1979/1991) e as influências sócio-culturais e os valores, crenças e perspectivas do professor, e como essa relação influencia a maneira pela qual uma aula de música foi planejada, estruturada e desenvolvida. Por outro lado, destaca-se o estudo do conhecimento profissional dos professores, tendo como fundamentação teórica o pensamento de Schön (1983) e as narrativas sobre as situações de ensino-aprendizagem.

Na área de educação musical estudos internacionais e comparativos vêm sendo realizados, ainda que em pequena escala. Um exemplo recente é a pesquisa de Burnard e outros (2008) acerca das pedagogias de professores de música em contextos de quatro países. Os autores destacam os vários pressupostos que sustentaram a decisão de realizar um estudo comparativo:

Primeiro, não podemos de forma alguma compreender as nossas próprias aulas sem olhar para as dos outros. Segundo, nós partilhamos da idéia de que um estudo comparativo tem o potencial para descobrir hipóteses ocultas que sustentam o que fazemos (e fazemos bem) em nossas salas de aula. Em terceiro lugar, oferece alternativas para as formas em que sempre temos feito as coisas (BURNARD et al., 2008, p.111).

Tate (2001) também opina sobre a importância de olhar para outras práticas a fim de se obter uma visão sobre a própria prática. Entretanto, recomenda que nas pesquisas comparativas as questões que estão sendo comparadas devem ser compatíveis. O autor aponta que um das maiores desafios em estudos desta natureza é a tendência para simplificar e fazer generalizações inadequadas. Assim, segundo Tate, é essencial perguntar: ‘o que é comparável?’

Em nossa pesquisa os estudantes em formação docente estão expostos a diferentes aspectos culturais específicos da aula de música em questão que – individualmente e através de grupos de discussões – comparam e contrastam com o seu próprio contexto musical e educacional. Conseqüentemente, eles tornam-se ‘co-contribuintes’ para a produção de novos conhecimentos no campo da pesquisa comparativa em educação musical. O estudo foca-se, portanto, nas seguintes questões de pesquisa: Como os licenciandos em música, brasileiros, canadenses e suecos, analisam a aula de música de uma professora especialista com alunos de uma primeira série do ensino fundamental? Quais são os aspectos do conhecimento profissional identificados pelos estudantes? Existem semelhanças e/ou diferenças?

Metodologia



A coleta dos dados

Nos três contextos, Brasil, Canadá e Suécia, foram utilizados os mesmos procedimentos: os estudantes assistiram ao vídeo apenas uma vez e individualmente escreveram suas observações. O objetivo foi capturar as reações imediatas dos estudantes relativas às abordagens da professora. Eles foram estimulados a escrever mais de forma descritiva e reflexiva do que de forma avaliativa. Escreveram suas percepções individuais sobre o que estava acontecendo na aula de música durante o tempo em que assistiam ao vídeo. Entretanto, após o término eles tiveram mais alguns minutos para escrever. Posteriormente, debateram em grupo aspectos por eles observados e considerados interessantes.

A aula de música filmada

O vídeo dura aproximadamente 30 minutos e trata de uma aula de música ministrada por uma professora especialista em uma escola localizada na comunidade de *Greenfield Park* perto de Montreal. A aula está organizada em temas interligados entre si e os materiais e as atividades geralmente são familiares às crianças. Novos materiais, atividades e configurações são também introduzidas. As atividades predominantes são o canto e o movimento corporal. A professora reforça conceitos e habilidades musicais através de gestos, do bater palmas, canções, dança e notação. A notação é introduzida através de ícones e símbolos, experimentados pelas crianças através de palmas e movimentos corporais. A memória aural é incentivada por meio da percepção de alturas relativas e representada através de gestos. A professora utiliza uma variedade de configurações espaciais, movendo-se do círculo onde está sentada com as crianças para o piano e para o quadro, retornando ao círculo ou permanecendo em pé junto ao grupo.

Os sujeitos da pesquisa

No Brasil participaram deste estudo 23 estudantes do curso de Licenciatura em Música. A maioria deles tinha entre 20 a 24 anos de idade quando iniciaram o curso e participaram da pesquisa quando frequentaram a disciplina de Didática da Música. No Canadá participaram 19 estudantes, entre 20 a 26 anos, do Programa de Bacharelado em Educação Musical. Eles estavam matriculados em um Seminário Profissional. Na Suécia participaram dois grupos de estudantes totalizando 40 sujeitos, predominantemente entre 20 a 30 anos.



Ambos são estudantes do Programa de Formação de Professores de Música. Durante este estudo eles estavam matriculados na disciplina eletiva de Pedagogia Musical.

A análise dos dados

Para analisar os dados coletados foram identificados, até o presente momento, os seguintes grupos temáticos: estrutura, andamento, metodologia, conteúdo, objetivos educacionais e concepções do ensino de música. Estas unidades de análise originam-se do trabalho de Russell (2000; 2005), entretanto, foram ampliadas ao longo da pesquisa pelas investigadoras deste estudo, tendo como referência teórica os estudos de Shulman (1987) acerca do conhecimento profissional. Visto que nos encontramos em meio ao processo de análise da informação apresentaremos para esta comunicação apenas parte dos dados.

Resultados preliminares

Entre as categorias de conhecimento estabelecidas por Shulman (1987) centramos a análise no conhecimento pedagógico do conteúdo por se caracterizar como um conhecimento específico do professor capaz de transformar os conhecimentos disciplinares e científicos em conhecimentos de natureza prática. A forma de como se ensina um conteúdo a um grupo de alunos em um determinado contexto e como esse conteúdo torna-se compreensível é o fio condutor para a apreciação do conhecimento pedagógico da professora canadense percebido e analisado pelos estudantes do curso de formação docente em educação musical. Para tanto, exemplificaremos estas percepções a partir de três temas: estrutura, andamento e metodologia.

Estrutura é definida como o esquema de uma aula onde os conteúdos são apresentados e as atividades são vivenciadas em um tempo predeterminado. A estrutura oferece a forma e o significado da aula, funciona como um guia para o professor estabelecendo limites temporais e proporciona segurança tanto para os alunos quanto para o professor. Nesta categoria selecionamos algumas citações escritas pelos estudantes: “Eu realmente gostei da aula porque a professora muda de atividade com frequência, mantendo a atenção das crianças” (Brasil); “Transições maravilhosas” (Canadá); “Uma seção foi seguida por outra e assim por diante. Isto conduz a um bom planejamento, efetivo e preciso. A professora sabe exatamente o que ela quer fazer” (Suécia).

As semelhanças encontradas entre os estudantes dos três países dizem respeito a aspectos como: aula bem planejada e estruturada, repleta de atividades; percebe-se a relação entre teoria e prática; as atividades são apresentadas de forma gradual, estão relacionadas



entre si e as transições entre elas são realizadas de forma natural. A maioria dos comentários revela que os estudantes consideram a professora uma “ótima e experiente pedagoga”.

O andamento refere-se tanto à velocidade em que são desenvolvidas as atividades de uma aula, conduzidas pelo professor, quanto ao envolvimento dos alunos nas tarefas propostas e, conseqüentemente, aos resultados da aprendizagem. Nesta subcategoria os estudantes destacaram: “A professora troca rapidamente de uma atividade a outra e as atividades não demoram mais do que 5 minutos” (Brasil); “A professora sabe quando precisa mudar de atividade porque ela compreende que a atenção das crianças dura pouco tempo” (Canadá); “Não há pausas. Parece que você está prendendo a respiração durante a aula. Demasiado intenso?” (Suécia).

A maioria dos estudantes declarou que a aula é realmente muito rápida e dinâmica, e as crianças participam e parecem desfrutar das atividades. Eles sublinharam que a professora mantém a disciplina dos alunos, corrige de forma sutil, faz observações diretas, elogia e escolhe materiais adequados. Os estudantes suecos foram os que mais comentaram sobre o ritmo da aula. Eles ressaltaram que “houve ação o tempo todo” e questionaram esse tipo de intensidade, advertindo que as crianças não tiveram tempo para pensar ou para expressar-se espontaneamente.

A metodologia compreende a habilidade do professor na utilização de várias estratégias instrucionais para ensinar o conteúdo de diversas formas e para responder a diferentes estilos de aprendizagem e habilidades apresentadas pelos alunos. Considerando esta definição, selecionamos as seguintes citações: “O método da professora parece muito eficaz e com grande participação das crianças, ela aborda o mesmo tema de diferentes maneiras, criando uma energia muito consistente, utilizando o quadro, palitos de picolé [para representar frases rítmicas] e movimentos corporais” (Brasil); “A professora utiliza muitas formas para ver se os alunos compreenderam o conceito” (Canadá); “A professora introduz a notação gráfica de forma inteligente. Faz conexão entre teoria, som e corpo. Trabalha pedagógica e metodologicamente de maneira admirável” (Suécia).

Existem muitas semelhanças entre os comentários dos estudantes acerca da metodologia da aula. Entre elas, mencionamos a integração de vários temas durante a aula, a aprendizagem dos alunos através do fazer e a habilidade da professora em detectar as dificuldades das crianças e trabalhar a partir delas. Analisando as anotações dos estudantes, pode-se dizer que a maioria deles ressalta que a professora canadense mostra ter experiência suficiente para incluir as informações em um contexto prático.

Considerações finais

Por que é interessante realizar um estudo comparativo sobre o conhecimento profissional com estudantes em formação de três países? Em primeiro lugar, o estudo sobre o conhecimento profissional em educação musical é um tema fundamental na formação docente, seja ela inicial, continuada ou especializada e, apesar disso, não nasce em um vácuo social e cultural. Segundo, os contextos sociais e culturais são as chaves para as interpretações e compreensões dos objetos de estudo. Por fim, entender as semelhanças e as diferenças nos remetem a refletir sobre o que é ou não ‘familiar’. Por exemplo, poderíamos discutir se as estruturas e estratégias identificadas na aula de música são exclusivas de um professor em particular, neste caso, da professora canadense; ou, ainda, se as respostas dos estudantes brasileiros, canadenses e suecos refletem valores educacionais específicos de um determinado contexto cultural ou são reflexões somente de alguns indivíduos.

Na primeira fase da análise dos dados tentamos desvendar as semelhanças, algumas delas apresentadas nesta comunicação. Em seguida, buscaremos as percepções divergentes dos estudantes referentes ao conhecimento profissional, a fim de concluir a etapa de classificação entre o que é similar e o que é diferente. Intencionamos estudar e analisar as referências dos futuros professores de música advindas do contexto cultural e das experiências sociais e educacionais. Da mesma forma, faz-se necessário compreender a filosofia e os objetivos dos projetos político pedagógicos dos cursos em que os estudantes, participantes desta pesquisa, estão inseridos.

Por fim, esperamos produzir novos conhecimentos a partir do estudo da elaboração e reorganização do conhecimento pedagógico do conteúdo durante o processo de formação inicial em educação musical. Apesar de reconhecermos que investigações no âmbito da formação docente têm se desenvolvido nas últimas décadas, assinalamos que na área de educação musical ainda existem poucos estudos sobre os conhecimentos e as competências que o professor necessita para atuar em situações de ensino, onde a integração entre o conteúdo, a pedagogia e o contexto deve estar permanentemente integrada.

Referências

BERGER, Peter L.; LUCKMAN, Thomas. *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin, 1979/1991.

BURNARD, Pamela; DILLON Steve; RUSINEK, Gabriel; SÆTHER, Eva. Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26, p.109-126, 2008.

RUSSELL, Joan. Contexts of music classroom management. *Arts and Learning Research Journal*, v.16, n.1, p.195-225, 2000.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na primeira série do ensino fundamental: Um estudo de caso sobre a gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, n.12, p.73-88, 2005. Trad. Beatriz Ilari.

SCHÖN, Donald Alan. *The reflective practioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Havard Educational Review*, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

TATE, Philip. Comparative perspectives. In: PHILPOTT, Chris; PLUMMERIDGE, Charles (Eds.) *Issues in Music Education*. London: Routledge Falmer, 2001, p.224-237.



Estudo sobre o ensino coletivo de cordas: uma experiência na universidade¹

Dimas Carte Araújo da Costa
ECA/USP-RP
violinodimas@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo é um trabalho realizado na Universidade de São Paulo - ECARP / USP, no curso de música. Apresenta como objetivo desenvolver o ensino coletivo dentro de uma orquestra de cordas universitária para alunos da comunidade e alunos da graduação.

Palavras chaves: Ensino Coletivo, Ensino de Cordas e Educação.

1. Justificativa

Considerando o ensino musical no Brasil pode-se destacar que historicamente ele é privilégio das classes econômicas elevadas. Segundo Cruvinel (2001; 2005) o ensino musical se desenvolveu quase exclusivamente em escolas particulares inacessíveis, para uma grande parcela da sociedade. Nota-se também que o ensino musical tem como principal eixo metodológico o ensino tradicional, que se realiza na presença de um único transmissor e um único receptor.

O acesso à educação faz parte do processo de democratização do conhecimento. Por esta via o sujeito se apropria de um saber historicamente produzido.

Transpondo para o campo musical, o ensino coletivo é um instrumento de democratização, uma vez que ele promove o acesso a um maior número de pessoas e contribui para um maior envolvimento do aluno a partir da sua interação com o grupo. Nele o sujeito observa e aprende com o outro. Galindo (2000) e Cruvinel (2001; 2005)

São duas as principais vantagens do ensino coletivo de instrumentos de cordas: o maior estímulo por parte dos alunos e um maior rendimento do desenvolvimento dos mesmos. “O estímulo está na interação do grupo, onde o indivíduo observa, compara e aprende com o grupo”. (GALINDO *Apud* CRUVINEL, 2000).

O ensino coletivo teve sua formulação na Europa expandindo-se para os Estados Unidos. No Brasil teve seu início na década de 50, em que José Coelho de Almeida forma bandas de músicas em fábricas paulistas inaugurando posteriormente o Conservatório Estadual Dr. Carlos de Campos em Tatuí-SP. YING (2008).

Destaca-se no Brasil como pioneiro Alberto Jaffé, que em meados de 1970 iniciou o ensino de cordas em Fortaleza a convite do SESI - um centro de formação de instrumentistas

¹ Este trabalho foi orientado por *Marcos Câmara de Castro*



de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), com o apoio da FUNARTE (Fundação Nacional da Arte). Tal projeto foi intitulado *Projeto Espiral*, uma vez que, expandiu-se por todo o país. Futuramente o projeto de Fortaleza-CE ficou sobre a coordenação do professor Maestro Vazkem Fermanian um cearense descendente de Armênios, que teve parte dos seus estudos realizados no Seminário Livre de Música-UFBA.

Pode-se evidenciar que a trajetória do ensino coletivo consolidou-se no Brasil no contexto das ações na esfera pública, como instrumento de inclusão das camadas menos favorecidas numa cultura musical. A fim de preencher esta lacuna, foram criados ambientes favoráveis a um ensino que possibilitasse o maior acesso, tais como: SESI, Projeto Guri, CEM, entre outros. Nesta proposta de ensino musical é valorizada a socialização das pessoas da comunidade inseridas no programa, desenvolvendo no indivíduo a auto-estima, o senso crítico, a solidariedade, a disciplina e o trabalho em grupo.

Desse modo, um projeto elaborado nesses moldes deve priorizar aspectos que promovam o acesso e permanência dos alunos. Para tanto é necessário espaço físico, material didático, pessoas capacitadas que possibilitem frequência de um maior número de pessoas e que promovam o intercâmbio entre diferentes culturas.

Mesmo com a presença do ensino coletivo em alguns pólos pode-se afirmar que ainda os trabalhos destinados a tal área são poucos, sendo necessária uma maior dedicação para o tema, principalmente para o ensino coletivo de cordas.

Alguns teóricos exploram que ainda ocorrem alguns equívocos no ensino musical. Segundo Teixeira esta prática é vista como algo destinado para o lazer e entretenimento ou realizado por profissionais “frustrados” que não tiveram espaços em orquestras. Tourinho (2004) Apud Teixeira (2008).

Pensar em um ensino coletivo de qualidade é pensar nos profissionais que são formados para atuarem no ensino de música. Como será que eles vivenciam este tipo de ensino? Será que sua formação acadêmica oferece ferramentas para tal atuação?

Com o objetivo de investigar o desenvolvimento do ensino coletivo, o projeto propõe analisar como se consolidam as práticas de ensino coletivo dentro de um grupo específico. No caso, o universo da pesquisa é uma disciplina de prática orquestral, ministrada no curso de música da Universidade de São Paulo - ECA-RP, que tem uma tradição de oito anos de existência representando um centro de referência musical do interior paulista.

Na disciplina de prática orquestral ministrada pela Prof. Dra. Eliane Tokeshi a prioridade era a de um alto desempenho e o desenvolvimento de um repertório camerístico de cordas, restrito a alunos da graduação e a alunos indicados através de sua qualificação musical. Com a transferência da responsável pela disciplina, resultando na entrada do Prof. Dr. Marcos Câmara de Castro, foi modificada grande parte da estrutura da disciplina. Foi incorporada a concepção do ensino coletivo e a abertura de vagas para estudantes de música

da comunidade em geral, independente do seu nível de conhecimento, onde pessoas comuns tiveram oportunidade de desenvolver seus potenciais, sendo criada assim a Orquestra Universitária.

A respeito do ensino coletivo, pode-se destacar uma metodologia que consiste em ministrar aulas com vários alunos, podendo ser de forma homogênea (somente o naipe de violinos, por exemplo) ou heterogênea (com todos os naves de cordas).

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. (CRUVINEL, FLÁVIA MARIA – Dissertação de mestrado - 2003).

Porém, deve-se destacar que ensino individual também é de suma importância e dá suporte ao coletivo e vice-versa. No ensino coletivo são trabalhadas as questões musicais como musicalização, alfabetização musical, postura, popularização dos instrumentos e da música em geral e uma motivação do estudo em conjunto. No processo individual, ocorre uma formação mais específica do instrumento.

Assim, o ambiente de pesquisa apresenta diferentes perspectivas de análises, pois nele estarão presentes membros da comunidade que possivelmente terão pela primeira vez a possibilidade de desenvolver seu talento musical em um espaço formal, o que se configura como democratização musical, como também, de uma aprendizagem baseada no método do ensino coletivo. E por outro lado estudantes da graduação do curso de música poderão estudar e vivenciar como se consolida um ensino coletivo ainda no papel de graduando. Tais experiências poderão ser fundamentais para a formação deste profissional.

2. Objetivos

O projeto tem como objetivo implantar o ensino coletivo no ambiente universitário para alunos com níveis escolar fundamental, médio e universitário, a partir de práticas de ensino que promovam a inclusão dos sujeitos no mundo musical. Tal objetivo está distribuído nas seguintes etapas:

- I) Implantar o ensino coletivo para membros da comunidade e alunos da graduação.
- II) Acompanhar a evolução de conhecimentos técnicos dos alunos.
- III) Desenvolver gradativamente um repertório de câmara e solista.

Os objetivos deste trabalho são: o desenvolvimento técnico e perceptivo dos componentes, sua sociabilização² e cumplicidade devido ao trabalho em grupo e as

² O SESI (Serviço Social da Indústria) construiu um local com salas de isolamento acústico, salas de ensaio com dimensões e recursos para gravações. A Funarte disponibilizou inúmeros instrumentos de fabricação alemã (Hoffmann), métodos e peças de câmeras. O local onde o XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical *Ensino de música na escola: compromisso e possibilidades* Londrina, 06 a 09 de outubro de 2009



apresentações (concertos). Dessa forma, a sua divulgação pode atrair pessoas que se dediquem a escrever arranjos e métodos para este tipo de proposta de ensino.

3. Metodologia

A metodologia adotada mescla a abordagem qualitativa e quantitativa. Serão utilizados recursos como: entrevistas, gravações de apresentações, como também, registros individuais e coletivos envolvidos a partir da aplicação de questionários. Tais instrumentos oferecerão subsídios para uma análise mais profunda e abrangente de como se consolida o ensino coletivo.

Para tanto o projeto destaca que para ocorrer o desenvolvimento do trabalho serão observados alguns tópicos como:

I- Espaço físico que possibilite a prática musical: salas com isolamento acústico para realização de ensaios e aulas;

II- Material didático: multimídia e instrumentos de boa qualidade;

III- Conteúdos ministrados a partir de recortes de alguns renomados métodos como: Suzuki, Sevcik, Pró Guri, All For Strings, String Builder, Galamian escalas, entre outros;

IV- Repertório: de autores brasileiros, estrangeiros, eruditos, populares e folclóricos;

V- Profissionais treinados e capacitados para o desenvolvimento desta modalidade.

4. Cronograma

Atividades	Meses											
	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev
1) Reuniões mensais com o orientador do projeto / definição de conteúdo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2) Levantamento bibliográfico	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3) Aplicação do questionário					x				x			
4) Conteúdo ministrado	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
5) Repertório	x		x		x		x		x	x		
6) Dificuldades encontradas / Avaliação	x	x	x	x	x							
7) Performance do Grupo			x	x	x							
8) Concertos			01	02	02							

SESI se encontra é uma área de risco e é neste projeto onde se oportuniza aos filhos dos operários e da comunidade em geral terem uma melhor qualidade de vida.



Descrição do cronograma

1) Reuniões mensais com o orientador do projeto / Definição de conteúdo: Etapa do projeto em que será definida a base de repertório de estudos desenvolvidos em cada aula e tema de cada concerto. Elaboração de estratégia didática, metodológicas, mecanismos de assiduidade, rendimento individual e coletivo e relatórios das atividades.

2) Levantamento bibliográfico: Consiste no período que o pesquisador irá buscar a produção de métodos tradicionais e alternativos, bibliografia de compositores (do repertório abordado em aula), teoria musical, teses e dissertações que abordam a temática do ensino coletivo.

3) Aplicação do questionário: Desenvolver um questionário com o objetivo de identificar o sujeito que participa da aula, suas experiências musicais, sugestões de melhoria sobre o ensino desenvolvido e nível de satisfação.

4) Conteúdo ministrado: aquecimento onde é trabalhando a postura, golpe de arco, exercício de fôrma de mão, afinação. Leitura de alguns exercícios específicos, e trabalhar o repertório.

5) Repertório: *Ricercar* (A. Gabrieli); *Danças Romenas* (Béla Bartók), *Ave Verum* (Mozart), *Préparation à l'orchestre* (Joubert), *And the glory of the Lord* (Haendel).

6) Dificuldades apresentadas: Dinâmica, equilíbrio sonoro, afinação, distribuição do arco, mudança de compassos e andamentos, sincronismo dos naipes.

7) Performance do Grupo: satisfatória com muitos conceitos a serem trabalhados.

8) Concertos: ao longo do primeiro semestre de 2009, foram realizados 05 concertos (internos e externos do *Campus*).

Obs.: Estes dados são resultados do primeiro semestre de 2009 a partir do desenvolvimento do ensino coletivo e avaliação do mesmo na disciplina de Prática Orquestral com as alterações cabíveis para o próximo semestre.

Referências

- ANDERSON, G. E; FROST R. S. *All for String Comprehensive String Method*. Sandiego, California: Neila. Kjos music company
- APPLEBAUM, S. *String Builder: A string class Method for class or individual instruction*. Nova York: Corp. Melville, 1746.
- CRUVINEL, F. M. I ENECIM Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: O início de uma trajetória de sucesso. In: do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 2004, Goiânia-GO. *Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, 2004.
- _____. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia-GO: ICBC Editora, 2005.
- _____. *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.
- _____. F. M.; LEAO, E. *O Ensino do Violão - estudo de uma metodologia criativa para a infância*. In: X Encontro Anual da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, 2001, Uberlândia. *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Uberlândia-MG: Editora da ABEM, 2001.
- MAZZOTTI, A. A; GEWANDSZNAJDER, F. (2004). *O Planejamento de Pesquisas qualitativas. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. edição. São Paulo: Pioneira, 2.004.
- MAN Y. *O ensino coletivo de cordas*. Instituto de Artes da UNESP- Departamento de Música. 2008.
- NASCIMENTO, T. M. A. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música: *O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música*. Brasília: ANPPOM, 2006.
- SUZUKI, S. *Educação é Amor*. Santa Maria - Rio Grande do Sul / Brasil: Gráfica Pallotti, 1994.
- TEIXEIRA B. M. S. *Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes*. 2008. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Eutonia na Pedagogia Vocal: A consciência do *Tônus* Corporal aplicado ao ensino do Canto Lírico em Belém do Pará a partir da década de 80 do século XX

Cleison da Silva Duarte
Uepa
cleisonduarte@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta como tema central a prática da Eutonia da alemã Gerda Alexander e sua possível contribuição para a pedagogia vocal em Belém do Pará. Parte da necessidade de novas estratégias para o ensino do canto, apresentado-se os principais fundamentos dessa prática, assim como mais à frente relatar sobre sua aplicação prática e seus resultados. O estudo traz uma nova perspectiva para o trabalho corporal e vocal, supondo que essa prática, por conter em si mesma a possibilidade de reeducação do indivíduo, possa contribuir como um trabalho de base para o desenvolvimento vocal.

Palavras chave: Eutonia, Gerda Alexander, Pedagogia Vocal, Canto Lírico, Consciência Corporal, Movimento.

Introdução

O ensino do Canto Lírico em Belém se deu no início do ano de 1895, sobre a regência da professora constituída, Virgínia Sinay Block (1868 - ?) desde a instalação do antigo Conservatório de Música.

A instalação do Conservatório de Música antecedeu de alguns meses à chegada de Carlos Gomes (...) Lauro Sodré tomou da palavra, em seguida, declarando instalada a Academia de Belas Artes (...) A escolha do diretor da seção de música recaiu, unânime, vivamente aclamada, na pessoa de Carlos Gomes. Formaram-se comissão para cuidar da organização do corpo docente de ambas as seções. O de música ficou constituído por: *CONTRAPONTO E COMPOSIÇÃO* : Antônio Carlos Gomes. (...) e *CANTO*, para o sexo feminino, Virgínia Sinay Bloch. (SALES, 1995, pg. 11-12).

Os frutos ocasionados por esse contínuo ensino de Canto Lírico levou ao gosto público pela ópera e o Pará já deu ao mundo cantores paraenses que brilharam e/ou ainda estrelam no cenário nacional e internacional, tanto em nível de performance vocal quanto do magistério.

É causa de grande importância que o ensino do canto lírico seja feito por profissionais conhecedores da fisiologia deste grande instrumento musical que é a voz humana. Porém, para este conhecimento não se pode desconsiderar a busca por práticas corporais interdisciplinares que permitam ao cantor conectar-se às supostas sensações subjetivas do canto, muitas vezes incompreensíveis, principalmente para o aluno iniciante.

Assim, estimular a prática corporal como meio facilitador para o aprendizado musical, resolveria questões práticas da execução musical, treinando habilidades motoras e suas conexões mentais antes mesmo da execução sonora. “O instrumento musical por excelência é o corpo humano inteiro, ele é mais capaz, do que qualquer



outro, de interpretar os sons em todos os seus níveis de duração.” (BACHMANN, 1998, p. 37)

Propositadamente, este trabalho procura mostrar um caminho para uma fisiologia consciente através da prática da Eutonia¹.

O termo Eutonia foi usado pela primeira vez por Gerda Alexander (1908 -1994), através do estudo do binômio corpo/mente, ao afirmar dentre outras coisas, que a busca pela consciência corporal e o relaxamento das tensões crônicas buscando uma postura mais equilibrada é um fator primordial para o músico.

Dentre as diferentes definições e conceitos da Eutonia tem-se:

A Eutonia é uma prática corporal criada e desenvolvida por Gerda Alexander (1908 Wuppertal / Alemanha - 1994 Copenhagem / Dinamarca). A palavra eutonia significa tensão em equilíbrio; tônus harmonioso -do grego eu : bom, harmonioso e do latim tónus: tensão. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EUTONIA)

A Eutonia é uma prática filosófica de redescoberta corporal.

A palavra **EUTONIA** vem do grego e significa tônus ou tensão em harmonia. Filosoficamente, é uma proposta de vida que busca desenvolver nas pessoas a consciência de si enquanto unidade psicossomática integrada (corpo e mente). Como terapia corporal, ela se compõe de práticas que ensinam a usar adequadamente a estrutura óssea e os reflexos posturais de modo a equilibrar o tônus do corpo com a máxima eficiência e o mínimo de esforço. (GABRIELA BAL, 2000)²

Para ela um bom músico confunde-se com seu instrumento:

Notadamente nos artistas, constitui a condição fundamental para que se possa, por exemplo, viver e interpretar a música, assim como para que alguém possa experimentar em si mesmo as dificuldades e alegrias dos outros. Um indivíduo fixado num tônus rígido é incapaz de conseguir essa aproximação empática (ALEXANDER, 1991, p.54).

Desde o século XIX o ensino do Canto Lírico perdura em Belém, logo essa pesquisa será direcionada para os professores que aqui atuaram entre as décadas de oitenta e noventa abordando a metodologia por eles utilizada no ensino do canto e as suas perspectivas para um aperfeiçoamento dessa prática de ensino.

¹ Vídeo da entrevista com Neide Thomas na Oficina de Música de Curitiba (Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=UNtDjTIO-Yc&feature=related>).

² GABRIELA BAL é formada em Eutonia na Escola de Eutonia da América Latina, de São Paulo. É professora de "Práticas de Desenvolvimento Pessoal" e Eutonia na FASM - Faculdade Santa Marcelina - e orienta grupos de gestantes e de mulheres na menopausa junto a clínicas médico-obstétricas desde 1989.

Justificativa

A pesquisa busca registrar um período da história do ensino do Canto Lírico em Belém, abordando a longa trajetória desses pioneiros da década de oitenta (1980) até a década de noventa (1990), as dificuldades e os anseios de implantar nos cursos oferecidos na capital as disciplinas complementares para o melhoramento da *performance* dos alunos, dentro do plano de ensino para o curso Técnico e Superior de Música.

É necessária uma metodologia direcionada ao conhecimento do corpo através de vários cursos como: artes marciais, meditação, Yoga e outras técnicas necessárias para ajustar o que é mais natural no homem que é seu estado de tônus muscular que deve estar equilibrado, para que o cantor possa dominar a técnica vocal sem desperdício de energia:

Na *performance* artística, por exemplo, um movimento corporal adequado facilita infinitamente a sua ação, tonifica a musculatura, não provoca desgaste energético e produz um *movimento gestual* melhor. Uma boa consciência corporal permite aos instrumentistas em geral, concentrar-se mais atentamente nas questões exclusivamente artísticas, facilitando os processos interpretativos.(RÜGER, 2007)

É muito difícil na educação do cantor lírico em Belém uma formação mais humanista, onde fosse inserida a eutonia, como ciência que vai ao encontro da unidade do corpo e mente, que surgiu da influência da cultura oriental sobre a ocidental.

A EUTONIA propõe uma busca, adaptada ao mundo ocidental, para ajudar o homem do nosso tempo a alcançar uma consciência mais profunda de sua realidade corporal e espiritual, como verdadeira unidade.(ALEXANDER,1983,pg.9)

Objetivos

Objetivo Geral

Mostrar a importância da prática da Eutonia como instrumento de conhecimento corporal no dia-a-dia de alunos e professores de Canto Lírico de Belém.

Objetivos Específicos

- Conhecer como vem sendo utilizado o corpo como meio de sensibilização para o processo ensino/aprendizagem do Canto Lírico em Belém.
- Verificar a importância dada à consciência corporal como instrumento de equilíbrio entre corpo e mente para os alunos e professores de Canto Lírico.

- Compreender a consciência corporal como um elemento primordial à busca do equilíbrio do tônus muscular e postura correta para os Cantores Líricos.

Referencial teórico

A história traz à tona novas descobertas científicas - como a Eutonia - para o bem estar social da humanidade e, como todas as ciências encontram-se conectadas, a educação musical voltada para o canto, como qualquer outra, divide o seu objeto de estudo com outras áreas de conhecimentos, entre elas a Filosofia, a Antropologia, a Pedagogia, a Biologia, a Psicologia, a Sociologia e a História, a fim de que os fatos adquiram certa relevância e transparência (SOUZA,1995,p.05).

A história nos ensina que muitas descobertas - mesmo que sejam apenas parciais ou provisórias – tiveram a sua explicação científica somente muito depois dos fatos observados. (...) Novos conhecimentos fisiológicos esclarecem cada vez mais as leis objetivas que explicam os efeitos da Eutonia. (ALEXANDER, 1991, pg. XIII).

A Eutonia nos propõe o estudo do equilíbrio do tônus corporal.

Tonus Corporal é o estado de tensão leve, porém, permanente, existentes normalmente nos músculos. O tônus está diretamente relacionado com o movimento, pois o aumento e a diminuição do tônus de um determinado músculo irão influenciar diretamente na movimentação. O tônus muscular normal é difícil de ser medido, pois varia de pessoa para pessoa e até mesmo de momento para momento (DISCIONÁRIO DIGITAL DE TERMOS MÉDICOS 2007)

Esse dois textos resumem, cientificamente, o que a neurociência tem desenvolvido sobre esse referencial importantíssimo para essa pesquisa.

O músculo, mesmo em repouso, possui um estado permanente de tensão que é conhecido como tono ou tônus muscular. O tônus muscular está presente em todas as funções motrizes do organismo. Todo movimento se realiza sobre um fundo tônico e um dos aspectos fundamentais é sua ligação com as emoções. A boa evolução da afetividade é expressa através da postura, de atitudes, das condutas e dos comportamentos, incluindo as condutas e os comportamentos motores. A atividade tônica e tônico-postural são consideradas suporte de comunicações pré-verbais. O comportamento humano, através do corpo, o qual é a sua condição de existência, presença e atuação no mundo, tem no tônus uma grande parcela de significados, de comunicações e até de um saber corporal. (Apud. LE BOULCH, 1992. p . 55).

Dalcroze (1865-1950) promoveu a técnica que buscava a integração da melodia com a expressão corporal com a intenção de ensinar musica para seus alunos. A coordenação física da musculatura transfere o indivíduo para atividades relacionadas e libera o corpo das tensões emocionais, integrando a personalidade individual. O método Dalcroze também requer um trabalho contínuo [seqüência de lições] não admitindo fragmentação.



No livro *Conversas Com Gerda Alexander*, Gainza (1997) faz um comentário crítico sobre a pessoa de Dalcroze e a intenção radical de querer ensinar música através da sensibilização do corpo, apesar de não saber que esse novo modo de ensinar traria luz à prática da eutonia.

Ele tinha um espírito de pesquisador e sentia seu corpo. Sabemos agora que para ele tudo residia na sensação. Essa sensação, não obstante, nunca foi educada [esclarecida]. Escutava-se música e dava-se movimento de acordo com ela, porém jamais se falava do que se sentia nos músculos realmente.

Três pontos cruciais para essa pesquisa : *o corpo e o ensino musical* – em destaque Emile Jacques-Dalcroze, Gainza, Edgar Willems, Wânia Storolli, Montagu,- a compreensão do *binômio corpo-mente* - Henri Wallon, Merleau-Ponty, Patrícia Pederiva, Paul Sivadon, Jean Claude Coste, Hugo Perone, James J. Gibson e em especial Gerda Alexander - e a prática da *Pedagogia Vocal* (Victor Fuchs, Richard Miller, Eliphaz Chinellato, Lilli Lehmann, Enio Lopes) como meio de referência e desenvolvimento da expressividade e da conscientização corporal dos alunos de canto lírico no Pará.

Formulação da hipótese

- A consciência corporal provavelmente tem influência positiva no processo de busca do equilíbrio entre o corpo e a mente dos alunos e professores de Canto Lírico
- O uso do corpo é um possível instrumento de sensibilização no processo ensino-aprendizagem do Canto Lírico.
- O que seria mais sensato: o estudo da Fisiologia Vocal ou conhecimento do corpo todo como um verdadeiro instrumento sonoro através da Eutonia?

Metodologia

Este trabalho será desenvolvido através de uma pesquisa bibliográfica que funcionará como aporte teórico para a necessidade do desenvolvimento da eutonia na prática dos cantores líricos.

Para atingir os objetivos propostos a pesquisa será fundamentada com a realização de pesquisa de campo através do confronto das respostas obtidas em um questionário misto aplicado nos professores de canto das duas escolas de música oficiais de Belém, a Escola de Música da UFPA e Conservatório Carlos Gomes

O uso da abordagem qualitativa, nos oportunizará entender o espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à



operacionalização de variáveis, de fato, a abordagem qualitativa preocupa-se em aprofundar-se nos significados das ações, como se cristalizam as relações humanas, que não se podem captar em equações, médias ou estatísticas, mas sim pela compreensão dos diferentes significados, valores atribuídos, atitudes, vivências, assim como, pela compreensão das estruturas e instituições como resultadas da ação humana é que vimos à possibilidade de termos nossos questionamentos aclarados por essa abordagem de pesquisa.

Como pretendemos evidenciar o uso, a importância, a aplicabilidade da Eutonia como instrumento de conhecimento corporal no ensino do Canto Lírico em Belém a partir da década de 80 no século XX, é que vimos à possibilidade de termos nossos questionamentos aclarados por essa abordagem de pesquisa.

Faremos inicialmente a pesquisa bibliográfica, nos escritos que versem sobre a temática procurando nas falas dos autores subsidiar nosso referencial teórico, objetivando fundamentar nossa pesquisa de campo pelo confronto das respostas com o estudo obtido.

A pesquisa de campo será realizada com professores de Canto Lírico em Belém.

Os instrumentos escolhidos para obtenção das informações serão:

- Questionários semi estruturados (com perguntas abertas / fechadas)
- Entrevistas (com perguntas abertas / fechadas)
- Observações

Em relação ao questionário e a entrevista, na oportunidade será esclarecido à importância de sua participação enquanto respondente, sendo resguardado seu anonimato se assim for de sua vontade. A coleta dos dados qualitativos será feita com uma amostra no total de informantes assim distribuídos:

- 5 Docentes de Canto Lírico

A análise dos dados será feita em cima dos dados obtidos nas respostas abertas e fechadas obtidas nos questionários e entrevistas, observando os relatos, as opiniões que convergem, assim como as que divergem.

Após a coleta e análise dos dados encontrados no questionário, entrevista e observações, será elaborado um relatório constando o que foi evidenciado na pesquisa de campo.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EUTONIA. **O que é eutonia?** Disponível em:<
<http://www.eutonia.org.br/>>. Acesso em 30 de abr. 2009.
- ALEXANDER, Gerda. **Eutonia: Um caminho para a percepção corporal**. Editora Martins Fontes, 1983.
- BACHMANN, Marie-Laure. **La rítmica Jaques – Dalcroze: una educación por la música e para la música**. Madrid: Ediciones Pirámide, 1998.
- BAL, Gabriela. **Os benefícios da eutonia**. Disponível em:<<http://www2.uol.com.br/menospausa/eutonia.htm>>. Acesso em 23 de abr. 2009.
- DICIONÁRIOS DE TERMOS MÉDICOS: **Tônus Muscular**. 2007. Disponível em:
http://www.pdamed.com.br/diciomed/pdamed_0001_15993.php. Acesso em 25 de mar. De 2009.
- GAYNZA, Violeta de. **Conversas com Gerda Alexander**. Ed. Summus. São Paulo. 1997.
- LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Trad. Por Ana Guardiola Brizolará. 7ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- MÜLLER & BRIEGHEL, G. **Eutonia e relaxamento**. São Paulo: Manole, 1987.
- MÜLLER & BRIEGHEL, G. **Pedagogia e Terapia em Eutonia**. Summus editorial, São Paulo, 1999.
- RÜGER, Alexandre. **O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical**. [S.l.:s.n.], 2008. Disponível :< <http://www.anppom.com.br/opus/opus13/10/10-Albano.htm>. Acesso em: 02 de Jan. de 2009.
- SALLES, Vicente. **Memória Histórica do Instituto Carlos Gomes**. Micro-edição do autor. Brasília, 1995.
- SOUZA, J. **Contribuições teóricas e metodológicas da sociologia para a pesquisa em educação musical : a educação musical interligada com outras disciplinas**. Anais do 5º Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, Londrina, 1996.



FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical

Cláudia Ribeiro Bellochio
 UFSM
 claubell@terra.com.br

Luciane Wilke Freitas Garbosa
 UFSM
 l.wilke@hotmail.com

Resumo: O texto apresenta o grupo de pesquisa FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical - diretório CNPq, que tem como *locus* a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha de pesquisa em Educação e Artes - foco em Educação Musical, e ao Laboratório de Educação Musical (LEM/CE). O grupo tem como objetivo o desenvolvimento de pesquisas em três grandes linhas: a) Formação e profissionalização de professores especialistas e não-especialistas em educação musical; b) Práticas acadêmicas, escolares e não escolares, em educação musical; c) Produção e análise de material didático para o ensino de música. Longitudinalmente, a produção teórico-metodológica tem sido sustentada em pressupostos da pesquisa qualitativa. Os marcos teóricos das pesquisas destacam autores que discutem a formação de professores, seus processos de profissionalização, e a análise/construção/utilização de materiais didáticos, em abordagens contemporâneas e históricas. A apresentação do grupo demarca uma trajetória de pesquisa que vimos empreendendo, iniciada no ano de 2002, e ressalta as contribuições para a área. A divulgação dos trabalhos tem sido realizada em eventos das áreas de educação musical, de educação, e de história da educação. Nesse encontro da ABEM, serão apresentadas as produções mais recentes e os projetos de pesquisa em andamento.

Palavras chave: Educação musical; grupo de pesquisa; FAPEM.

O FAPEM: organização e definições

O FAPEM: Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical iniciou suas pesquisas no ano de 2002, vinculado a linha Educação e Artes do PPGE e ao LEM/CE. As temáticas de pesquisa se expressam no nome do grupo e apresentam as seguintes orientações conceituais: *Formação* envolve o estudo, em perspectivas contemporâneas e históricas, sobre os processos de formação profissional, inicial e continuada, de especialistas e não-especialistas em música que atuam e estão em processo de formação para atuação profissional em educação musical, escolar e não-escolar. *Ação* está vinculada às práticas educativas desenvolvidas por professores especialistas e não-especialistas em música que atuam com educação musical, envolvendo formas de apropriação e transmissão do conhecimento pedagógico-musical, bem como a produção e análise de material didático para o ensino de música, considerando-se os múltiplos espaços em que a mesma poderá existir. A ação também é abordada pelo grupo sob



a perspectiva histórica. Como *Pesquisa*, no grupo, compreendem-se todas as formas de investigação sobre e para a educação musical.

O FAPEM está organizado em três linhas: 1) Formação e profissionalização de professores especialistas e não-especialistas em Educação Musical; 2) Práticas acadêmicas, escolares e não escolares, em educação musical; 3) Produção e análise de material didático para o ensino de Música.

Linhas de pesquisa e produção de conhecimentos: pesquisas e projetos

Linha 1: Formação e profissionalização de professores especialistas e não-especialistas em Educação Musical

A formação musical no curso de Pedagogia das Universidades públicas do Rio Grande do Sul/Brasil

O foco do estudo de Alexandra Silva dos Santos Furquim é a formação musical de professores no curso de Pedagogia. A pesquisa possui suas bases na formação inicial, especificamente em educação musical, fundamentando-se em Bellochio (2000, 2008) e Figueiredo (2003, 2007). A autora investiga a educação musical na formação inicial de professores no curso de Pedagogia, ensino presencial, das Universidades públicas do Rio Grande do Sul. A pesquisa é qualitativa, caracterizada como um estudo de caso múltiplo. A coleta de dados envolve análise documental e entrevista semi-estruturada. Os participantes são os professores que ministram a disciplina referente à educação musical e os coordenadores do curso de Pedagogia das instituições em estudo. A pesquisa aponta que em duas universidades são oferecidas disciplinas específicas de música na formação inicial de professores unidocentes. Fica demarcada a necessidade de formação musical na Pedagogia.

Cartas eletrônicas de licenciandos em música: narrativas, dilemas e identidades

A pesquisa, de autoria de Ana Lucia de Marques e Louro Hettwer, destaca autores como Fortuna e Borda (2008) que apontam a especificidade dos estudos auto-narrativos como metodologia para as investigações. Nesse viés, Parker (2008) destaca a importância da escrita de cartas por professores como uma opção de reflexão mais plena de subjetividades em comparação aos relatórios tradicionalmente utilizados. O objetivo geral é analisar as

construções identitárias presentes nas cartas dos alunos/professores em formação e suas relações com a formalização e encaminhamento de dilemas que emergem em suas práticas educativas. Os procedimentos metodológicos estão baseados na análise de cartas escritas eletronicamente por alunos de licenciatura em música durante uma disciplina de prática de ensino. A análise centra-se no contraponto qualitativo de dilemas profissionais (ZABALZA, 2004) e construções de identidades profissionais (DUBAR, 1997). A pesquisa está em andamento desde 2007. Em 2008 foram analisadas 26 cartas relativas às práticas educativas do primeiro semestre do ano.

Formando musicalmente o professor pedagogo: oficinas de música complementares ao processo músico-formativo da graduação

A pesquisa de mestrado de Aruna Noal Correa, “Programa LEM: Tocar e Cantar: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM” investigou as contribuições do Programa para a formação musical e pedagógico-musical de pedagogas. A pesquisa teve abordagem qualitativa e como metodologia o estudo de caso (STAKE, 1999), utilizando a entrevista semi-estruturada individual e em grupo. A pesquisa concluiu que as oficinas contribuem no processo músico-formativo do unidocente e caracterizam um projeto pioneiro no Brasil, no formato de oficinas ligadas a formação inicial de pedagogos.

Formação musical do professor unidocente: a música no curso de Pedagogia da UFSM - 1984 a 2008

O trabalho de Frankiele Oesterreich tem como tema a história da disciplina/área de Música no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria - RS, de 1984 a 2008. Desta forma, busca analisar como foi construída/implantada no currículo a disciplina/área de Música, os fatores que influenciaram tal construção, e as mudanças que se fizeram presentes ao longo dos anos. O estudo se insere no campo da história das disciplinas escolares, fundamentando-se em Chervel (1990), Goodson (1995) e Santos (1990). Como metodologia, será utilizada a história oral, fundamentando-se nos trabalhos de Alberti (2005), Ferreira (2006), Freitas (2006) e Meihy (2005). A pesquisa encontra-se em fase de coleta de dados, com a seleção dos colaboradores e o início do processo de entrevistas.

O “Programa LEM: Tocar e Cantar” e suas repercussões para a formação inicial de professores em música

A pesquisa, de Ivan Schwan, focaliza a temática da formação inicial e do desenvolvimento profissional de professores de música, tendo como base teórica os estudos de Moita (1995), Garcia (1999), Cereser (2003) e Bellochio (2006). Visa investigar o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, na visão dos licenciandos em música, e suas repercussões para a formação inicial, focalizando a formação pedagógico-musical. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa com a utilização de entrevistas semi-estruturadas individuais e entrevista coletiva. A partir de uma análise preliminar dos dados, pode-se destacar como principal contribuição das oficinas de música do Programa LEM a possibilidade de construção de uma prática educativa mais aberta e flexível, em que o licenciando dispõe de grande autonomia para experienciar situações de docência na construção de seu desenvolvimento profissional.

Lehrerseminar¹: formação musical do professor comunitário

A pesquisa de Luciane Wilke Freitas Garbosa, buscou investigar a formação musical ofertada aos professores comunitários na década de 1930, no *Lehrerseminar*, a partir de relatos orais e dos programas de música inseridos nos relatórios do antigo Seminário, em São Leopoldo - RS, fundamentando-se em Chervel (1990), Goodson (1995) e Santos (1990). Para a condução da investigação, utilizou-se da história oral (ALBERTI, 2005; FREITAS, 2006; MEIHY, 2005) combinada com fontes escritas, empregando-se como técnicas a entrevista semi-estruturada e a coleta de materiais documentais. A partir dos dados, verificou-se que a música se constituía como área integrante da formação do futuro professor comunitário, contemplando conhecimentos específicos e pedagógico-musicais. A formação musical ofertada contemplava três espaços sociais, incluindo as escolas comunitárias, a igreja e os grupos de canto, de modo que ao *Lehrer* caberiam diferentes funções. A música era vista não somente como área de conhecimento a ser transmitida aos futuros professores, mas como valor que permeava a vida nas comunidades.

¹ Seminário Evangélico de formação de professores.



Linha 2: Práticas acadêmicas, escolares e não escolares em educação musical

Representações sociais de estagiários do curso de licenciatura em música sobre estágio supervisionado: iniciando uma discussão

A pesquisa de Cláudia Ribeiro Bellochio tem como objetivo investigar as representações sociais sobre o estágio supervisionado a partir da visão de licenciandos em Música da UFSM, em diferentes etapas de seu curso. A teoria sobre representações sociais terá base em Moscovici (2007), Jodelet (2001) e Sá (1998). A abordagem metodológica é qualitativa com a realização de estudo com entrevistas, incluindo entrevista semi-estruturada e entrevista grupal. A pesquisa está dividida em três fases. Na primeira análise percebeu-se que os licenciandos possuem uma visão distante e até romântica do estágio supervisionado. Para eles o estágio é o momento de colocar em prática o que aprenderam e o papel do supervisor é o de observar todas as aulas.

Educadoras especiais em suas práticas docentes utilizam a música em salas de recursos?

A pesquisa de Daniela dos Santos Morales objetiva investigar sobre como as educadoras especiais utilizam a música com seus alunos em salas de recursos. Participarão da pesquisa professoras/educadoras especiais de uma escola estadual pública de educação básica que serão entrevistadas e observadas durante a docência. A pesquisa terá como aportes teóricos autores como Joly (2002), Louro (2006) e Gainza (1998), tecendo relações entre a educação musical e a educação especial. Apresentará ainda Bellochio (2000), discutindo a formação e prática de professores não especialistas em música, Carvalho (2008), Fonseca (2003) e Torres (2002) que trazem a educação especial para o contexto da inclusão escolar. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, com o início do processo de coleta de dados.

A educação musical na docência de estagiárias da Pedagogia

A pesquisa de Kelly Werle tem por objetivo refletir sobre a educação musical no contexto do estágio curricular do curso de Pedagogia da UFSM, buscando elementos para compreender como as estagiárias concebem, organizam e potencializam a educação musical no processo de construção da docência. Apresenta como aporte teórico Bellochio (2008),

Figueiredo (2007), Correa (2008), Pacheco (2005), Santos (2006), discutindo sobre a educação musical na formação de professores da infância, e Piconez (1994), Pimenta e Lima (2004), Lima (2004) problematizando o estágio curricular como *locus* de construção da identidade profissional. O estudo caracteriza-se como multi-casos, com seis estagiárias da Pedagogia/UFSM, utilizando-se da entrevista semi-estruturada, análise de relatórios de estágio e caderno de atividades, observações das apresentações das propostas de estágio e atividades musicais desenvolvidas pelas estagiárias nas escolas. A investigação está em fase inicial.

A Lei 11.769/2008 e a educação musical no contexto de escolas municipais de Santa Maria/RS

O estudo de Laila Azize Souto Ahmad analisa o que tem sido proposto e desenvolvido em educação musical nas escolas públicas municipais da região central de Santa Maria/RS e como a Lei Federal 11.769/2008 está sendo concebida. A autora busca verificar as proposições das escolas com relação à implementação da Lei, analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, conhecer trabalhos de educação, compreender e conhecer quem são os profissionais que atuam nos anos iniciais, sua formação acadêmica e suas práticas em relação à educação musical. O referencial teórico tem como base estudos de Bellochio (2004), Figueiredo (2007), Penna (2008), Sobreira (2008), entre outros. A abordagem metodológica será qualitativa, com análise documental e entrevista semi-estruturada. A pesquisa, em fase inicial, possibilitará visualizar e compreender a situação das escolas diante da obrigatoriedade da música na Educação Básica.

Festival Internacional de Inverno: influências e ações na educação musical do município de São João do Polêsine/RS

A pesquisa, de Sabrina Silveira Spanavello, estuda o Festival Internacional de Inverno que ocorre, desde 1985, no distrito de Vale Vêneto, município de São João do Polêsine, localizado na quarta região colonizada por imigrantes italianos, no Rio Grande do Sul. O evento, voltado à formação musical, mobiliza anualmente, durante uma semana, músicos de diferentes nacionalidades para aprenderem música. O estudo, em fase inicial, busca compreender como práticas educativo-musicais desenvolvidas em escolas daquele município têm sido influenciadas pelo Festival Internacional de Inverno sob a ótica do secretário municipal de educação, supervisores, diretores e professores de escolas da educação

básica. Acredita-se na relevância da pesquisa enquanto possibilidade de compreender um evento, que faz parte da tradição da UFSM e do município, e suas implicações para a educação musical das escolas locais.

Linha 3: Produção e análise de Material Didático para o ensino de Música

Iniciação ao violoncelo: análise de materiais estrangeiros utilizados no Brasil

A pesquisa de Maria Cristiane Deltrégia Reys surge de reflexões acerca do processo da aprendizagem musical de crianças, que iniciam o estudo do instrumento - violoncelo através de métodos de origem estrangeira, utilizados no Brasil. Com base em Gérard e Roegiers (1998), Chartier (2001, 1999) e Hallan (1998), a pesquisa tem como objetivo analisar os métodos para iniciação ao violoncelo mais utilizados no país, investigando-se tanto os aspectos técnicos do instrumento quanto os que dizem respeito ao desenvolvimento da musicalidade, do repertório, além dos elementos técnicos e didáticos da organização do material. A pesquisa, em fase inicial, caracteriza-se como um estudo qualitativo com análise de métodos e entrevistas com professores de instrumento. A partir do estudo espera-se contribuir com a atual produção de materiais didáticos voltados ao ensino instrumental e com as práticas de iniciação ao violoncelo.

Com base no exposto, ressaltamos que as pesquisas têm revelado a potencialidade de trabalhos compartilhados, como um dispositivo de grupo de pesquisa, alicerçados na produção de conhecimentos, teórico e teórico metodológico, para a área de educação musical, o que contribui para o avanço de uma epistemologia para a/da educação musical.

Referências

AHMAD, Laila A. Souto. **Educação musical no ensino fundamental**: um estudo com Escolas Municipais de Santa Maria/RS sob percepções e ações dos Coordenadores Pedagógicos frente à lei 11.769/2008. Projeto (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Representações sociais acerca do estágio supervisionado em música**: um estudo na formação inicial de licenciandos em música da UFSM/RS. Projeto de Pesquisa CNPQ. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CORREA, Aruna Noal. **“Programa LEM: Tocar e Cantar”**: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo da Pedagogia/UFSM. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos **A formação musical de professores no curso de pedagogia**: um estudo das universidades públicas do rio grande do sul. Projeto (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. **Lehrerseminar: Formação musical do professor comunitário**. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

HETTWER, Ana Lúcia de Marques e Louro. **Cartas eletrônicas de licenciandos em música**: narrativas, dilemas e identidades. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

MORALES, Daniela dos Santos. **Educadoras especiais utilizam a música em salas de recursos?** Projeto (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

OESTERREICH, Frankiele. **Formação musical do professor unidocente: a música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)**. Projeto (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

REYS, Maria Cristiane Deltrégia. **Iniciação ao violoncelo: um estudo acerca de métodos utilizados no Brasil**. Projeto (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

SCHWAN, Ivan Carlos. **“Programa LEM: Tocar e Cantar”**: um estudo sob a óptica das representações sociais na visão de oficinairos licenciandos em música. Projeto (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

SPANAVELLO, Sabrina Silveira. **Festival Internacional de Inverno**: influências e ações na educação musical do município de São João do Polêsine/RS. Projeto (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.



WERLE, Kelly. **A educação musical no estágio curricular da pedagogia:** um estudo com estagiárias da UFSM. Projeto (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.



Fazendo música na minha escola: eu sou o Dj

Jonathan de Oliveira
SMEC – Lucena, PB¹
UFPB²
jonathan_rpb@yahoo.com.br

Resumo: A prática educativa pretendida nesta proposta – **Fazendo música na minha escola, eu sou o DJ**; tem como foco envolver e motivar estudantes de duas turmas de sexto ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Aurélio Teixeira de Carvalho, pertencente à rede educacional de Lucena - PB, para um desenvolvimento educativo artístico musical que valorize a autoria destes na produção de trabalhos musicais que utilizem como ferramenta metodológica elementos textuais – poemas e cordéis com temas de seu interesse; e os meios tecnológicos – mais especificamente o computador. Ela está estruturada tendo como visão central o desenvolvimento de uma prática educativa musical no ambiente do ensino fundamental. Em sua abrangência, visa conceber o ensino de música envolvendo em seu processo de trabalho conteúdos básicos para o desenvolvimento musical dos alunos como: os parâmetros sonoros, os elementos musicais, a métrica, etc. articulando o que é visto e produzido em aula com o ambiente de construção musical digital, o computador.

Palavras chave: educação musical, ensino básico, tecnologia na educação

1. O universo da proposta

Este trabalho está sendo desenvolvido como uma prática educativa musical na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Aurélio Teixeira de Carvalho, localizado no distrito de Fagundes, Lucena – PB. Esta instituição está locada em um dos bairros de maior acesso na cidade, contudo é uma instituição de médio porte que conta com um número pouco superior a quinhentos alunos divididos entre os turnos manhã, tarde e noite. Possui uma estrutura física composta de nove salas de aula – sendo uma de audiovisual e outra uma biblioteca. Possuindo similaridade com a grande maioria das instituições nacionais, nenhuma das salas é específica para as aulas de música (ou de arte de modo geral). Mesmo não sendo dona de infra-estrutura adequada para a realização das aulas em nenhuma das disciplinas, esta é uma das poucas escolas de Ensino Fundamental II que a população da cidade pode contar, e por este motivo, é um ponto de referência educacional para a comunidade em que está inserida e as demais que a cercam.

A população que frequenta esta escola é, em sua grande maioria, de baixa renda e tem como principal fonte de sustentabilidade a pesca e os auxílios sociais do Governo Federal. Apesar de localizar-se em uma região de fácil acesso da cidade, uma grande

¹ Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Lucena, PB

² Universidade Federal da Paraíba



quantidade de alunos para chegar à instituição depende de transporte escolar disponibilizado pela prefeitura.

Com base nestas dificuldades de acesso, recursos financeiros, estrutura física e material, e de recursos humanos existentes na instituição, é que esta proposta foi pensada e estruturada com o intuito desenvolver estratégias que ajudem a aumentar o envolvimento dos alunos com o processo educativo através de ações que valorizem a auto-estima deles, buscando formas de trazer para as aulas os alunos que vivem em constantes situações de risco social. “É preciso apoio de toda a sociedade para que a inclusão saia do âmbito da legislação e ocorra de fato. Com isso, certamente as situações de despreparo e inabilidade nesse processo tenderão a desaparecer” (GONÇALVES, 2006, p.21).

O público para quem esta proposta se destina são alunos do 6º ano B e C³, com faixa etária variante entre treze e dezessete anos de idade, freqüentadores das aulas regulares da rede pública municipal de Lucena-PB. Estas foram as turmas selecionadas por conter um grande número de alunos fora da faixa etária e com históricos de reprovações. Por este motivo, é posto que o desenvolvimento deste trabalho não podia deixar de passar por elas. Inicialmente, esta proposta não estava planejada para contar com todo o contingente de alunos, entretanto, deixar alguns alunos de fora de qualquer evento educativo, na condição de desestímulo em que eles se encontram, seria algo contraditório a qualquer ação que vise uma melhora no desenvolvimento integral deles. Deixá-los longe de uma maior presença e participação das aulas é não dá oportunidade para que eles demonstrem suas potencialidades lógicas e criativas. E não estimulá-los a exercer um novo olhar sobre a sua própria vivência é contribuir para a não formação de um ser consciente.

Vale salientar que uma vez que a escola não conta com infra-estrutura adequada para comportar os alunos em uma sala específica de música, todas as atividades da proposta foram pensadas para ser desenvolvidas nas aulas de Arte/Música⁴ (salas convencionais), visando uma maior entrega dos alunos a partir de uma união entre o processo de exploração, apreciação e criação de diferentes formas musicais, valorizando a utilização de estilos musicais que são do interesse dos alunos para serem trabalhados em aula, de modo que, possibilite que os alunos sintam-se integrantes da ação educativa e se reconheçam como elemento fundamental da aula. Para obter estas respostas em relação às preferências musicais dos alunos, no início de cada ano letivo, é estabelecido um diálogo que funciona como uma

³ Nestas duas turmas estão distribuídos os alunos do 6º ano C do ano de 2008, turma que teve 100% (cem por cento) de reprovação.

⁴ Esta forma de nomear a disciplina dar-se devido a portaria de contratação ter saído para a disciplina de Arte – com a velha visão generalista, mas, as aulas são ministradas como aulas específicas de música.

sondagem da preferência musical deles, mas, para que não ocorram dúvidas durante este processo, são aplicados questionários com questões que visam fornecer os dados referentes a estas preferências. As questões⁵ são as seguintes:

1. Qual o seu nome, idade e sexo?
2. Em que série você estuda?
3. Você gosta das aulas de Arte? Por quê?
4. Você gosta de música?
5. Que tipo de música você mais gosta?
6. Você já teve aulas de música na escola? (em caso negativo ir para a questão 8)
7. Durante quanto tempo aconteceram estas aulas e quem era o professor?
8. Você gostaria de ter aulas de música na escola? Por quê? (em caso negativo ir para a questão 10)
9. Como você gostaria que fossem as aulas?
10. O que você espera encontrar em uma aula de Arte que trabalha com música?

Esta sondagem torna-se útil para que ocorra um reconhecimento real das preferências musicais dos alunos.

2. Etapas da proposta

O desenvolvimento deste trabalho passa por três etapas, não sobrepostas, que serão fundamentais para a sua realização de forma consistente. Estas estão divididas da seguinte forma: **Idealização, Execução e Conclusão.**

2.1. A etapa Idealização

É a primeira etapa da proposta. Foi nesta que os caminhos e as concepções ideológicas educacionais foram traçadas, passando por três pontos:

- **Pesquisa bibliográfica**
- **Investigação técnica sobre os *softwares* musicais**
- **Aquisição do *software* selecionado**

2.2. A etapa Execução

⁵ Estas questões são aplicadas as todas as turmas que estão transitando do 5º ano para o 6º ano para que possamos fazer um breve diagnóstico de como os alunos pensam a disciplina arte. Mesmo que a maioria dos alunos do 6º B e C, já tenha respondido estas questões no ano anterior, é válido voltar a aplicá-lo como forma de possibilitar um melhor reconhecimento dos alunos repetentes, e dos que estão enfrentando as aulas pela primeira vez.

É a etapa prática, momento em que ocorre todo o desenvolvimento da proposta, é a fase da “mão na massa”. Neste momento o aluno realizará experimentações, interagirá com a aula, criará e analisará a linguagem sonora que está à sua volta, através do manuseio de elementos tecnológicos.

Nesta etapa o cronograma das atividades foi estruturado levando em consideração o calendário da instituição escolar em que a proposta desenvolve-se.

2.3. A etapa Conclusão

É na etapa conclusão que serão apontados quais os principais resultados obtidos, como foram traçados os caminhos de execução, quais as problemáticas e soluções encontradas, quais os principais pontos de desenvolvimento artístico/musical emanados pelos alunos, como foi a experiência dos alunos ao interagir com novas tecnologias nas atividades escolares, etc. Esta etapa será o momento em que todos os pontos abordados na proposta serão analisados, reaplicados ou redirecionados.

3. Objetivos

Para o desenvolvimento desta proposta foram traçados os seguintes objetivos:

- estimular o fazer musical de forma criativa e desprendida de possíveis técnicas de composição, proporcionando um conhecimento musical abrangente e consciente de modo que favoreça a volta e a permanência dos alunos na instituição escolar e nas aulas;
- possibilitar o desenvolvimento e ampliação do senso crítico musical e social, tendo como foco a compreensão da realidade musical vivente;
- estimular o uso da música como ferramenta de expressividade;
- despertar a curiosidade musical dos alunos, para diferentes formas de exploração sonora;
- instigar o conhecimento mais profundo das músicas que fazem parte do seu cotidiano;
- promover a criação musical dos estudantes com base em sua preferência musical e textos com temas variados;
- possibilitar o reconhecimento e a criação de estruturas rítmicas e melódicas;

Estes objetivos dão um direcionamento para a concretização de um trabalho musical que englobe os principais pilares do desenvolvimento musical – composição, apreciação, e

performance; utilizando vários recursos sonoros, que vão desde materiais de sala de aula como: cadeira, mesa, estojo, caneta, etc. até o computador. Este processo de ensino da música que propõe articular-se com vários materiais, situações, contextos, áreas etc. tende a valorizar o desenvolvimento musical criativo do aluno. Para Parente

“A criatividade deve ser estimulada no ensino da música, incentivando os alunos a compor, improvisar e criar sua própria música. Essas atividades de criação podem e devem se relacionar com as outras áreas da arte e do conhecimento, como por exemplo, uma dramatização musical ou como a descrição de um quadro por meio de sons” (PARENTE, 2008. p. 6)

Esta abordagem prática, que traz para a aula o computador e o processo de produção musical similar ao das músicas que os alunos consomem, é fortemente utilizada na busca por preencher algumas lacunas visíveis durante o processo de ensino/aprendizagem e que persistem durante o processo educativo.

Uma vez que a integração de conteúdos trabalhados na classe convencional não consegue causar nos alunos uma motivação para uma participação plena, por mais que a prática musical exista neste ambiente, fica bem mais nítido um aumento na motivação ao trazer para mais perto dos alunos o fazer musical integrado com elementos similares ao que é percebido em músicas de sua realidade, possibilitando desta forma colocá-los em um ambiente colaborativo fazendo com que eles tornem-se protagonistas e não figurantes do seu desenvolvimento.

4. Conteúdos

Os conteúdos trabalhados são especificamente musicais e estão ligados diretamente com os processos abrangentes do desenvolvimento musical, como: o sentido métrico musical – através da percepção e construção do pulso e compasso; os parâmetros do som; os elementos musicais, através do reconhecimento de estruturas rítmicas, melódicas e harmônicas; percepção sonora e rítmica; a relação de som com o silêncio e do som com o ruído na música; a voz; investigação e exploração sonora etc.

Entretanto, estes conteúdos serão abordados e desenvolvidos sobre temáticas variadas, que possibilitam os alunos a trabalhar além dos aspectos musicais outros que fazem parte do seu cotidiano.

Metodologia



A metodologia utilizada associa vários elementos que possibilitam a obtenção dos objetivos, como: questionário inicial – usado para fazer uma sondagem de como os alunos esperam as aulas; questionário periódico – que é usado para que os estudantes possam informar como estão sendo as aulas de acordo com a visão individual deles e para que eles possam sugerir possíveis mudanças durante o processo; discussões sobre as preferências musicais dos alunos; atividades práticas sobre cada conteúdo trabalhado; trabalhos rítmicos utilizando movimentos, os sons do próprio corpo; atividades de apreciação musical induzida espontânea de músicas de estilos variados; execução de instrumentos musicais de percussão convencionais e/ou não convencionais; jogos rítmicos coletivos de improvisação e criação musical; criação melódica com base em textos com temas variados; além de criações musicais individuais e coletivas.

5. Equipamentos

Para por em prática um aprendizado artístico/musical que tenha como base uma maior interação dos alunos com elementos tecnológicos, e que estes facilitem e/ou auxiliem no processo de contato e exploração de um fazer musical mais ativo e criativo durante as aulas convencionais, são necessários alguns recursos básicos como:

- Um computador com Kit multimídia (para desenvolver os trabalhos de áudio);
- *Softwares* de criação e edição de *Loop's* (selecionados de acordo com os procedimentos metodológicos abordados pela aula);
- Gravadores de áudio e máquina fotográfica/filmadora (para fazer os registros de áudio vídeo, e imagem);
- Material impresso: livros, revistas, cordéis, jornais etc. (estes são usados para que os estudantes pesquisem sobre o tema que eles têm interesse em desenvolver);
- Materiais alternativos⁶ (para a exploração sonora e construção de instrumentos não-convencionais)

6. Período de realização

Esta proposta visa ser iniciada a partir do segundo semestre do ano de 2009 (dois mil e nove) e ser desenvolvida de durante todo o restante do ano letivo.

6.1. Cronograma das ações

⁶ Abrange qual quer material que possa gerar som como: papel, sementes, latas, garrafas plásticas e de vidro, canos etc.



Ação	Detalhamento da Ação	Período
Apresentação do Projeto	Exibir o projeto aos alunos dos 6º anos mostrando-lhes a necessidade da sua participação	Junho
Estudo do sentido métrico musical	Atividades práticas para promover a percepção e construção do pulso e compasso	
Reconhecimento dos parâmetros do som,	Reconhecimento, exploração, e aplicação de diferentes alturas, timbres, intensidades, e durações nas músicas	
Iniciação ao estudo dos <i>softwares</i>	Promover o contato dos alunos com os <i>softwares</i> usados	Julho
Percepção sonora e rítmica;	Atividades de reconhecimento, reprodução e criação de diferentes estruturas rítmicas musicais	Agosto
Estudo da relação entre som e o silêncio, e o som e o ruído na música;	Atividades de reconhecimento dos sons do cotidiano e as suas possíveis relações com a música	
A voz e a música;	Estimular os alunos a investigarem diferentes formas de literatura para que explorem suas sonoridades	
	Reconhecimento da voz com instrumento musical	Setembro
	A criação de melodias com base em textos pesquisados ou criados pelos alunos	
Investigação e exploração sonora	O estudo, exploração e criação de Beach Box	Outubro
	Pesquisa prática de diferentes possibilidades de aquisição, manuseio e transformação de sons	
Estudo do computador como instrumento musical	Processo de exploração, criação musical e gravação mediado por computador	Novembro
Exibições dos trabalhos	Apresentação dos trabalhos para os demais alunos da escola	Dezembro

7. Referências

- BEYER, Esther. Educação Musical no Brasil: Tradição ou Inovação? III Encontro Anual da ABEM.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte*. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998.
- FICHEMAN, Irene Karaguilla; et al. *Editor Musical: uma Aplicação para a Aprendizagem de Música apoiada por Meios Eletrônicos Interativos*. In: XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – NCE – IM/UFRJ 2003. Disponível em: <<http://www.nce.ufrj.br/sbie2003/publicacoes/paper20.pdf>> acessado em: 15 de abril de 2008.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. Tradução de Beatriz A. Cannabrava. Summus; São Paulo, 1998. col. Novas buscas em educação. 2 ed.
- GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. Annablume, São Paulo, 2003.
- GONÇALVES, Martha Abrantes. Educação musical e inclusão escolar: uma aproximação teórica. In: _____. *Inclusão escolar*. Rio de Janeiro: UNIRIO. 2006. cap. 3, 21-24. Disponível em: <http://www.musicaeinclusao.com.br/xmedia/artigos/TCC_-_MARTHA_A._GONCALVES_-_2006_2.pdf> Acessado em: 04 de ago. 2009.
- OLIVEIRA, Jonathan. O computador como ferramenta interativa nas aulas de música em escolas de ensino fundamental. In: XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007. 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM e ISME, 2007, p. 1-7. (CD – ROM)
- LOUREIRO, Alcília Maria Almeida. *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Belo Horizonte Mestrado em Educação da PUC/Minas. 2001. 241p.
- MILETTO, Evandro M.; et al. Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências. *Novas tecnologias na educação*. CINTED-UFRGS, vol. 2. n. 1, Março, 2004. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/mar2004/artigos/09-educacao_musical.pdf> acessado em: 04 de ago. 2009.
- PARENTE, Bruno Luiz de Macedo. A pedagogia musical de Schafer e seus desdobramentos no Brasil. In: _____. *O autor e a sua obra referencial*. Rio de Janeiro: UNIRIO. 2008. cap. 1, 03-12. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/lista.html>> Acessado em: 03 de ago. 2009.
- PENNA, Maura; et al. *É este o Ensino de Arte que Queremos?* uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed UFPB, 2001.
- ROMERO, Fábio; ALMEIDA, Favio. *Manual de atualização tecnológica em áudio digital*. CODE, Quito, 2003. (UNESCO).

SILVA, Maria da Graça Moreira da. *Uma Sociedade em Mudança*. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Módulo Introdutório - Integração de Mídias na Educação, Etapa 2. SEED/MEC, 2008. 1 CD-ROM.

_____. *A Educação na nova sociedade*. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Módulo Introdutório - Integração de Mídias na Educação, Etapa 2. SEED/MEC, 2008. 1 CD-ROM.

_____. *Que Educação queremos?* Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. Módulo Introdutório - Integração de Mídias na Educação, Etapa 2. SEED/MEC, 2008. 1 CD-ROM.



Fidelidade ao texto: considerações a cerca de abordagem didática na interpretação musical

Simone Marques Braga
UFBA
ssmmbraga@hotmail.com

Cristiano Sousa dos Santos
UFBA
cristiano.sousa.santos@gmail.com

Resumo: O respeito ao contexto histórico e às indicações do compositor tem sido objeto de questionamento entre intérpretes e educadores. Há argumentos que relacionam esta fidelidade ao texto musical com a inibição expressiva e a falta de autenticidade do instrumentista na performance musical. Como trazer estas reflexões e questionamentos entre alunos a respeito dos aspectos interpretativos? Propomos a execução de um projeto realizado em três momentos distintos: um estudo teórico, por meio de levantamento bibliográfico sobre a temática, investigação da abordagem metodológica de professores de piano a cerca da interpretação musical e uma pesquisa empírica, aplicada no curso de graduação em música da Universidade Federal da Bahia tendo como alvo alunos do curso de Bacharelado em Piano divididos em três grupos. Cada grupo receberá orientações a cerca da execução musical abordando diferentes correntes interpretativas em um único repertório. Nossa investigação tem por objetivo principal apresentar uma abordagem metodológica que promova a reflexão a cerca da fidelidade interpretativa e objetivos secundários investigar a construção das concepções de interpretação de alunos de graduação de piano, investigar a condução didática de professores de piano, incentivar a experimentação de possibilidades variadas de interpretação e contribuir para a literatura existente sobre a temática. Esperamos que os resultados atingidos, através da discussão e reflexão entre os alunos a cerca das possíveis interferências interpretativas na execução de uma obra, contribuam para uma abordagem metodológica instrumental mais flexível permitindo ao aluno uma interação mais participativa com o repertório desenvolvido.

Palavras chave: abordagem pedagógica; interpretação musical; expressividade.

Fidelidade do texto: personalidade interpretativa

A fidelidade ao texto na interpretação musical é uma questão polêmica entre intérpretes e educadores. Provavelmente após o período romântico, a liberdade de expressão principalmente na flexibilidade da métrica rítmica, com o desenvolvimento do rubato, deu-se início a este questionamento:

(...) a necessidade de respeitar as indicações do compositor tem sido quase um dogma na performance musical erudita, porém muitos intérpretes questionam esse paradigma alegando que esta forma de interpretação inibe a expressividade, impedindo a manifestação da idéia artística individual do intérprete (HIGUCHI, 2008, p. 3).



De acordo a Walker (1983) a fidelidade ao texto tornou-se motivo de preocupação para Liszt, considerando-a como negação à personalidade artística do intérprete. Estudos realizados (Walker, 1983; Eigeldinger, 1986) apontam que alguns compositores românticos evitavam interpretações exclusivamente fiéis ao texto musical acreditando que a expressividade estaria vinculada à espontaneidade. Beethoven era imprevisível com as próprias composições, Liszt procurava novas maneiras de tocar peças consagradas de outros compositores, enquanto que Chopin, em uma abordagem didática, exigia de seus alunos simplicidade e naturalidade na execução, nunca tocando de forma similar.

No âmbito de ensino, os programas de conservatórios e universidades prevêm uma formação de instrumentista ou de compositor. O primeiro se dedica às habilidades motoras necessárias para a viabilização das peças que executa, o segundo se detém nas técnicas processuais de criação. Todavia, há uma lacuna a ser preenchida entre as duas atividades educacionais. Como resultado disso, vemos na formação dos instrumentistas uma posição de “meio” de ligação entre compositores e público, com a função de demonstrar as intenções do criador por meio da obra:

Nos últimos 150 anos, várias correntes musicais eruditas têm defendido a idéia de que a função do intérprete é fazer a intermediação, da forma mais precisa possível, entre a idéia do compositor e a execução musical que efetivamente chega até o ouvinte. Para estas correntes, as liberdades interpretativas são toleradas, porém com uma importante restrição, as interpretações têm o dever de respeitar as hipotéticas regras de interpretação estilística da época, bem como a suposta idéia do compositor (HIGUCHI, 2008, p.2).

A educação musical brasileira, em algumas situações, reproduz tal separação das atividades esquecendo-se da capacidade expressiva e criadora segundo a visão do executante. A idéia de autenticidade na interpretação segundo a individualidade criadora do intérprete muitas vezes é ignorada.

Segundo Kivy (1995, p. 6) há quatro tipos de autenticidade na performance musical: a) através da fidelidade às *intenções* do compositor; b) através da fidelidade à *prática* de performance do período do compositor; c) através da fidelidade ao *som* de uma performance do período do compositor; d) através da fidelidade à individualidade do intérprete. Podemos perceber que os três primeiros tipos de autenticidade estão ligados à performance historicamente autêntica¹ e à figura do compositor. O outro tipo de autenticidade, ligado ao

¹ Kivy observa, entretanto, que cada um dos três primeiros tipos de autenticidade são noções distintas de autenticidade histórica.

instrumentista, relaciona-se com a idéia de que o *performer* é um artista e que a *performance* é a sua obra de arte.

Segundo a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical² (SWANWICK; TILLMAN, 1986), ao preocupar-se meramente com questões motoras relativas à execução instrumental, ou com a leitura de partitura, o professor reduz o ensino apenas ao estágio Material. Por outro lado, a restrição da interpretação musical às indicações na partitura ou a determinados conceitos estilísticos, sem considerar outras alternativas, atua como cerceamento do potencial criativo do aluno, levando-o apenas ao estágio Caráter Expressivo. Finalmente, nossa pesquisa pretende contribuir para que o ensino proporcione ao aluno alcançar o estágio de Valor.

Como trazer estas reflexões e questionamentos para a educação musical a respeito da fidelidade ao texto nos aspectos interpretativos? Esta questão é o objeto de investigação que tem por objetivo principal apresentar uma abordagem metodológica que promova a reflexão a cerca da fidelidade interpretativa e objetivos secundários investigar a construção das concepções de interpretação de alunos de graduação de piano, investigar a condução didática de professores de piano, incentivar a experimentação de possibilidades variadas de interpretação e contribuir para a literatura existente sobre a temática.

Natureza da obra de arte: materialidade e virtualidade

Ao apreciarmos um determinado quadro, lermos um poema, ouvirmos uma música ou mesmo assistirmos uma peça de teatro, temos o costume de denominar estes objetos como obras de arte. No entanto, será que o fenômeno artístico existe noutra âmbito que não seja o material? O neo-idealista Benedetto Croce acredita que sim, a obra de arte existe noutra dimensão que não aquela captada por nossos sentidos. Este italiano defende que a informação artística é de natureza psíquica e está restrita, em um primeiro momento, apenas ao seu criador. Desta forma, o objeto que experimentamos enquanto obra seria uma realização material daquilo que foi concebido em sua mente:

² O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical foi elaborado por Swanwick e Tillman (1986) e fornece uma estrutura de dimensões musicais, definindo os estágios e fases que o indivíduo percorre a partir do momento em que inicia seus estudos de música. De forma resumida, o estágio Material caracteriza-se pela consciência, manipulação e controle sobre os parâmetros sonoros e os aspectos técnicos sobre instrumento ou voz; no de Expressão desenvolve-se a consciência e o controle no âmbito expressivo através do gesto musical e do senso de movimento nos contornos fraseológicos; no estágio Forma a consciência e controle referente à forma musical em relação ao gesto musical é atingido; e por fim, no estágio Valor desenvolve-se a valorização da música, de forma pessoal ou cultural, por meio da autonomia, avaliação crítica independente e comprometimento sistemático com a música.

Como se sabe, Croce define a arte como ‘síntese de sentimento e imagem’, criação cuja essência se esgota na integridade do espírito e que, assim sendo, nada tem de corpóreo ou físico. Não que o conhecimento filosófico ignore a necessidade de exteriorização em um corpo físico, mas considera-a como uma etapa secundária em relação ao momento produtivo, importante apenas para fixar e comunicar o que, de outro modo, ficaria restrito à memória do autor. (CROCE, 1945 apud ABDO, 2000, p. 17).

Podemos, ainda, citar o posicionamento de Igor Stravinsky sobre a idéia de virtualidade da obra de arte em música: “É necessário distinguir dois momentos, ou melhor, dois estados da música: música potencial e música real. Tendo sido fixada no papel ou retida na memória, a música já existe mesmo antes de sua performance efetiva [...]” (STRAVINSKY, 1996, p. 111).

Por este ponto de vista, a *Nona Sinfonia* de Beethoven, na forma de partitura ou de performance, seria a transposição de uma idéia em um objeto físico. Desta maneira, a obra se torna disponível à fruição de diversas pessoas, ultrapassando os limites da mente de seu compositor.

Seria válido, então, afirmar que a obra de arte existe mesmo que não seja manifestada exteriormente? Para responder esta questão, utilizamos o conceito de *texto* dado por Marcos Nogueira: “[...] existem diversas manifestações textuais: um poema, uma fotografia, uma escultura, uma peça musical é um texto (sic)” (NOGUEIRA, 1999, p. 57). Segundo o autor o texto é um signo integrado por outros signos. Com base neste conceito, encaramos a idéia musical, sua partitura e execução sonora como textos – mesmo que sejam de natureza diferente. Por este prisma, a obra existe mesmo que não aconteça comunicativamente e o compositor é também seu intérprete.

Correntes de interpretação musical

Podemos distinguir pelo menos três correntes de interpretação abordadas na educação musical: chamaremos de idealista a corrente que trabalha com o conceito de *reevocação* da obra idealizada por seu compositor; a corrente conciliadora propõe que o compositor e o intérprete são autor e co-autor, respectivamente; já os chamados desconstrucionistas sugerem que o conceito autoral deve ser abandonado.

No âmbito da interpretação, a virtualidade da informação estética gerou o conceito de *reevocação* da idéia original do compositor, que seria a própria obra artística. Assim, o instrumentista – executor de uma peça musical alheia – deveria prover uma performance impessoal e calcada na pesquisa histórico-estilística. Esta tese coloca o compositor como componente fundamental no processo artístico, levando os demais fruidores a uma busca da



visão “verdadeira” da obra. Ainda, este pensamento pode causar limitações na manifestação musical, conduzindo o intérprete à função de *meio* que conduz a idéia do compositor ao ouvinte. Croce foi defensor desta corrente (1945 *apud* ABDO, 2000, p. 17):

Quanto à execução musical, afirma Croce que seu fim primeiro é o de ‘reevocar’ fielmente o significado original, recomendando-se, para tanto, uma execução tão impessoal e objetiva quanto possível, respaldada no exame da partitura e na investigação histórico-estilística.

O instrumentista, enquanto veículo difusor, não tem outro procedimento senão o técnico, já que o fazer artístico de forma geral estaria sob responsabilidade do compositor. Neste sentido, aparecem questionamentos quanto a real necessidade do instrumentista na manifestação musical moderna (ANDRADE, 1995, p. 62) e a sua formação musical. Walter Benjamin (1975) observa que com o advento do aparato de reprodução, como a possibilidade de gravação e comercialização de uma performance, tornou-se necessária uma nova visão das artes. Desta maneira, o instrumentista tem de se reafirmar enquanto agente artístico para que não tenha como única função a comunicação de uma idéia alheia. Mesmo esta função é muitas vezes ignorada por compositores que encontram nos recursos eletrônicos hodiernos uma possibilidade de satisfazer seus anseios criativos sem a preocupação de vê-los “traídos” no momento da performance.

Já a segunda corrente, a conciliadora, argumenta que tanto o compositor quanto o intérprete têm funções artísticas ativas na manifestação musical. Assim, o papel do instrumentista seria o de “traduzir” a peça musical. Admitir-se-ia, então, a subjetividade do executante ante a obra criada por outra pessoa, fazendo com que uma nova seja criada numa espécie de co-autoria com o compositor. Encontramos em Marília Laboissière interessante posicionamento sobre a questão:

Defendemos aqui o conceito de interpretação musical como atividade recriadora, na medida em que a música – arte da produção, *performance* e recepção individuais, arte subordinada a diferentes fatores sociais, ideológicos, estéticos, históricos e outros – caracteriza-se pela impossibilidade de reconstruir sua origem legítima, ou seja, qualquer outra imagem de estabilidade. (LABOISSIÈRE 2007, p. 16).

Finalmente, a terceira corrente, denominada desconstrucionista, é oposta a primeira corrente e não admite qualquer conciliação entre autor e instrumentista. Tal ponto de vista coloca ênfase sobre o destinatário da comunicação, assim, é o instrumentista quem cria o sentido e não o compositor.

Na formação do instrumentista dos cursos de graduação em música é oportuno apresentar tais correntes interpretativas para que este, no ápice da maturidade musical, possa direcionar suas atividades para as correntes preferidas ou desenvolver as suas próprias concepções.

Projeto de pesquisa: procedimentos metodológicos

A pesquisa será realizada no curso de graduação em música da Universidade Federal da Bahia. O alvo serão alunos do curso de Bacharelado em Piano. A escolha do nível musical a ser direcionada justifica-se na estreita relação entre a interpretação e o desenvolvimento de habilidades técnicas mais elaboradas:

Se, por exemplo, um estudante tiver uma limitação motora que permite tocar piano apenas de uma forma pesada e dura, não haverá espontaneidade que o faça tocar (sic) de outra maneira, ou seja, a diversidade timbrística e a dinâmica da execução serão restringidas a apenas uma alternativa e ainda a uma opção inadequada, comprometendo seriamente a sua capacidade expressiva. Por outro lado, a habilidade motora necessária para um alto nível de interpretação pianística é extrema, uma vez que a habilidade necessária não se restringe à agilidade... Portanto entendemos que a capacidade expressiva do intérprete está relacionada também ao grau da sua capacidade técnica (HIGUCHI, 2008, p. 3).

A compreensão musical desenvolvida destes alunos possibilitará uma execução musical com certo grau de familiarização com o público e mecanismos para a efetivação de uma abordagem reflexiva, consciente e prática dos aspectos interpretativos através da interferência pedagógica.

A realização da pesquisa terá como eixo básico três momentos distintos:

1) Estudo teórico - Inicialmente será realizado um levantamento bibliográfico da literatura existente na área, a cerca da fidelidade ao texto musical, considerando aspectos epistemológicos, históricos e conceituais. Este procedimento fornecerá o suporte teórico para a sua execução.

2) Pesquisa empírica - A aplicação da pesquisa será realizada com alunos convidados de diversos professores do curso de graduação divididos em grupos distintos. Cada grupo receberá orientações a cerca da execução musical abordando as três correntes interpretativas. Para facilitar a comparação e confronto dos possíveis resultados alcançados por cada grupo o mesmo repertório será utilizado. Este deverá apresentar nível intermediário para evitar que o foco da pesquisa, que é o aspecto interpretativo, seja substituído por preocupações com o domínio técnico.

As performances dos grupos serão apresentadas em uma oficina inclusa na série “Piano em Pauta”³. Após a execução será mediado uma discussão entre executante e público composto por alunos e professores da graduação a cerca das interpretações executadas.

3) Investigação de condução didática – Por meio da aplicação de questionário serão sondadas as abordagens metodológicas utilizadas pelos professores a cerca da temática no contexto de sala de aula. Este procedimento facilitará a condução da oficina a ser realizada reforçando ou apresentando novos elementos nas discussões com os alunos.

Considerações finais: possíveis contribuições para a educação musical

Com o intuito de desenvolver a criticidade na interpretação de uma obra musical serão utilizadas as diversas correntes interpretativas. Pretendemos promover a discussão e reflexão entre os alunos a cerca das possibilidades interpretativas na execução de uma obra. Para tanto, todas as fases do experimento serão consideradas, desde a interação entre os participantes dos grupos e a discussão a cerca das interpretações utilizadas no resultado final. Acreditamos que a sua realização e os resultados alcançados contribuirão para uma abordagem metodológica instrumental mais flexível permitindo ao aluno uma interação mais participativa com o repertório desenvolvido.

³ A série “Piano em Pauta” idealizada e coordenada pelo Prof. Eduardo Garcia, consta de oficinas interativas temáticas ministradas por convidados e professores das disciplinas: piano e piano suplementar da Escola de Música da UFBA.



Referências

- ABDO, Sandra Neves. Execução/Interpretação musical: uma abordagem filosófica. *Per Musi*. Belo Horizonte, 2000, v.1, p. 16-24.
- ANDRADE, Mário de. *Introdução à estética musical*. Estabelecimento do texto, introdução e notas de Flávia Camargo Toni. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: *Os Pensadores, XLVIII: textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 9-34.
- EIGELDINGER, Jean-Jacques. *Chopin pianist and teacher*. Nova York: Cambridge University Press, 1986.
- HIGUCHI, Márcia. Fidelidade ao texto e a expressividade na interpretação musical: uma visão neuropsicológica. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. *Anais do SIMCAM4*. São Paulo: SIMCAM, 2008. p. 1-8.
- KIVY, Peter. *Authenticities: philosophical reflections on musical performance*. Ithaca: Cornell University Press, 1995.
- LABOISSIÈRE, Marília. *Interpretação musical: a dimensão recriadora da “comunicação” poética*. São Paulo: Annablume, 2007.
- LEITE, João; HIGUCHI, Márcia. Rigidez métrica e a expressividade na interpretação musical: uma teoria neuropsicológica. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 4., 2008, São Paulo. *Anais do SIMCAM4*. São Paulo: SIMCAM, 2008. p. 1-7.
- NOGUEIRA, Marcos. Condições de interpretação musical. *Debates – Cadernos do Programa de Pós-graduação em música do Centro de Letras e Artes da UNI-RIO*. Rio de Janeiro, 1999, n.3, p. 57-80.
- STRAVINSKY, Igor. *Poética musical (em 6 lições)*. Tradução: Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. *The sequence of musical development: a study of children's composition*. British Journal of Music Education, London, v.3, n.3, p. 305-339, 1986.
- WALKER, Alan. *Liszt: The Virtuoso Years*. London: Faber and Faber, 1983.

Gerardo Parente e seus contemporâneos: uma leitura da memória musical da Paraíba entre as décadas de 1960 e 1990

*Luceni Caetano da Silva*¹
UFPB

lucenicaetano@ig.com.br

*Marília Cahino Bezerra*²
UFPB
mariliacbezerra@hotmail.com

*Renan Felipe Santos Resende*³
UFPB
renanfelipe@msn.com

*Maria da Conceição da Silva*⁴
UFPB
conc.trompa@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa pretende fazer uma leitura da memória musical da Paraíba, especificamente da capital João Pessoa, através das memórias do pianista e professor Gerardo Parente e seus contemporâneos, abrangendo as décadas de 1960 a 1990. Gerardo Parente foi escolhido como personagem principal dessa história porque sua vida e seus trabalhos musicais se confundem com a história musical paraibana, desde a década de 1960 do século passado. Essa história da memória musical será acompanhada também pelas memórias de seus contemporâneos, através de entrevistas, a exemplo das professoras que foram suas ex-alunas, tanto da Escola de Música Anthenor Navarro, como do Departamento de Música da UFPB e pessoas que viveram ou acompanharam o movimento musical da época. Estamos também organizando um acervo com recortes de jornais sobre a história musical da Paraíba das décadas em estudo. Esta pesquisa ajudará a entender melhor o percurso histórico da nossa educação musical deste período e os reflexos que tiveram para a nossa atual educação musical.

Palavras chaves: Gerardo Parente, História da Música da Paraíba, Educação Musical.

Introdução

¹ Professora do Departamento de Música da UFPB possui Doutorado, leciona na extensão, graduação e Pós-Graduação do PPGM – UFPB. Coordena um projeto de extensão (Probex) – Orquestra Sinfônica Juvenil da UFPB. E coordena um projeto de pesquisa do PIBIC, que é que está sendo apresentado na ABEM.

² Professora do Departamento de Música da UFPB possui Mestrado, leciona piano na extensão e graduação, participa como colaboradora do projeto de pesquisa do PIBIC.

³ Aluno concluinte do Bacharelado em Música da UFPB e voluntário do projeto de pesquisa do PIBIC.

⁴ Aluna do Bacharelado em Música da UFPB e bolsista do projeto de pesquisa do PIBIC.



Gerardo Parente nasceu em Fortaleza em 1926, mas se dizia paraibano, por ter escolhido a cidade de João Pessoa para viver, quando nela chegou em 1957 e fixou residência, até o seu falecimento em 04 de julho de 2003.

No início de sua carreira, um dos grandes influenciadores de Gerardo Parente foi o violinista suíço, Jean-Pierre Charbloz, que chegou ao Ceará na década de 40. O jovem pianista passou a estudar música de câmara com ele, desenvolvendo a leitura musical. Pouco depois, Gerardo Parente entrou no conservatório, sempre acompanhado por Charbloz que o convidou para fazer apresentações no interior do Estado, e daí em diante não parou mais. Na sua primeira turnê pelo Nordeste, em 1946, ao chegar em João Pessoa, se surpreendeu com o movimento musical da Paraíba, principalmente, com as bandas de música, de excelente nível aqui encontradas.

Naquela época, o professor Gerardo Parente conheceu a professora Luzia Simões Bartolini, que seria a futura diretora da Escola de Música Anthenor Navarro, ela era a herança musical do professor Gazzí de Sá, que no ano seguinte partiria para o Rio de Janeiro a convite de Villa-Lobos para ensinar no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico do Rio de Janeiro. Gazzí de Sá se tornou um dos maiores nomes do ensino de música no Brasil. Apesar de ter fixado residência no Rio de Janeiro, Gazzí de Sá continuava trabalhando para ver o seu trabalho musical da Paraíba crescer. É tanto que em 1952, junto com Luzia Simões conseguiu criar o Conservatório de Canto Orfeônico da Paraíba e Luzia Simões passou a ser a diretora (SILVA, 2006).

O encontro de Gerardo Parente e Luzia Simões que definiu sua vinda para João Pessoa, aconteceu no Ceará, na ocasião em que ela ali esteve para ministrar um Seminário, representando o Conservatório de Canto Orfeônico da Paraíba. Para se ter uma idéia da importância do movimento musical na Paraíba àquela época, vale salientar que o estado era o único lugar do Norte/Nordeste a ter um Conservatório de Canto Orfeônico. Na oportunidade, a professora, com vistas a fortalecer o movimento musical já existente no estado da Paraíba, convidou Gerardo Parente para desenvolver atividades na área de música de câmara naquele instituto. Ele aceita, fortalecendo o movimento musical já existente.

Gerardo Parente participou intensamente de todo este movimento musical. Viajou inúmeras vezes ao Rio de Janeiro a convite da Funarte para acompanhar os artistas que chegavam no Brasil precisando de um pianista, pois já era conhecida a sua capacidade de leitura à primeira vista. Ele era chamado da Paraíba para acompanhar em qualquer Estado do Brasil.

Em 1957, o professor Gerardo começou em definitivo a sua participação nas atividades musicais da Paraíba. Durante vários anos atuou junto à Escola de Música Anthenor Navarro, ligada também ao Conservatório de Canto Orfeônico. Em 1978, foi convidado para lecionar no recém criado Departamento de Música da UFPB, onde ministrava as disciplinas de Piano, Música de Câmera e Música Brasileira.

Justificativa

Antes da tese⁵ se podia dizer que a história da música na Paraíba ainda estava por ser descoberta e elaborada, até aquele momento contava, apenas, com os registros do musicólogo Domingos de Azevedo Ribeiro considerado por alguns críticos, o fundador da História da Música da Paraíba, autor de livros relacionados à música e à historiografia da música paraibana. Além da importância que essa obra de Domingos de Azevedo tem para a história da música da Paraíba, não podemos nos furtar à observação de que alguns livros detém algumas informações sobre o período que pretendemos estudar. Porém, analisando grande parte de suas publicações, observamos que estão relacionadas à história de compositores, intérpretes e autores, de forma descritiva e biográfica. Em geral, os seus livros não narram uma história social da música, articulando-a ao contexto histórico, e às relações sociais que provocaram os diversos movimentos musicais, a exemplo do que ocorreu na década de 60, que será o ponto de partida desta pesquisa.

A tese de Luceni Caetano da Silva, citada anteriormente, conseguiu de uma certa forma sistematizar esta história da música na Paraíba do período de 1930 a 1950, tendo como personagem principal Gazzi de Sá. Uma história sobre o início da educação musical na Paraíba, quando se tornou obrigatório o ensino de música nas escolas. A atual pesquisa pretende dar continuidade a esta pesquisa anterior, já que esse período de 1960 a 1990 ainda está para ser estudado.

Há, portanto, a necessidade de sistematizar e organizar esta história a partir da década de 1960 a 1990 através de um trabalho de pesquisa. Isto é o que pretendemos. Além disso, faz-se necessário resgatar o papel determinante do professor Gerardo Parente que, aos nossos olhos, foi o elo de ligação da geração musical da década de 1960 com a geração atual dos músicos paraibanos.

⁵ SILVA, Luceni Caetano da. *Gazzi de Sá compondo o prelúdio da educação musical da Paraíba: uma história musical da Paraíba nas décadas de 30 a 50. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba, 2006.*

Já foram feitas diversas reportagens, entrevistas e gravação de vídeo sobre seus trabalhos, no entanto, ainda não se fez à reunião de todas estas informações, vinculando-as à história musical da Paraíba. Merece também ser mencionada a importância do pianista na divulgação da música brasileira, mostrando de geração a geração a riqueza melódica e rítmica da nossa música, tanto erudita como popular, divulgando-a não só na Paraíba, mas por todo o Brasil e pelo exterior.

Acreditamos que Gerardo Parente e sua geração foram determinantes para a história da música na Paraíba, na medida em que deram importantes passos para o Estado continuar sendo reconhecido nacionalmente e os primeiros passos para ser reconhecido internacionalmente no campo musical.

Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar a contribuição de Gerardo Parente e da sua geração para a história musical da Paraíba no período de 1960 a 1990. E como objetivos Específicos: Efetuar o levantamento das produções musicais paraibanas, realizadas em forma de concertos, apresentadas em nível estadual, nacional e internacional durante o período de 60 a 90; verificar a importância da contribuição de Gerardo Parente e de sua geração, a partir da análise de suas memórias, de depoimentos de ex-alunos e professores; avaliar, a influência de Gerardo Parente e de sua geração na execução e no interesse pela música brasileira da geração atual de professores e alunos do Departamento de Música; organizar um acervo com recortes de jornais sobre a história musical da Paraíba dos anos 60 a 90.

Fundamentação teórica e metodológica

Nesse trabalho, não contaremos apenas com a memória do professor Gerardo Parente registradas em entrevistas orais, jornais e materiais diversos. Recorreremos também aos discursos dos seus contemporâneos os quais serão analisados tendo em vista a questão histórica social da música na Paraíba. Além disso, como afirma Beth Brait (1997), é preciso não perder de vista o dialogismo duplo de indissolúvel dimensão. Um, diz respeito ao permanente diálogo nem sempre harmonioso, existente entre discursos. Um outro diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro, como discursos instaurados historicamente pelos sujeitos. Nesse mesmo pensamento, Beth Brait menciona que Bakhtin (1997) fala do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico

dessa relação exibida pela linguagem. É nesse sentido que pretendemos analisar esses discursos, como discursos de sujeitos sócio histórico que *refletem* e *refratam* outros discursos.

Em 2001 já havia o interesse de pesquisar sobre o professor Gerardo Parente, o qual foi entrevistado e o mesmo indicou outras pessoas que pudessem informar sobre o assunto.

Para esta pesquisa, a história oral se faz necessária, o uso difundido da expressão “história oral” é novo e, tanto quanto o gravador, tem implicações radicais para o futuro. Isto não significa que ela não tenha um passado. Na verdade a história oral é tão antiga quanto a própria história. Ela foi a primeira espécie de história”(THOMPSON, 1992 p. 45).

A história oral não é apenas uma descoberta, mas também uma reconquista. “Oferece à história um futuro livre da significação cultural do documento escrito. E devolve também ao historiador a mais antiga habilidade de seu ofício” (THOMPSON, 1992, p. 103).

Para elaborar essa pesquisa conforme o que propomos neste projeto - *uma leitura da memória musical da Paraíba das décadas de 60 a 90* - através das memórias do professor Gerardo Parente e seus contemporâneos, precisamos de uma fundamentação teórica em história e memória, uma vez que nosso objeto de estudo é a memória musical. Buscaremos investigar através da memória do professor Gerardo Parente a sua contribuição para a história musical da Paraíba, utilizando o "Estudo de Caso" denominado "História de Vida". A técnica utilizada para investigar a “História de Vida” é geralmente a entrevista semi-estruturada, que se realiza com uma pessoa, na qual se aprofunda cada vez mais sobre a “História de Vida” do sujeito (Triviños, 1987. p. 135). Estas entrevistas já haviam sido feitas em 2001 com o professor, oral e através de reportagens dadas em jornais e fita de vídeo. No entanto, a entrevista não é a única técnica a ser usada, pois pode dar uma visão unilateral, incompleta ou falsa da pessoa. Conforme (Triviños, 1987), é preciso cautela com as informações obtidas nessas entrevistas, visto que:

Algumas delas podem estar relacionadas com a capacidade de recordar do entrevistado, com sua “visão áurea” de determinados momentos de sua existência. É um fato reconhecido por todos que as pessoas que avançam muito na velhice tendem a salientar melhor as coisas que ocorrem em sua juventude, em sua idade precoce, antes que os fenômenos da idade adulta tardia (TRIVIÑOS, 1987 p. 136).

Para uma melhor reconstituição dessa época, faz-se necessário "revisar documentos, obras, realizar entrevistas com pessoas vinculadas com o sujeito" (ibid., p. 136). Segundo Halbwachs, através da memória coletiva pode acontecer,

com efeito, que uma ou mais pessoas, reunindo suas lembranças, possam descrever muito exatamente os fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo que elas, e mesmo reconstituir toda a seqüência de nossos atos e de nossas palavras dentro das circunstâncias deferidas, sem que nos lembrássemos de tudo aquilo (HALBWACHS, 1990 p. 27).

Se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apóiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Seguindo Halbwachs (1990), diríamos que, voluntariamente cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que mesmo este lugar muda segundo as relações que mantenho com outros meios.

A memória coletiva se distingue da história pelo menos sob dois aspectos. É uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, já que retém do passado, somente, aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém (Halbwachs, 1990, p. 81). A segunda característica pela qual ela se distingue da história é que há com efeito, muitas memórias coletivas. Cada grupo tem uma história, neles distinguimos imagens e acontecimentos. O que nos chama a atenção é que, na memória as similitudes passam, entretanto para o primeiro plano. O grupo, no momento em que considera seu passado, sente acertadamente que permaneceu o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo, porque o que mudou, foram às relações ou contatos do grupo com os outros. Entretanto, "a história, deixa parecer esses intervalos onde nada acontece aparentemente, onde a vida se limita a repetir-se, sob formas um pouco diferentes, mas sem alteração essencial, sem ruptura, nem revoluções" (ibid., p. 87). Quanto ao tempo que é examinado e a forma, observam-se as seguintes distinções:

[...] a história examina os grupos de fora, e porque ela abrange uma duração bastante longa. A memória coletiva, ao contrário, é o grupo visto de dentro, e durante um período que não ultrapasse a duração média da vida humana, que lhe é, freqüentemente, bem inferior. (HALBWACHS, 1990 p.88).

Este pensamento está de acordo com a forma e o tempo que pretendemos examinar sobre a vida musical ativa do professor Gerardo Parente e seus contemporâneos. Pesquisa esta que estamos em andamento. E que servirá para entender melhor o percurso da nossa educação musical.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fomani Bernadini. 3. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

BRAIT, Beth. (Org.). *Dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Unicamp, HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990. (Biblioteca Veretece. Sociologia e política).

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987

SILVA, Luceni Caetano da. *Gazzi de Sá compond o prelúdio da educação musical da Paraíba: uma história musical da Paraíba nas décadas de 30 a 50*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal da Paraíba, 2006.



Gravando o CD *O pião entrou na roda* e escrevendo o livro *Fazendo música com crianças*: Consequências para a formação de professores de musicalização infantil

Priscila Pereira
Departamento de Música e Artes Visuais – UFPR
musicila@hotmail.com

Liciê Martin
Departamento de Música e Artes Visuais – UFPR
Lici20@hotmail.com

Resumo: O propósito desse artigo é relatar a experiência vivenciada pelos professores do projeto de Musicalização Infantil da UFPR desde a idealização até o lançamento de um CD infantil e de um livro de atividades musicais, os quais marcaram a comemoração dos cinco anos desse projeto. No início, é apresentada uma breve consideração sobre o curso de Musicalização Infantil da UFPR e sua importância para a formação profissional dos alunos do curso de música da Universidade. Numa segunda ordem, é feito um relato acerca do processo de gravação do CD *O pião entrou na roda: cantos e contos de todos os cantos* e de redação e edição do livro *Fazendo Música com Crianças*. Para finalizar, são apresentadas algumas considerações a respeito da importância do CD e do livro para a formação dos professores do projeto da UFPR, levando em conta o trabalho em equipe, a reflexão sobre a prática docente, a promoção das habilidades específicas de cada professor e o fornecimento de recursos didáticos de qualidade para aulas de música.

Palavras chave: Musicalização Infantil; formação de professores; prática docente.

Introdução

O curso de Musicalização Infantil da UFPR foi idealizado pela Profa. Dra. Beatriz Ilari no ano de 2003, visando integrar a universidade e a comunidade, já que oferece aulas a baixo custo, ou, em casos especiais, sem custo algum. Além disso, o curso proporciona aos alunos de licenciatura a experiência de trabalhar com crianças de diferentes faixas etárias.

Infelizmente, ainda é possível constatar que os cursos de licenciatura em música muitas vezes estão distantes da prática educativa. Segundo Machado (2007), na maioria das vezes não se sabe qual é a identidade do professor de música que as Universidades estão formando. Ela complementa dizendo que:

Esta não é uma tarefa fácil, pois ninguém se forma em quatro ou cinco anos. Os professores de música precisam saber muita música, mas também ter preparo pedagógico e intelectual, atitude, postura e sensibilidade musical, destacando sempre a “qualidade” destes conhecimentos em detrimento da quantidade (MACHADO, 2007, p.239).



É por esse motivo que foi fundado o curso de Musicalização Infantil da UFPR: para possibilitar a prática docente aos alunos dos cursos de graduação e pós-graduação em Música da Universidade. A divisão das turmas acontece de modo que um professor mais experiente trabalhe com um professor menos experiente, sendo que ex-alunos, já graduados, os quais não têm mais vínculo com a Universidade, também atuam no projeto.

Atualmente, o curso atende cerca de 200 crianças de seis meses a dez anos de idade, conta com a participação de 30 professores e é coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme Romanelli. Está localizado no Departamento de Música e Artes Visuais da UFPR, na cidade de Curitiba.

No ano de 2008, o curso completou cinco anos de existência. Para comemorar, idealizou-se a gravação do CD infantil *O pião entrou na roda: cantos e contos de todos os cantos*, e a redação e edição do livro de atividades musicais *Fazendo música com crianças*. É importante salientar que, todo o trabalho, desde a escolha do repertório até o produto final, foi dividido entre os professores do curso.

A experiência vivenciada por esses professores, mesmo os já graduados, foi de extrema importância para a formação de uma identidade docente. Isto porque, graças a essas iniciativas do curso de Musicalização Infantil, foi possível dar seguimento ao conhecimento adquirido academicamente de forma prática:

Na perspectiva prática temos o ensino como uma atividade complexa, determinada pelo contexto e impregnada de conflitos de valores éticos e políticos. A formação do professor é baseada na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática (MACHADO, 2007, p.239).

Objetivos

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivenciada durante a gravação do CD *O Pião entrou na Roda: cantos e contos de todos os cantos*, e da redação e edição do livro *Fazendo música com crianças*, discutindo de que maneira isso ajudou na formação de professores de música.

Para isso, será preciso descrever alguns processos, tais como a reflexão crítica das atividades propostas, o desenvolvimento de um trabalho em equipe eficaz, além da promoção das habilidades específicas de cada professor.

Também será descrito de que maneira essa experiência trouxe ideias e embasamento para planejar e aplicar novos recursos didáticos nas aulas de musicalização infantil.

Relato



No início do ano de 2008, a coordenadora Profa. Dra. Beatriz Ilari sugeriu que a comemoração dos cinco anos da Musicalização UFPR fosse marcada pelo envolvimento dos professores do curso com o trabalho de gravação de um CD infantil e de edição de um livro contendo atividades musicais.

Inicialmente os professores se reuniram e, para concretizar a ideia da gravação do CD *O Pião Entrou na Roda*, decidiram incluir neste as músicas mais utilizadas em aula, além de composições inéditas, de autoria deles próprios. Após a escolha do repertório a ser gravado, os professores dividiram entre si as tarefas de realização dos arranjos, de execução e de gravação, além de contar com a participação de ex-professores do curso e intérpretes externos. O trabalho foi inteiramente realizado em equipes.

Durante o processo de gravação, os professores que possuíam alguma experiência com trabalho em estúdio de áudio, puderam aprimorar esses conhecimentos, dando o suporte técnico necessário. Com isso, foi possível promover as habilidades específicas de cada participante.

O lançamento do CD aconteceu em junho de 2008 durante a apresentação semestral promovida pelo curso de Musicalização Infantil da UFPR.

O trabalho de redação do livro *Fazendo música com crianças* iniciou-se no segundo semestre de 2008 e aconteceu de forma distinta à gravação do CD. Foi feita uma reunião para definir algumas das atividades que constariam na publicação, na qual também foi decidido que as mesmas estariam divididas por faixa etária.

Alguns professores se reuniram em pequenos grupos, mas a maior parte do trabalho aconteceu de forma individualizada. Algumas atividades foram baseadas em canções e práticas já utilizadas nas aulas enquanto outras foram criadas especialmente para integrar o livro.

O processo de edição, formatação e revisão final ficou a cargo de quatro professores e dos coordenadores do curso de Musicalização. O livro foi lançado no dia 17 de novembro de 2008, no Departamento de Música e Artes Visuais da UFPR. Já está previsto o lançamento da segunda edição, tanto do livro quanto do CD.

Conclusão

O trabalho desenvolvido durante a gravação do CD e redação do livro foi de extrema importância, pois auxiliou no processo de formação dos professores envolvidos. Isto se justifica ao pensarmos que, para escolher o repertório e elaborar as atividades musicais, os professores refletiram sobre sua prática docente.



Tal reflexão possibilitou a ampliação do pensamento crítico acerca das atividades realizadas nas aulas de música, pois as canções escolhidas foram aquelas que apresentaram a melhor receptividade ou maiores possibilidades de aprendizado junto aos alunos, o que reforça as ideias de Russel (1995): “Ele [o professor de música] também escolhe os materiais apropriados e os meios de transmissão e realização da experiência musical, os passos e a sequência da atividade construídos com base em habilidades preexistentes” (apud RUSSEL, 2005, p.77).

Os objetivos a serem alcançados em sala de aula também foram amplamente discutidos, especialmente ao criarmos novas canções ou elaborarmos atividades inéditas. Tal discussão é muito relevante ao pensarmos na formação de bons professores, como ressalta Beyer (2003):

Importante é que cada professor conheça seu ponto de partida e de chegada em sua ação pedagógica, saiba por que está escolhendo esta ou aquela música para aquela atividade; sobretudo, que saiba qual objetivo musical quer alcançar ao cantar aquela canção ou realizar tal atividade (BEYER, 2003, p.105).

Outro ponto a ser destacado, foi o trabalho em equipe, o qual aconteceu principalmente na gravação do CD. Em primeiro lugar, porque foi preciso dividir tarefas, auxiliar colegas e conciliar opiniões e ideias a fim de chegar a um bom resultado. Além disso, para essa divisão de tarefas foi preciso identificar e promover as habilidades específicas de cada professor, fosse como arranjador, compositor, intérprete, ou editor de áudio.

De acordo com Tafuri (1993) existem cinco pontos importantes que devem estar presentes na formação do educador musical e, dentre estes, cabe destacar o terceiro *conhecer como produzir*, e o quarto *capacidade de reproduzir sons* (apud Beyer, 2003. p.111). Ambos foram trabalhados; o terceiro tanto na redação do livro, quanto na gravação do CD, já que se refere à organização de materiais sonoros e à expressão da música criada por si próprio. Já o quarto ponto esteve presente apenas no trabalho do CD, pois diz respeito ao domínio de um instrumento ou voz, dando forma a um objeto musical.

O trabalho em equipe também proporcionou algo que, segundo Hentschke (2000) é bastante importante: uma grande troca de experiências e informações entre os professores sobre suas práticas educativas (apud Machado, 2004, p.44).

Na sua pesquisa Machado (2004) destaca sete competências indicadas por professores de música como essenciais para a prática docente e, entre estas, destaca-se “manter-se em continuado processo de formação profissional” (MACHADO, 2004, p.43). Pode-se dizer que, com a gravação do CD e redação do livro, tal competência foi



desenvolvida junto aos professores participantes. Afinal, todos buscaram alternativas para melhorar suas práticas pedagógico-musicais tornando-as autônomas e criativas. Cereser (2004) discorre sobre esse assunto, ao ponderar que a prática educativa não deve se ater somente à técnica, considerando que o trabalho realizado pelo professor é essencialmente autônomo e intelectual (CERESER, 2004, p.31).

Além disso, o trabalho desenvolvido pelos professores foi repleto de pesquisas realizadas por eles próprios, principalmente com relação ao livro, o qual contém pequenos textos sobre diversos assuntos. Isto corrobora a ideia do professor pesquisador, o qual se mantém sempre atualizado e bem informado.

Por último, cabe ressaltar que o CD e o livro servem de apoio às aulas que agora estão sendo ministradas no curso de Musicalização Infantil da UFPR, já que são fontes importantes de embasamento para os novos professores da equipe e estão sendo utilizados também como material didático, em diferentes escolas de educação infantil e ensino fundamental.



Referências

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: L. Hentschke; L. Ben. (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 101-112.

CERESER, Cristina. M. I. A Formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: O espaço escolar. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, set. 2004. p.27-36.

ILARI, Beatriz. *O pião entrou na roda*. Encarte do CD comemorativo aos 5 anos do curso de Musicalização Infantil da UFPR (não publicado).

MACHADO, Daniela Dotto. A visão de professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, set. 2004, p. 37- 45.

MACHADO, Bruna. WILLE, Regiana Blank. Licenciados em música e as práticas pedagógicas. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL- REGIÃO SUL, 10. 2007, Blumenau/SC. Anais do X Encontro Regional da Abem - Sul. Blumenau/SC: ABEM, 2007. p. 236-239.

RUSSEL, Joan. Tradução de Beatriz Ilari. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, mar. 2005, p.73-88.



Grupo de pesquisa Auto-narrativas de práticas musicais: estudando (in)formalidades na aprendizagem e ensino de música

Ana Lúcia de Marques e Louro
Universidade Federal de Santa Maria
analooock@hotmail.com

Maria Cecília Torres
Centro Universitário Metodista/IPA
mariaceciliaartorres@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação relata as atividades em andamento no grupo de pesquisa Auto-narrativas musicais, o qual está registrado no CNPq. O grupo de pesquisa foi criado em 2006 tendo como tema unificador as metodologias auto-narrativas para estudar fenômenos pedagógico-musicais, ele é vinculado a um departamento de música e a um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade Brasileira. Atualmente os projetos do grupo de pesquisa se voltam para o estudo das relações entre formal e informal no aprendizado musical através de metodologias auto-narrativas. Nesta tematização se aproxima dos escritos sobre Cotidiano na aprendizagem musical. Mesmo contando com muitos pesquisadores e pesquisas nesta abordagem, a questão da aplicação para a aula de música formal sob esta perspectiva ainda é pouco explorada. As reflexões do grupo podem trazer uma grande contribuição a este respeito colocando novas reflexões para toda a área de Educação Musical.

Palavras chave: educação musical, auto-narrativas, aprendizagem musical, formal e informal

1. Introdução

O nosso grupo de pesquisa foi criado em 2006 tendo como tema unificador as metodologias auto-narrativas para estudar fenômenos pedagógico-musicais, ele é vinculado a um departamento de música e a um Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade Brasileira. Atualmente os projetos do grupo de pesquisa se voltam para o estudo das relações entre formal e informal da aula de música através de metodologias auto-narrativas. Tal temática foi inspirada na coleta de dados da tese de doutorado de Louro (2004) no momento em que uma professora entrevistada pondera sobre o “vazamento” de experiências informais em experiências formais. Para ela “é só uma questão de tu saber transpor para lá e para cá” (Luciana, 2001). (citado por Louro, 2008, p.278).

Para olhar os “vazamentos” do informal do cotidiano para as formalidades das aulas de música, nos pareceu interessante articular projetos tanto no que tange a aprendizagem informal, quanto projetos que buscam estudar situações formais de ensino de música a partir de um olhar informado pelo Cotidiano.



O viés de pesquisa do cotidiano para a Educação Musical está sendo desenvolvido no Brasil em esforços coordenados por Jusamara Souza ao longo de seus escritos. No último livro do grupo de pesquisa coordenado por ela esta autora declara que:

A perspectiva dessas teorias analisa o sujeito imerso e envolvido numa teia de relações presentes na realidade histórica preñe de significações culturais. Logo, a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo. Ela é constituída de experiências que nós realizamos no mundo. Dessa maneira, a aprendizagem pode ser vista como um processo no qual – consciente ou inconscientemente – criamos sentidos e fazemos o mundo possível. (SOUZA, 2009, p. 7).

Autores da área de Educação e Sociologia como Libâneo (1999), no que tange a relação entre formalidade e informalidade, e Dubar (1997) no que tange ao conceito de identidade, também auxiliam a construção dos objetos das pesquisas do grupo.

2. Princípios teórico-metodológicos do Grupo de Pesquisa

O Grupo de pesquisa *Auto-narrativas de práticas musicais* tem sua trajetória fundamentada em leituras, discussões, trabalhos em parcerias e reflexões a partir de idéias e concepções de diferentes autores do campo das narrativas de si ou, auto-narrativas e da pesquisa biográfica, mesclando desta maneira conceitos das áreas da Educação e da Educação Musical. Dentre os autores, destacamos os trabalhos de Novoa (1988, 1995), Ferrarotti (1988), Bosi (2001), Bueno (2002), Torres (2003 e 2009), Louro (2004), Arfuch (1995, 2002), Goodson e Sikes (2001), Gullestad (s/d), Roberts (2002), Vila (2003) e Cunha (2006).

Com a intenção de trazermos algumas especificidades das auto-narrativas no espaço biográfico relacionadas com as pesquisas deste projeto, através do manuseio e análise de materiais, destacamos as concepções apresentadas por Ferrarotti (1988), ao considerar os dois tipos de materiais mais utilizados em estudos que optam por essa abordagem: os materiais biográficos primários (que são as narrativas e relatos autobiográficos) e os materiais biográficos secundários (que são as correspondências, diários, fotografias, documentos oficiais). O autor ressalta que, nas versões tradicionais do método biográfico, os pesquisadores frequentemente preferem os materiais secundários, mas ele prossegue defendendo o seu ponto de vista quanto à escolha de uma abordagem que valorize os materiais primários e veementemente argumenta explicitando os motivos que basearam a sua opção, dentre eles o fato de trazer essa “subjetividade explosiva” que ele aponta no método biográfico.

Ainda nesta perspectiva de apresentar fragmentos deste espaço de narrativas, CUNHA, (2006), em pesquisa sobre auto-narrativas de jovens adolescentes em seus diários enfatiza que “tomar conhecimento, hoje, do teor dessas escritas e desses registros permite pensar nas diferentes formas acerca das quais se dá a constituição da subjetividade por meio dos modos pelos quais o sujeito narra sua vida” (p.15).

Dentre os procedimentos adotados para trabalharmos com este enfoque das auto-narrativas musicais, citamos a realização de pesquisas de doutorado, dissertações de mestrado, relatos de experiências com alunos de Cursos de Licenciatura em Música sobre memórias musicais da infância e adolescência, troca de cartas entre alunos estagiários de Curso de Licenciatura em Música e narrativas de si orais e escritas de professores/as de Cursos de formação continuada em Música sobre concepções e crenças musicais. Certamente estas diferentes narrativas de si, com tempos e formatos diversificados constituem um amplo e rico material de análise para o nosso grupo.

O foco de nossos estudos se aproxima do olhar estabelecido pelo grupo de pesquisa do cotidiano, mas se diferencia um pouco no que se refere em primeiro lugar a ênfase nas metodologias auto-narrativa e, posteriormente, em um foco centrado nas relações entre aprendizagens informais e formais de música. Estudando as aprendizagens informais em música temos dois projetos, a saber:

Projeto 1: “Processos de ensino aprendizagem em grupos de louvor de comunidades evangélicas em Santa Maria-RS”: Estudo de caso etnográfico a partir de auto-narrativas e seus instrumentos de coleta de dados são: entrevista, observação (gravações em áudio e vídeo) e diário de campo. Entrada no campo 1º Semestre de 2009; Estudo exploratório 2º Semestre de 2009; Coleta de dados 1º Semestre de 2010. Participante: um dos mestrandos em Educação.

Projeto 2: “Aprendizados entre músicos de ministérios da renovação carismática católica de Santa Maria-RS”: Estudo de caso etnográfico a partir de auto-narrativas. Entrada no campo 1º Semestre de 2009; Estudo exploratório 2º Semestre de 2009; Coleta de dados 1º Semestre de 2010. Participantes: Professora Doutora Líder do grupo, professora da rede municipal de ensino e um dos mestrandos em Educação.

Um terceiro projeto do grupo estuda uma situação de ensino formal de música, as quais são ministradas em uma Escola EJA, mas dentro de um presídio o que faz com que as aulas sejam enquadradas na cultura penitenciária que, apesar de todos os seus regramentos trás consigo algumas informalidades para a aula de música.

Projeto 3: “Um estudo etnográfico no presídio regional de Santa Maria-RS”:

Estudo de caso etnográfico a partir de auto-narrativas. Entrada no campo 1º Semestre de 2008; Estudo exploratório 2º Semestre de 2008; Coleta de dados 1º Semestre de 2009. Participante: um dos mestrandos em Educação.

Posteriormente o grupo realiza estudos sobre situações de ensino formal de música, mas mantendo tanto a metodologia das auto-narrativas como o olhar sobre as relações com a informalidade presentes mesmo em situações de ensino formal de música. Em um primeiro bloco, voltamos à atenção para os alunos licenciandos em música em sua formação para serem professores.

Projeto 4: “Cartas de licenciados em música: diálogos entre identidades de professores e estudantes”: Estudo de auto-narrativas a partir da análise de cartas e entrevistas com os alunos da disciplina Prática Educativa II no curso de licenciatura em música de uma universidade brasileira e seus respectivos alunos. Coleta inicial de dados 1º Semestre de 2009; coleta final de dados 2º Semestre de 2009. Participantes: Professora Líder do grupo de pesquisa e 5 graduandos do curso de licenciatura em música da mesma universidade.

Num segundo momento, os estudos focalizam diversos tipos de professores de música e interações com contextos culturais de formação não específica para o ensino de música, uso do corpo para ensinar música e diálogos com a cyber cultura.

Projeto 5: “Diálogos entre professores que focalizam as músicas: reflexões a partir de identidades e dilemas presentes em cartas auto-narrativas”: Estudo de auto-narrativas a partir da análise de cartas e entrevistas com professores participantes de oficinas de Educação Musical em processos de formação continuada informados pela aprovação da lei 11.769, serão professores de educação artística em busca de formação musical na cidade de Pato Branco- PR. Instrumentos de coleta de dados: diários de campo, cartas e entrevistas. Estudo exploratório 1º Semestre de 2009; Coleta de dados principal 2º Semestre de 2009. Participante: um dos mestrandos em Educação.

Projeto 6: “Práticas corporais e Educação Musical como elementos participantes do processo educativo infantil: diálogos com professores de música sobre interdisciplinaridade”. História Oral temática híbrida. Instrumento de coleta de dados: entrevistas com professores de música e alunos das séries iniciais do ensino fundamental de escolas da cidade de Ribeirão Preto- SP e análise documental. Estudo exploratório 1º Semestre de 2009, Coleta de dados principal: 2º Semestre de 2009. Participante um dos mestrandos em Educação.



História Oral temática através da entrevista com professores de música. Instrumento de coleta de dados: entrevistas com professores de música das séries finais do ensino fundamental de escolas da cidade de Ribeirão Preto- SP. Estudo exploratório 1º Semestre de 2009, Coleta de dados principal 2º Semestre de 2009. Participante: um dos mestrados em Educação.

Projeto 7: “A cyber cultura no ensino superior: usos e contribuições na prática docente de professores instrumentistas”: Estudo de entrevistas qualitativas. Os instrumentos de coleta de dados são entrevistas com professores e alunos de cursos de bacharelado em música do RS e diários de campo. Estudo exploratório 2º Semestre de 2009; Coleta de dados 1º Semestre de 2010. Participante: um dos mestrados em Educação.

Para unificar os projetos, a líder do grupo propõe um estudo mais teórico que tem como **objetivo geral do projeto:** analisar as relações entre formalidades e informalidades presentes em processos de aprendizagem relacionados com músicas. Os **objetivos específicos:** Contextualizar os processos de aprendizagem relacionados com as músicas; pontuar as relações entre formalidades e informalidades presentes neles; analisar as identidades construídas ao longo destes processos. Neste projeto guarda-chuva será feita uma transversalização dos dados de todas as pesquisas anteriores.

3. Repercussões para a Educação Musical

O viés do cotidiano na aula de música tem sido bastante explorado em diversas instâncias da Educação Musical no Brasil. Mesmo contando com muitos pesquisadores e pesquisas nesta abordagem, a questão da aplicação para a aula de música formal desta perspectiva ainda é pouco explorada. As reflexões do grupo podem trazer uma grande contribuição neste respeito colocando novas reflexões para toda a área de Educação Musical no Brasil. E podendo inclusive divulgar seus resultados a nível internacional como já tem ocorrido com pesquisas anteriores da líder do grupo e de um de seus membros.

Referências

- ARFUCH, Leonor. Figuras del desplazamiento: migrantes, viajeros, turistas. *Revista Sociedad*, Buenos Aires, sept. 1995.
- _____. *El espacio biográfico : dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2002.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, Jan/Jun. 2002.
- CUNHA, Maria Teresa. Escrever sobre si: diários íntimos e construção de subjetividades. In: *Anais do 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação*. ULBRA/RS, 2006.
- DUBAR, Claude. *A socialização- construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; MATHIAS, Finger (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988. p.17-34.
- GOODSON, Ivor; SIKES, Pat. *Life history: research in educational settings*. Buckingham: Open University Press, 2001.
- GULLESTAD, Marianne. Invitation à l'autobiographie: l'intimité dans l'anonymat. In: CHAUDRON, Martine; SINGLY, Martine de (Eds.). *Identité, lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou, [s.d].
- LIBÂNIO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva da mudança*. Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 68. Dezembro de 1999. (p.239-277)
- LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário – professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música UFRGS, 2004. (tese de doutorado).
- LOURO, Ana Lúcia. *Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre música: a relação “um para um” ao “grande link”*. IN: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008 (p.265-289).
- NOVOA, António; MATHIAS, Finger (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde/Departamento de Recursos Humanos, 1988. p.17-34.
- NOVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.11-30.
- ROBERTS, Brian. *Biographical research*. Buckingham: Open University Press, 2002.



SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

TORRES, Maria Cecília A. R. *Identidades musicais de alunas da pedagogia: músicas, memória e mídia*. Tese de Doutorado realizada no PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 2003.

TORRES, Maria Cecília A. R. *Músicas do cotidiano e Memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental*. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009, p.237-258.

VILA, Pablo. *Identidades narrativas y música: una primera propuesta para entender sus relaciones*. *Revista Transcultural de Música*, v. 2, nov. 1996. Disponível em: <<http://www.sibetrans.com/trans/trans2/vila.htm>>. Acesso em: 30 Set. 2003.



Grupo Instrumental: aprendendo a ouvir, tocar, escrever e gravar

Affonso Celso de Miranda Neto
Colégio Pedro II
Timerocker@globocom

Resumo: O trabalho apresenta o relato de uma experiência em educação musical desenvolvida no Colégio Pedro II como parte integrante de um projeto de dedicação exclusiva. No ano de 2008, na Unidade Humaitá II, foi organizado um grupo instrumental com alunos de diversas séries, do ensino fundamental e médio, com o propósito de tocar na apresentação do primeiro semestre. Dessa experiência, surgiu por parte dos integrantes, a vontade de desenvolver um trabalho baseado em repertório diversificado, que incluía músicas populares e eruditas. Assim, surgiu a idéia de formar um grupo musical sob a premissa da autonomia, fundamentada nas propostas pedagógicas de Keith Sawncwick e M. Schafer e nas reflexões de Theodor Adorno. O projeto atua ainda em conjunto com o Portal de Educação Musical do Colégio Pedro II, na construção de bases instrumentais e partituras, a fim de proporcionar uma formação interdisciplinar nas áreas de edição e gravação digital.

Palavras chave: Grupo instrumental – Autonomia – Formação interdisciplinar

Introdução

Na escola regular de ensino público em que a educação musical está inserida como disciplina integrante do currículo, é notória a existência de uma lacuna no atendimento individual de alunos interessados em desenvolver habilidades específicas em instrumentos, canto, interpretação, entre outras atividades. Como professor docente do Colégio Pedro II, pude verificar na unidade Humaitá II em 2008, uma enorme demanda de alunos interessados na prática de música instrumental. Assim, sob minha orientação foi organizado um conjunto com alunos provenientes de diversas séries e turnos, para a apresentação do departamento de música, no fim do primeiro semestre¹.

Após as experiências realizadas em sala de aula e com o interesse demonstrado pelos participantes na continuação dos ensaios, nasceu o desejo de desenvolver um trabalho de música instrumental na unidade Humaitá II. Une-se a este projeto, a necessidade de construção do banco de dados de bases sonoras e partituras para o Portal de Educação Musical do Colégio Pedro II². Este sítio na internet pretende disponibilizar para os estudantes de todas as unidades, a oportunidade de acessar os conteúdos da disciplina em diversos níveis

¹ A apresentação ocorreu no dia 10 de julho no auditório da Unidade Humaitá II, e os ensaios começaram no princípio do mês de junho de 2008.

² “O objetivo do projeto “Portal de Educação Musical do Colégio Pedro II” é pesquisar material e organizar conteúdos programáticos da área de Educação Musical para livre acesso eletrônico dos estudantes e professores do Colégio Pedro II (CPII) e também do público em geral. (Leme, Repsold e Marinho, 2008, p.1)



e séries, como por exemplo, estudar flauta e outros instrumentos com bases pré-gravadas do repertório executado nas aulas.

Além de realizar as gravações das bases instrumentais, o grupo é responsável por registrar em partitura, os arranjos musicais desenvolvidos nos ensaios. Nossa intenção é fornecer uma formação abrangente, em que o aluno perceba que o ofício de músico vai além do aperfeiçoamento técnico em instrumentos. Essa tendência de um estudo ampliado e interdisciplinar vem sendo discutida na educação musical a partir da década de 60, com os educadores da oficina de música:

“A amplidão cultural histórica e geográfica que caracteriza o nosso tempo nos tornou muito conscientes da falácia de controlar o temperamento de todas as filosofias musicais pelo mesmo diapasão. [...] Novas disciplinas serão necessárias no currículo, e elas nos levarão longe pelos contornos mutantes do conhecimento interdisciplinar adentro. O novo estudante terá que estar informado sobre áreas tão diversas, como acústica, psicoacústica, eletrônica, jogos e teoria da informação.” (SCHAFER, 1992, pág.122)

O currículo ampliado é uma exigência do mercado de música atual. Estamos caminhando para uma prática de música autônoma, e mais exigente, em que o músico deve participar ativamente, e às vezes de forma independente, na realização de seus trabalhos, criando, ensaiando, gravando, registrando e divulgando. Para tanto, este projeto conterà aulas de informática ligada à música que ajudem os alunos a se envolver com aplicativos necessários para a digitalização das partituras, e com programas gravação de áudio. Estes últimos, associados às técnicas de captação sonora, formam um curso de iniciação à engenharia musical.

Nosso trabalho vai além de formar músicos, ele pretende desenvolver nos estudantes, qualidades essenciais para suas formações como indivíduos, membros de uma sociedade culturalmente³ diversificada. A escuta fragmentada de música, aspecto presente nos meios de comunicação, se tornou uma prática da sociedade moderna. As pessoas estão perdendo a capacidade de se concentrar no ato da apreciação musical, e assim se tornando cada vez mais impacientes a música instrumental.

Esta constatação, embora em outro contexto, está associada aos pressupostos filosóficos da Escola de Frankfurt, na análise da indústria cultural feita por Adorno. Este salientava no início do século XX, a transformação ocorrida nos hábitos da audição musical. Segundo Lacerda, a interpretação da obra do teórico alemão demonstra que:

³ Por cultura entendemos “a totalidade complexa que compreende os conhecimentos, as crenças, as artes, as leis, a moral, os costumes e qualquer outra capacidade ou hábito adquirido pelo homem enquanto membro da sociedade”. (Warnier, 2003, pags. 11-12)

“A adesão coletiva aos novos meios de recepção e transmissão musical através das mídias incidiu em uma alteração na percepção e, conseqüentemente, inferiu em uma nova era histórica da escuta musical. Adorno oferece um claro exame do novo tipo de escuta gerado pela recepção musical através das mídias. Segundo ele, a audição não só regrediu, mas permaneceu, em estado geral, de forma infantil. [...] Na medida em que o veículo se aproximou do cotidiano do público tornou-se possível um compartilhamento entre a escuta musical e outras atividades realizadas nos mais diversos lugares e momentos. Dessa maneira, o hábito de separar um tempo exclusivo para se escutar música foi gradualmente sendo substituído por uma audição desconcentrada.” (LACERDA, 2007, pág.2)

Em contrapartida, a música instrumental mobiliza tanto da parte do instrumentista quanto do ouvinte, uma atitude de concentração que naturalmente evita uma audição descompromissada, e por oposição, concebe uma relação mais participativa aos elementos da música. É necessário frisar que todo esforço nesse sentido está conectado com a disciplina e a dedicação ao estudo, exigidas durante o processo de trabalho.

Reconhecemos que a escuta fragmentada é um desenvolvimento da superexposição da música no mundo globalizado. Esta última causa uma espécie de fadiga auditiva que desenvolve paulatinamente uma atitude pouco integrada com a apreciação sonora prolongada, como exigida na fruição de música instrumental. Nesse sentido, estamos também educando a platéia do colégio, e de forma geral, a comunidade escolar para um tipo de escuta mais atenta de música.

Ponto importante é o trabalho em grupo. Sua aplicação desenvolve nos alunos a capacidade de tomada de decisão em todas as fases do trabalho, desde a escolha dos instrumentos em cada música, até a definição dos arranjos instrumentais. Deste modo, incentivamos uma atitude solidária, e ao mesmo tempo autônoma no processo musical.⁴

Um dos Princípios fundamentais da proposta pedagógica de Swanwick é o “cuidado com o discurso musical dos alunos”. Segundo ele, devemos considerar a importância da autonomia no ensino de música, ao estimular a tomada de decisão por todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Na sua ótica, cada indivíduo traz uma “biblioteca dinâmica” de suas experiências compartilhadas no ambiente social e familiar, material que não pode ser desprezado.

Tratamento semelhante é dado à escolha do repertório a ser executado. É uma premissa na educação musical reconhecer o valor das escolhas dos alunos. Assim, não

⁴ Segundo Duarte, “é possível afirmar que a “ação musical” é que propicia a produção da linguagem musical e a constituição dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse espaço de interação, o sujeito produz musicalmente e assume essa produção como autor, e essa produção ultrapassa, a mera experiência escolar. (Duarte, 2001, p.76)

priorizamos nenhum tipo de música, de cunho erudito ou popular. Agindo dessa maneira, respeitamos a opinião de todos os envolvidos no projeto, ao reconhecer a formação diversificada dos jovens de hoje, que cresceram ouvindo todo tipo de estilos musicais.

Essa perspectiva está de acordo com Fernandes (1998) que considera pertinente para a educação musical, uma abordagem associada ao relativismo e ao interculturalismo. Sua constatação pressupõe que “o relativismo é fundamental na perspectiva de uma educação musical baseada na sociologia e na antropologia, pois o contexto e os sujeitos devem determinar a escolha das culturas e não permitir a imposição de uma cultura dominante, quando se fica referendado a um padrão único” (Fernandes, 1998, p. 204).

Autores como Vulliamy e Forquin também apontam a importância da “construção social dos saberes escolares” da nova sociologia para a educação musical. Para eles, é justificado “o protesto contra um ensino culturalmente etnocêntrico, confinado numa definição estreita, altamente normativa do que pode passar por ‘boa música’” (Forquin, 1993, p. 107). Nesse sentido, é um pressuposto do projeto uma filosofia de trabalho que considere “a experiência concreta, as expectativas e as motivações reais dos alunos, em lugar de impor-lhes um saber estranho, elaborado e legitimado externamente a eles” (idem). Em síntese, entendemos que “a música é a expressão de um conjunto de fatores indissociáveis e a complexidade das conexões estabelecidas por esses fatores elimina a possibilidade de se pensar em uma única música como modelo geral para todas as músicas: Não há, pois, uma música, mas músicas. Não há a música, mas um fato musical. Este fato musical é um fato social total.” (Lazzetta apud. Molino, s/d: 114).

A diversidade no tratamento do repertório produz uma maior flexibilidade e capacidade de adaptação na criação dos arranjos. Com a escolha musical livre de preconceitos, criaremos indivíduos mais criativos e capazes de lidar com as diferenças (culturais) de estilos naturalmente. É bom lembrar que precisamos nos preparar para as gravações do portal, as quais incluem um repertório abrangente de diversas séries e níveis pedagógicos. Por isso, é essencial que o aluno tenha experiência na prática de diversos estilos que lhe possibilite trabalhar com desenvoltura e criatividade.

Objetivos

Este projeto possui duas finalidades. A primeira é formar um grupo de música instrumental, baseado em repertório diversificado que inclua tanto a música popular quanto a erudita. A segunda finalidade é organizar e arranjar o repertório do conjunto para a construção das bases do Portal de Música do Colégio Pedro II. Esta inclui também duas etapas: a edição



das partituras em formato digital, com todos os recursos visuais que facilitem a leitura do estudante, e a gravação da base instrumental, para que os alunos desfrutem de um áudio com qualidade para executar em casa.

As metas musicais dos ensaios incluem:

1. Exercitar a pontualidade com os horários estabelecidos.
2. Comprometimento com a qualidade do som.
3. Aprender a ouvir o colega enquanto estiver tocando.
4. Aprender a interpretar com desenvoltura.
5. Compor contracantos e outras vozes.
6. Trabalhar a dinâmica e a forma musical.
7. Desenvolver a autonomia na criação dos arranjos.
8. Incentivar o senso crítico e avaliar o trabalho em grupo.

As metas do curso de edição de partituras são:

1. Escrever música no computador e praticar leitura musical.
2. Apresentar aos alunos novos recursos de escrita musical.
3. Avaliar o resultado do trabalho de edição (Cada aluno é responsável por um arquivo. No final de cada partitura, ele deverá mostrá-la para a verificação de todos).

As metas do curso de gravação são:

1. Utilizar o metrônomo, e desenvolver sintonia na hora de gravar.
2. Conhecer os equipamentos e a prática musical de estúdio.
3. Aprender as técnicas de microfone.
4. Aprender a captar o áudio digital com qualidade em diversos instrumentos.

Metodologia

O projeto é realizado em dois encontros semanais de uma hora de duração, com uma hora de prática de conjunto para ensaiar e arranjar o repertório, e com horários combinados na sala de informática, para aprendizagem prática dos programas de música para a digitalização e as gravações. Isto é, primeiro familiarizaremos os estudantes com os

aplicativos de notação musical, e em seguida começaremos a desenvolver o curso de engenharia sonora.

Na primeira etapa, utilizamos o programa Finale, apresentando as ferramentas básicas para edição de partituras. O aluno escolhe um arranjo e o reproduz no aplicativo. A etapa seguinte será realizada com o programa Pro-Tolls, ferramenta de gravação e edição de áudio digital. Inicialmente, será distribuído um material didático com informações introdutórias aos processos de captação de áudio. Somente após conhecer as funções principais dos utilitários necessários, e estar consciente da sua manutenção, iniciaremos a prática de gravação. Esta consistirá em saber posicionar os microfones e proceder para retirar o melhor som de cada instrumento e gravar com qualidade.

Considerações finais

O grupo já realizou duas apresentações, uma no dia 3 de outubro de 2008, em evento do Departamento de Português sobre o centenário da morte de Machado de Assis, e outra, no dia 2 de novembro, no I Festival de Música do Colégio Pedro II. Nestes eventos interpretamos “Flor Amorosa” (J. Callado), “Jesus, Alegria dos Homens” (J.S. Bach) e “Os boêmios” (A. de Medeiros) e um poutpourri de Bossa Nova, incluindo as músicas “Wave”, “Consolação” e “Chega de Saudade”.

. A motivação do grupo depende de novos desafios, por isso durante as férias escolares, realizamos ensaios a fim de manter a concentração e dedicação visando novas apresentações. O repertório se expandiu, atendendo ao ímpeto de jovens em fase de descobertas musicais. Nossa preocupação foi frear essa notória empolgação, para enfatizar a necessidade de aperfeiçoar o repertório “antigo”, a fim de evitar essa síndrome do pensamento acelerado, excluindo músicas que podem ser reaproveitadas.

A participação efetiva dos alunos foi se transformando gradualmente, mas hoje são notáveis as iniciativas de criação dos arranjos e da forma musical. Esse aumento se deve principalmente a confiança adquirida nos ensaios e com o relacionamento afetivo surgido entre os participantes. O comprometimento e a dedicação cresceram à medida que o grupo percebeu que a qualidade do trabalho musical está associada à responsabilidade com horários, e ao cumprimento de tarefas estabelecidas. Isso ocasionou uma cobrança natural entre os membros do conjunto, sem a solicitação do professor, fato que demonstra como é importante incentivar a autonomia e a tomada de decisão em grupo.

Referências

DUARTE, Mônica. A Prática Interacionista em Música: Uma proposta Pedagógica. In: Cadernos do Colóquio. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, UNIRIO, 2001, p. 75-94.

FERNANDES, José Nunes. Globalização e Sociedade Pluricultural: Recursos e Usos do Multiculturalismo e do Interculturalismo na Educação Musical. In: Anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), 1998, p. 201-208.

FORQUIN, Jean-Claude. Contra uma concepção etnocêntrica da cultura musical. In: Escola e Cultura, Artes Médicas, 1993 p. 104-110.

LEME, Mônica, REPSOLD, Mônica e MARINHO, Vanessa. Navegando e Aprendendo Música no Portal: uma experiência interdisciplinar no Colégio Pedro II. Trabalho Elaborado para apresentação no XVII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em São Paulo, 2008.

SCHAFER, Murray. O Ouvido Pensante. 3ª reimpressão. São Paulo: Ed. UNESP, 1992

SWANWICK, Keith. Ensinando Música Musicalmente. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

TOURINHO, Irene. Cultura e Educação Musical na Escola Regular. Trabalho Elaborado para apresentação no IV Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Goiânia: 1995.

WARNIER, Jean-Pierre. A Mundialização da Cultura. 2ª ed. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

LAZZETA, Fernando. O que é Música (Hoje). Trabalho Apresentado no I Fórum Catarinense de Musicoterapia, Florianópolis, 2001.

LACERDA, Bruno Renato. A Escuta Musical na Era da Recepção das Mídias: Ideologia das Recepções Midiáticas. Artigo acessado na internet através do endereço www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/semiotica/semiot_BRLacerda.pdf - acessado em 23/09/08.



História da educação musical e do canto orfeônico no Brasil: uma revisão bibliográfica

*Renato de Sousa Porto Gilioli
USJT
resopogi@uol.com.br*

Resumo: Esta comunicação discute a trajetória do debate historiográfico da educação musical brasileira a partir de um levantamento centrado em teses e dissertações nacionais que abordaram os desenvolvimentos canto orfeônico no país. Do elogio acrítico a Villa-Lobos e da consideração de que o compositor teria supostamente iniciado a prática orfeônica no Brasil, os estudos mais recentes chegaram a conclusões opostas. Os primeiros estudos que revisaram as perspectivas tradicionais estabeleceram vínculos do orfeonismo de Villa-Lobos com o varguismo de modo crítico. Mais tarde, os estudos de casos estaduais ampliaram a compreensão do orfeonismo, mostrando que essa prática já havia se estabelecido de modo regular e bem desenvolvido nas escolas paulistas e mineiras desde a primeira década do século XX. Destacaram o aspecto “civilizador”, a perspectiva higienista, o tom ufanista e o ideal contenção dos conflitos sociorraciais através do canto. Ao mesmo tempo, os novos dados que vieram à tona permitiram o questionamento da relação automática entre orfeonismo e varguismo, constatando que o caráter conservador da disciplina e da prática já era presente e bem delineado antes mesmo da Era Vargas – continuou sendo assim depois, até o virtual fim do orfeonismo por ocasião da edição da LDB 5692/71. O Estado Novo apenas intensificou e deu maior amplitude ao movimento orfeônico, que alcançou seu ápice nesse período. Por fim, destacam-se investigações mais recentes que abordam fontes pouco abordadas, como os registros sonoros em disco de corais orfeônicos.

Palavras chave: estado da arte, educação musical no Brasil, canto orfeônico, fontes de pesquisa.

O objetivo desta comunicação é apresentar o estado da arte das pesquisas sobre a história do movimento orfeônico (que vai do começo do século XX a 1971), indicar novas fontes de pesquisa na área e efetuar breves considerações analíticas dos estudos realizados. Selecionaram-se principalmente teses e dissertações brasileiras que abordam historicamente o canto orfeônico praticado nas escolas regulares do país.

Várias áreas investigaram o tema: música, história, educação, antropologia, letras. O levantamento foi exaustivo para teses e dissertações brasileiras, incluindo produtos diretos delas. É o caso de CONTIER (1998), adaptação de capítulo de CONTIER (1986), e de ALBUQUERQUE (1998), entrevista de Contier com resultados de suas investigações na área. LOUREIRO (2003) é adaptação do mestrado da autora. GILIOLI (2009) é um relatório de pesquisa que revisa e amplia sua dissertação (GILIOLI, 2003).

Justifica-se a presença de dois livros. PAZ (2001) foi produto de investigações de anos da autora, constituindo amplo levantamento da história da educação musical brasileira desde 1930. A obra não poderia ser omitida, pois o orfeonismo assume papel relevante nela. PENNA (2008) também foi produto de anos de pesquisas da autora. Embora não trate apenas do canto

orfeônico, sua abordagem está sintonizada com as tendências mais recentes da historiografia. Alerta para a relevância de uma perspectiva crítica em relação ao velho modelo do canto orfeônico, pretensamente universalista e ligado à discriminação de padrões musicais não ocidentais.

Um levantamento exaustivo de artigos de revistas especializadas foi excluído do propósito deste texto. Contudo, três não podem ser desprezados pelo caráter notavelmente inovador. VASSBERG (1975), único estudo estrangeiro desta seleção, criticou, pela primeira vez, a relação entre tendências fascistas do varguismo, propaganda oficial e orfeonismo. FIGUEIREDO (2006) e SILVA (2006) apresentam novas fontes para o estudo da história do canto orfeônico, os discos, nunca mencionados em pesquisas acadêmicas anteriores.

A perspectiva de análise do material destaca problemas e esforços ligados ao levantamento fático, que exige rigor histórico, independentemente da área que analise os dados. As fontes documentais da história do canto orfeônico encontram-se esparsas e com imprecisões reproduzidas durante décadas, em especial a versão hegemônica de que Villa-Lobos teria sido o iniciador do canto orfeônico no Brasil. Além dessas lacunas e omissões graves, os dados disponíveis foram tradicionalmente interpretados quase que apenas repetindo o discurso ideológico das fontes. Mesmo algumas interpretações politicamente críticas, que revisaram a versão heróica e ufanista de Villa-Lobos, recaíram em imprecisões, considerando o canto orfeônico como produto das tendências fascistas de Vargas. A historiografia do canto orfeônico começou com análises mais estritamente pedagógico-educativas, passou a abordar variáveis políticas e, ultimamente, analisa aspectos socioculturais do movimento.

Trabalhos recentes perceberam as implicações moralizantes, redentoras, ocidentalizantes, ufanistas e eruditizantes do orfeonismo brasileiro, independentemente da época e mentores, notando ainda a permanência de muitos desses cânones após 1971. O canto nas escolas era visto como elemento de moralização das classes populares. O ufanismo é visível nos frequentes hinos e marchas. A alusão à construção da pátria era racialmente excludente, pois manifestações culturais afroindígenas, em suas formas presumivelmente “puras”, eram categorizadas como “canto gritado”, “desafinação”.

O folclore, embora valorizado, era entendido como “primitivo” e “selvagem”, destinado a ser mera “matéria-prima” bruta eruditizável pela linguagem presumivelmente “civilizada” e “superior” da música ocidental moderna. Músicas infantis escolares começaram a ser escritas sistematicamente com essa finalidade. Houve proliferação de manuais didáticos e forte preocupação com a formação docente, questão que permanece atual. Adotou-se a manossolfa como técnica de verificação do aprendizado da altura dos sons. Não se pretendia formar

“pequenos maestros”, apesar de diversos mentores do orfeonismo se acusarem entre si do contrário.

Quanto aos valores estéticos, a música erudita ocupava o topo da hierarquia. Depois vinha a música folclórica, contanto que arranjada conforme padrões eruditos. Finalmente, a música popular urbana – samba, maxixe (brasileiros) e ritmos negros estadunidenses. Esses gêneros afro eram percebidos, além de “inferiores” culturalmente, como empecilho para os compositores eruditos brasileiros formarem público consumidor para suas obras.

Socialmente, o objetivo do orfeonismo promovia uma visão idílica de integração entre classes e raças. Pregava contra “hábitos perniciosos”, entendendo que o canto “salvaria” o “povo” de sua suposta condição “selvagem”, associada ao protesto social e à marginalidade. Alguns projetos atuais de educação musical em comunidades pobres padecem da mesma concepção: prometem redimir jovens das periferias dos riscos da criminalidade. Os cuidados vocais não correspondiam a uma mera preocupação com a saúde, mas eram uma verdadeira “cruzada” higienista, encarando os hábitos vocais da população como intrinsecamente negativos ou como tábula rasa enformável pela escola. O sistema temperado ocidental era ensinado como supostamente universal. Villa-Lobos dizia que os “quartos de tom” do folclore deviam ser “consertados” para se fazer música esteticamente bela.

O movimento orfeônico entendia a partitura como código “natural” e “superior” à oralidade, quando ela é uma linguagem construída historicamente e tão válida quanto manifestações não escritas. Processos cerebrais relacionados ao aprendizado da música eram vistos sob perspectiva mecanicista. O ensino da leitura musical e a ginástica vocal pretendiam condicionar o educando segundo um padrão sociocultural ocidentalizante, separando os sons “corretos”, “afinados”, “higiênicos” dos demais.

Com todos os problemas do orfeonismo, não se pode concluir que o ensino do canto é negativo/desnecessário. Basta adotar uma perspectiva verdadeiramente multicultural, sem “folclorizar” o *outro interno* (afroindígenas) e sem repetir epítetos racistas, explícitos em manuais até os anos 1970. Também não significa eliminar a música erudita ocidental, mas ampliar o leque de possibilidades de *audição de mundo* dos educandos para além dessa opção.

Produção acadêmica acerca do canto orfeônico: uma perspectiva comparativa

Até meados dos anos 1980, predominam estudos não acadêmicos sobre o canto orfeônico no Brasil, independentemente de canonizar ou não Villa-Lobos como suposto iniciador da prática no país. Entre 1985-1995, predominam transposições de modelos interpretativos de outras áreas para o canto orfeônico (papel da mídia/propaganda na Era Vargas e noções

desatualizadas de história da educação). Era a limitação destes trabalhos, apesar do mito Villa-Lobos ter começado a cair.

Uma das primeiras tentativas de escapar do ícone Villa-Lobos foi um artigo estadunidense relacionando canto orfeônico e varguismo (VASSBERG, 1975), que anunciou elementos bem desenvolvidos em CONTIER (1986, p.238-362), sistematizados em CONTIER (1998). Contier confere peso menor às iniciativas de João Gomes Jr. e Fabiano Lozano (1910-30) e dá maior relevo aos nexos político-ideológicos do orfeonismo villalobiano com o varguismo, apesar da SEMA (1932) e do Orfeão dos Professores do DF terem sido inicialmente sustentados pelos “progressistas” Anísio Teixeira e Pedro Ernesto, opositores de Vargas. Contier mostrou que Vargas não apoiou a maioria dos projetos de Villa-Lobos, sendo o canto orfeônico uma exceção, notadamente no Estado Novo (ALBUQUERQUE, 1998). Contier também identificou no canto orfeônico um projeto de formação de público para a música erudita, destinado a beneficiar os próprios compositores brasileiros (CONTIER, 1986, p. 248).

FUKS (1991) liga o surgimento do orfeonismo no Brasil ao escolanovismo (“entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, anos 1920, expressões consagradas de Jorge Nagle). Contudo, a renovação pedagógica chegou antes na disciplina Música, iniciando-se sistematicamente no começo do século XX (SP/MG). SOUZA (1993) analisa o orfeonismo liderado por Villa-Lobos. FELIZ (1998) compara as concepções de Villa-Lobos e Ceição B. Barreto, que defendiam métodos e concepções similares, mas divergiam nos fins, respectivamente cívicos e destinados à “arte pela arte”.

Até meados dos anos 1990, havia apenas menções secundárias aos iniciadores do orfeonismo antes de Villa-Lobos no Brasil. Tais iniciativas eram erroneamente consideradas pontuais e pouco influentes. PAJARES (1994) enfoca a atuação do educador Fabiano Lozano em Piracicaba, constatando a relevância do movimento paulista anterior a Villa-Lobos. GUIMARÃES (1999) trata do momento anterior à sistematização do orfeonismo nas escolas paulistas, quando a música era ocupação entre atividades do jardim de infância anexo a Caetano de Campos. Esses estudos mostraram a importância de investigar fontes históricas como manuais didáticos, registros escolares, jornais e revistas.

Entretanto, PAZ (1989,2000) ainda são peças laudatórias a Villa-Lobos (PAZ, 1989), continuando presas a imprecisões fatuais, à aceitação mecânica dos discursos das fontes e omitindo o movimento orfeônico pré-villalobiano. PAZ (2000) apresenta pedagogos como Liddy Chiaffarelli Mignone e Sá Pereira. Mescla métodos de música escolares/orfeônicos e técnico-profissionalizantes (Gramani, Osvaldo Lacerda e Bohumil Med), além das propostas de Koelreutter e as oficinas pedagógico-musicais no Brasil desde 1960-70.

GILIOLI (2003) estuda legislações, partituras e manuais didáticos paulistas, analisando o início sistemático da prática na Primeira República. Conclui que Villa-Lobos apenas deu caráter nacional ao movimento. Detecta o canto orfeônico da época como altamente organizado, promotor de uma *audição de mundo* ocidentalizante, “civilizadora” e avessa à diversidade cultural. Resgata a atuação de Lázaro Lozano no início do movimento em Piracicaba. JARDIM (2003) adota perspectiva e fontes similares, convergindo nas conclusões. PARADA (2003) enfoca o orfeonismo como cerimônia cívica, prática disciplinar e elemento de propaganda ideológica do Estado Novo.

LOUREIRO (2003) trata historicamente do canto orfeônico como aporte para analisar a situação atual da música no ensino fundamental. OLIVEIRA (2004) constata alterações na disciplina Música e na prática coral em Belo Horizonte similares às paulistas da Primeira República. Recupera os conceitos de “civilização” e “cultura”, seus reflexos no pensamento pedagógico ocidental e a influência dos ideais românticos no orfeonismo, percebendo-o como projeto higienista, conservador, “civilizador” e de contenção social das classes populares. Utiliza revistas, jornais, manuais didáticos, documentos oficiais e entrevistas.

LISBOA (2005) não ignora o orfeonismo pré-villalobiano, historia em detalhes a controversa trajetória de Villa-Lobos e utiliza a análise do discurso em melodias e letras do *maestro*. LEMOS JR. (2005) destaca o caráter nacionalista, folclórico e higienista do canto orfeônico a partir de legislações, revistas, jornais e apresentações de corais escolares curitibanos. A periodização vai do estabelecimento da disciplina nos ginásios da capital paranaense (1931) ao surgimento do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico (1956). Questiona a relação mecânica entre orfeonismo e Estado Novo, estabelecida por trabalhos como CONTIER (1998), dado que a disciplina praticamente não se alterou após 1946. O Estado Novo apenas intensificou o caráter cívico e ideológico da disciplina. Acrescento, que parte das concepções do movimento perpetuou-se após sua virtual extinção (1971). SOUZA (2006) enfoca os aspectos civilizador, nacionalista e disciplinar do orfeonismo villalobiano.

SCHROEDER (2005) desconstrói o mito do “dom” e da “musicalidade”. Adota perspectiva comparativa dos modelos históricos de educação musical no Brasil para apontar desafios do presente. Utilizando a análise do discurso, GALINARI (2007) relaciona política, autoritarismo e canto orfeônico em melodias e letras de manuais de Villa-Lobos, com reflexão acurada da trajetória do *maestro* desde suas primeiras incursões pedagógicas. Alerta para a mitificação de Villa e para a necessidade de não desvinculá-lo das tendências fascistas do varguismo.

NEIVA (2006) e UNGLAUB (2008) estudam a implantação da disciplina “Canto Orfeônico” em MG e SC, respectivamente. A periodização do primeiro é 1934-71, enquanto a segunda circunscreve-a ao Estado Novo, notando a possibilidade de fechar temporariamente escolas, exonerar diretores e professores “negligentes” no canto de hinos ou na participação ativa em festividades cívicas. JARDIM (2008) amplia o objeto de estudo do mestrado, incluindo a educação musical escolar pré-orfeônica. PENNA (2008) afirma a relevância de uma pedagogia musical verdadeiramente aberta à diversidade cultural e que não hierarquize os saberes musicais, ao contrário do orfeonismo.

Portanto, um conjunto robusto de estudos recentes critica os esforços do movimento em redimir as classes populares de sua suposta “selvageria” e “primitivismo”, questionando a interpretação canônica da atuação de Villa-Lobos no orfeonismo brasileiro. Nota que o canto orfeônico não era produto do autoritarismo de Vargas, embora tenha sido utilizado no período, e confirma que a relação do canto orfeônico com o escolanovismo é anterior aos anos 1920.

Poucos utilizam registros sonoros como fontes. SILVA (2006,2009) e FIGUEIREDO (2006) analisam discos da UFRJ com corais orfeônicos (1939-40), quase coincidentes com o acervo da Biblioteca Nacional. GILIOLI (2009) faz investigação extensa dos acetatos/LPs digitalizados (1929-73) da BN, retomando e atualizando seu mestrado, incorporando estes últimos autores e ressaltando permanências na prática orfeônica do século XX. Há interesse crescente pela história do orfeonismo, com ampla revisão/questionamento das investigações tradicionais. Fontes restritas a materiais impressos ampliaram-se para audiovisuais. O Museu Villa-Lobos recupera, atualmente, filmes de corais orfeônicos dos anos 1930-40, apontando novas perspectivas de pesquisa e a necessidade de se debater o tratamento metodológico e hermenêutico das fontes audiovisuais.

Referências

ALBUQUERQUE, Paloma (Dir.). *Villa-Lobos e o programa de canto orfeônico (1931-1945)*. São Paulo: PUC-SP, 1998, 110 min.

CONTIER, Arnaldo D. *Brasil Novo: música, nação e modernidade – os anos 20 e 30*. Tese (Livre-Docência em História Social). São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), USP, 1986.

_____. *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo*. São Paulo: Edusc, 1998.

FELIZ, Júlio da Costa. *Consonâncias e dissonâncias de um canto coletivo: a história da disciplina canto orfeônico no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, Centro de Ciências Humanas e Sociais, UFMS, 1998.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Uma abordagem artística do canto orfeônico. *Brasiliiana*, n.23, p.8-15, maio 2006.

GALINARI, Melliandro M. *A Era Vargas no pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG, 2007.

GILIOLI, Renato S.P. “*Civilizando*” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930). Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, Faculdade de Educação (FE), USP, 2003.

_____. *Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época*. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009.

GUIMARÃES, Giovanni H. *Canto e ocupação no Jardim de Infância anexo à Escola Normal de São Paulo nas primeiras décadas da República*. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo, PUC-SP, 1999.

JARDIM, Vera L.G. *Os sons da República: o ensino da Música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República (1889-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, PUC-SP, 2003.

_____. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas (1838-1971)*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, PUC-SP, 2008.

LEMOS JR., Wilson. *Canto orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba, Faculdade de Educação, UFPR, 2005.

- LISBOA, Alessandra C. *Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. Dissertação (Mestrado em Música). São Paulo: Instituto de Artes (IA), Unesp, 2005.
- LOUREIRO, Alicia M.A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas,SP: Papirus, 2003.
- NEIVA, Ismael K.A. *Educação musical escolar: o canto orfeônico em Minas Gerais (1934-1971)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Faculdade de Educação (FaE), UFMG, 2006.
- OLIVEIRA, Flávio C.S. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte, FaE-UFMG, 2004.
- PAJARES, Vania S. *Fabiano Lozano e o início da pedagogia vocal no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Música). Campinas,SP, Instituto de Artes (IA), Unicamp, 1995.
- PARADA, Maurício B.A. *Educando corpos e criando a nação: cerimônias cívicas e práticas disciplinares no Estado Novo*. Tese (Doutorado em História Social). Rio de Janeiro, UFRJ, 2003.
- PAZ, Ermelinda. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.
- _____. *Villa-Lobos: o educador*. Monografia (Prêmio Grandes Educadores Brasileiros) Brasília: Inep, 1989.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SCHROEDER, Silvia C.N. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP, Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2005.
- SILVA, Flávio. O álbum “Música nas escolas brasileiras” e outras gravações de 1940-1944. *Brasiliiana*, n.23, p.8-15, maio 2006.
- _____. *Dramatização histórica: o descobrimento do Brasil*. Monografia. S.i., 2009.
- SOUZA, Carla D. *O Brasil em pauta: Heitor Villa-Lobos e o canto orfeônico*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). São Paulo, FFLCH-USP, 2006.
- SOUZA, Jusamara. *Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930 und 1945*. Tese (Doutorado em Música). Bremen, Universidade de Bremen, 1993.
- VASSBERG, D. Villa-Lobos as a pedagogue: music in the service of the state. *Journal of Research in Music Education*, 23(3), p.163-170, Outono/1975.

Identidade social e motivação no desenvolvimento musical: relato de experiência em canto

Tais Dantas da Silva
UFBA
tais.dantas@hotmail.com

Simone Marques Braga
UFBA
ssmmbraga@hotmail.com

Resumo: Este artigo resulta de um trabalho de educação musical que procurou promover a motivação para a aprendizagem musical através da valorização da identidade social dos alunos, verificando de que maneira a utilização de um repertório baseado no interesse dos alunos contribuiu para o desenvolvimento da motivação. O trabalho foi desenvolvido numa turma da disciplina Coral Universitário da Universidade Federal da Bahia, onde se procurou investigar o interesse dos alunos por repertórios que faziam parte de seu cotidiano, de forma que fossem utilizados em atividades dirigidas obtendo-se uma maior motivação para os estudos. Ao longo das aulas percebeu-se mudança de atitudes dos alunos em relação à frequência e pontualidade, graças a escolha do repertório e a proposta da utilização de elementos cênicos. O referencial teórico utilizado neste trabalho buscou consolidar informações relevantes referentes à identidade social e à motivação. Como resultado pôde-se observar o entusiasmo da turma, sendo relatado por alguns como uma vivência significativa e de crescimento em sua vida acadêmica e profissional.

Palavras chave: Identidade social, motivação, canto coral.

Introdução

No âmbito da psicologia da educação os temas identidade social e motivação têm sido abordados como aspectos que interferem diretamente no desempenho e no desenvolvimento cognitivo dos alunos, e na forma como os mesmos se relacionam com professores, colegas e com as atividades desenvolvidas. No campo da aprendizagem musical estas relações parecem se desenvolver de forma semelhante, já que se trata de um ambiente de aprendizagem.. O conceito de identidade social pode ser definido como constituindo o conhecimento ou a consciência, por parte do indivíduo, de que pertence a certos grupos sociais, juntamente com o reconhecimento da significação emocional e valorativa de que essa pertença se reveste para o sujeito (SENOS, 1997, P. 124).

Para SENOS e DINIZ (1998, p. 2) “o grupo com o qual o indivíduo se identifica ou a que pertence pode ser conotado com uma valência positiva ou negativa dando origem a uma identidade social também positiva ou negativa.”

DUARTE e KEBACH (2008, p 2-3) afirmam que “conhecer o contexto em que se desenvolveram os alunos que estão prestes a se iniciarem musicalmente, seus interesses, seus



valores, é necessário para que o professor infira sobre as escolhas e demandas, em termos de projetos a serem desenvolvidos no desenrolar das tarefas (...). A concepção e planejamento das aulas de música deve levar em consideração o conhecimento sobre alguns aspectos como experiências musicais anteriores do aluno, o interesse por determinado repertório, e seu objetivo em estudar música. Tais observações podem servir de base para a elaboração de tarefas que de alguma forma despertem o interesse e a motivação dos alunos.

Diante de tais afirmações este trabalho teve o objetivo de investigar as relações existentes entre identidade social e motivação no desenvolvimento musical, através de um estudo de caso realizado na turma da disciplina coral universitário da Universidade Federal da Bahia. A partir da realização de atividades dirigidas e das observações das aulas buscou-se verificar de que forma a utilização de um repertório baseado na identidade social e no interesse dos alunos pode influenciar na motivação para a aprendizagem musical.

Música, identidade e motivação: algumas considerações

Iniciamos este texto com uma indagação: O que se espera das aulas de música? A aprendizagem musical pode ter diversos objetivos como a apreciação musical, a execução de um instrumento, o domínio de técnicas vocais, entre outros. O fato é que o ensino musical não pode ser focado apenas nas questões técnicas musicais. Abordando a aprendizagem coletiva de instrumentos musicais, TOURINHO (2005, p. 9-10) destaca que muitas vezes o repertório escolhido pelo professor “não leva em consideração aspectos de interesse dos educandos, isto porque está centrado principalmente nas características do desenvolvimento cognitivo e psicomotor.” A autora destaca ainda que não se pretende deixar de lado as questões técnicas envolvidas na aprendizagem musical, mas que se deve levar em consideração o desejo do aluno em executar um repertório que gostaria de tocar. Ainda segundo TOURINHO (2005, p. 10) o interesse do aluno por um determinado tipo de música pode ser modificado e ampliado através de um tratamento adequado pelo professor. A partir de tais perspectivas pode-se

(...) verificar as inúmeras possibilidades de interferências que poderão ser planejadas pelo professor para que haja uma efetividade do ensino referente à aprendizagem musical, considerando a possibilidade de inserir os diversos tipos de música que o aluno valoriza e aprecia. (TOURINHO, 2005, p. 10).

Na busca por atividades musicais que motivem o aluno, muitas vezes torna-se necessário deixar de lado os programas tradicionais ditados pelo currículo escolar e propor tarefas que se aproximem da identidade do aluno, sem deixar de lado os objetivos técnicos e



pedagógicos. A partir de uma pesquisa que investigou o processo de desenvolvimento musical, MOURA (2008, p. 4) afirma que “(...) o aspecto da familiaridade com as músicas e o contexto sociocultural dos estudantes, continuam sendo fatores de grande interesse e motivação para os sujeitos, porque sempre há uma relação entre o conhecimento acadêmico e prático.”

Se por um lado a valorização da identidade social ao se fazer música leva a uma maior motivação na aprendizagem musical, por outro lado podemos dizer que a música também contribui para a formação de uma identidade social. (LIMA 2009, p. 1), com o objetivo de explorar as relações existentes entre o desenvolvimento da identidade na adolescência e a música, afirma que “(...) a identificação grupal faz com que os indivíduos encontrem aportes para se ancorar e dar vazão a continuidade de si. O gosto pelo mesmo estilo de música é um fator que sustenta o sentimento de comunidade.” A vivência estabelecida numa aula de música em grupo proporciona vivências, comparações, avaliações e valorizações entre os indivíduos que acabam por contribuir diretamente na construção de uma identidade social.

Porque os grupos sociais dos quais o indivíduo faz parte pode interferir na motivação? O convívio gerado num grupo de estudantes de música proporciona o desenvolvimento de relações interpessoais, a convivência determina a formação de situações de interação onde os indivíduos podem experimentar a auto-observação, a comparação com os outros, a definição de papéis, o êxito ou fracasso diante de determinada atividade, etc. Ou seja, vivências que interferem diretamente no desenvolvimento da identidade social e na motivação para a aprendizagem musical.

MORAES (1997, p. 75 a 77), baseado nos trabalhos de PETERS e MILLER (1984)¹, e REGELSKI (1975)² a respeito das dimensões do aprendizado musical, destaca que os objetivos musicais poderiam ser divididos em: cognitivos, afetivos, técnicos ou psicomotores, e psicológico e social. A respeito do objetivo psicológico e social o autor afirma que a aprendizagem musical contribui para

O fortalecimento da auto-estima e da auto-imagem dos alunos, tendo como consequência o fortalecimento da auto-confiança e da confiança nos outros. Da mesma forma haverá o desenvolvimento da iniciativa, posicionamento, participação ativa e diálogo interativo nas atividades, como resultado da auto-confiança. Como resultado final desenvolve-se a consciência social para convivência, crítica, tolerância e liderança.

¹ PETERS, G. David; MILLER, Robert F. **Music Teaching and Learning**. Longman: 1984.

² REGELSKI, Thomas A. *Principles and Problems of Music Education*. Prentice-Hall Inc., 1975.



O estudo de caso: Coral Universitário da UFBA

Por ser uma disciplina semestral eletiva oferecida para os alunos dos cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia, o perfil da turma é constituído, em sua grande maioria, de pessoas sem experiência na prática coral. Dos 26 alunos matriculados, apenas três destes tinham experiência na prática vocal. Questionados sobre as suas expectativas em relação à disciplina alguns responderam com entusiasmo a vontade em cantar e aprender técnicas específicas. Entretanto, a grande maioria, argumentou ser uma oportunidade de cursar uma disciplina que aparentemente não sobrecarregasse o seu curso.

Esta visão influenciou na conduta de alguns alunos no que se refere à frequência e pontualidade oscilante no início do desenvolvimento das aulas, evidenciando a falta de motivação dos mesmos para as aulas. Entretanto, no decorrer do semestre, graças ao repertório e a condução metodológica, reforçando a interação entre colegas, notaram-se mudança de atitudes graças à participação de apresentações, audiência de concertos de outros corais somados a escolha do repertório e a proposta da utilização de valorização elementos cênicos e de habilidades prévias.

Depois de cada tarefa executada, o diálogo entre os colegas e o professor, a reflexão sobre as ações é imprescindível, como forma dos próprios alunos tomarem consciência de possíveis melhoras, debruçando-se sobre suas próprias ações. Para o professor, é um momento a mais de avaliar através das falas dos alunos, o que consideraram importante na tarefa proposta. (DUARTE; KEBACH, 2008, p. 4).

Dentre os objetivos buscou-se desenvolver a prática e apreciação vocal em grupo por meio de um repertório eclético que promovesse o acesso prazeroso à linguagem musical. Esta promoção é uma das tarefas do regente: “uma das funções é a de recuperar a capacidade das pessoas de fazer música, independente do fato de saber ou não cantar motivando a alegria nesta prática” (KERR et al., 2006, p. 205). Alegria e prazer deverão fazer parte desta prática: “a palavra-chave é prazer, não apenas no sentido puramente de lazer, mas, principalmente, o prazer de estar desenvolvendo uma atividade inteligente, que conduz ao crescimento” (FIGUEIREDO et al., 2006, p. 17).

Este acesso possibilitou a valorização dos saberes musicais dos alunos, de qualquer natureza: vocal, instrumental ou de apreciação, denominados de discurso musical pelo educador musical SWANWICK (2003, p. 18): “o cantor também sabe coisas, outras...O coro sabe, a comunidade sabe. A reunião de cantores é para revelar o que todos já sabem, mas que



não tem, ainda, um instrumento sintonizador...Pretender ensinar é ignorar o conhecimento que já existe”(KERR et al., 2006, p.205).

A condução metodológica fundamentou-se nos princípios defendidos por SWANWICK (1988, p. 29) onde o fazer musical é considerado um discurso e deve ser exercido com fluência desde o início do aprendizado tornando familiares às diferentes convenções estruturais nos diversos idiomas musicais, valorizando as experiências prévias dos alunos: “a consideração destas experiências desenvolve a autonomia do aluno despertando nele a curiosidade, competência e imitação de bons modelos” (FERREIRA; TORRES, 2008, p. 4).

Numa atividade, por exemplo, em que cada um traga suas preferências musicais, abre-se um espaço para a diversidade estética. Avaliando-se coletivamente essa tarefa, pelo depoimento dos alunos, pode-se verificar que algumas tomam consciência da importância de se conhecer a diversidade dos gostos, de se auto-expressar, de se conhecer melhor os colegas. (DUARTE; KEBACH, 2008, p 4).

A idéia era valer-se de toda e qualquer experiência anterior ao desenvolvimento da disciplina promovendo a motivação para a aprendizagem musical através da valorização da sua identidade social por meio de repertório familiar e arranjos específicos para o grupo. Sendo assim, objetivos extras musicais também foram visados como desenvolver a integração entre estudantes dos diversos cursos, valorizando suas respectivas habilidades desenvolvidas.

A definição dos objetivos contribuiu para a seleção do repertório de gêneros e estilos musicais ecléticos atendendo ao cronograma, estrutura organizacional, o perfil do aluno e seu contexto social somados aos aspectos de ordem fisiológica como timbre, extensão, tessituras, distribuição do tipo de vozes entre os naipes do grupo, faixa etária, entre outros.

Com peças de pouco grau de dificuldade composto de canções populares brasileiras, negro spiritual, cânones, músicas incidentais, o repertório foi contextualizado em atividades musicais diversificadas: percepção musical através de jogos musicais e solfejo de notas extraídas do repertório, exploração da voz e timbres extraídos do corpo, observação das vozes de colegas, outros corais, auto-avaliação, ensaios abertos, apresentações, dinâmicas e trabalhos em grupo.

Desta forma, o repertório, a utilização de elementos cênicos e arranjos específicos para o grupo foram responsáveis pelo desenvolvimento musical e a rápida execução promovendo a motivação para a permanência dos alunos e participação nas aulas e apresentações.

Foram realizadas duas apresentações: no Encontro de Corais da Bahia e no Museu de Arte Sacra com a participação do Madrigal da UFBA. Ambas acompanhadas por grupo instrumental composto por alunos da Escola de Música da UFBA. O repertório foi organizado a partir de temáticas escolhidas pelo grupo: Ritmos Nordestinos e Brasil, meu Brasil brasileiro. O formato das apresentações valorizou as características do grupo através de elementos cênicos, percussão corporal e posicionamento dos cantores além de promover a interação com o público. No processo de montagem todos participaram desde o figurino à divulgação, colaborando com suas habilidades específicas originárias dos diversos cursos de graduação.

Considerações finais

Considerar o perfil dos alunos e o repertório de seu contexto social favoreceu o acesso e introdução a prática vocal de forma positiva. Os alunos conheceram, experimentaram e se apropriaram de possibilidades vocais abordando aspectos de percepção e controle auditivo em um prazo significativo contribuindo para a formação de ouvintes conscientes e possíveis executantes de música vocal. O senso crítico desenvolvido foi promovido através de debates, sugestões, auto-avaliação, avaliação dos colegas, de naípe, da turma, apresentações, além de desenvolver um trabalho musical com qualidade comprovada nas apresentações.

Como resultado pode-se observar o entusiasmo da turma, sendo relatado por alguns como uma vivência significativa e de crescimento em sua vida acadêmica e profissional. Após a experiência 04 alunos se matricularam na disciplina fisiologia da voz e 01 prestou exame para vagas residuais para o curso de graduação em canto.

Referências

- DUARTE, Rosângela; KEBACH, Patrícia. Aprendizagens musicais significativas: o olhar para as construções e interesses dos alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-7.
- FERREIRA, Silvana; TORRES, Alfredo. A educação musical através do canto coral: desenvolvimento e aplicação de uma metodologia experimental no coral da SEAD. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p 1-6.
- FIGUEIREDO, Carlos Alberto; KERR, Samuel et al. *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Organização Eduardo Lakschevitz. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006.
- LIMA, Thiago de Souza Freitas. Música, algumas potencialidades na formação da Identidade. *RedePSI*, março de 2009. Disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=1430>>. Acesso em: 13 de maio de 2009.
- 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.
- MOURA, Risaelma de Jesus Arcanjo. Desenvolvimento musical de alunos da disciplina Instrumento Suplementar (Violão). In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-7.
- SENOS, Jorge. *Identidade social, auto-estima e resultados escolares. Análise Psicológica*. [online]. Março 1997, vol.15, no.1. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311997000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 de março de 2009.
- SENOS, Jorge; DINIZ, Tereza. *Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. Análise Psicológica*. [online]. Junho 1998, vol.16, no.2. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82311998000200006&script=sci_arttext>. Acesso em 2 de maio de 2009.
- SWANWICK, Keith. *Music, mind, and education*. London: Routledge, 1988.
- _____. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TOURINHO, Cristina. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno*. Salvador: Tese de Doutorado. *ICTUS: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia*, Salvador. Ano 4, n.04, p.157-241, 2002.

Identidades e culturas juvenis: práticas musicais agregando a escola e a comunidade na busca da transformação social

Magali Oliveira Kleber
UEL
makleber@uol.com.br

Cleusa Erilene dos Santos Cacione
UEL
cacione@uel.br

Leandro Maya
UEL
leandromaia@gmail.com

Resumo: O presente projeto de pesquisa propõe um estudo de caráter transdisciplinar entre o Ensino Superior e a Educação Básica, problematizando questões relacionadas com a prática docente, as práticas musicais e a cultura juvenil. O campo empírico para o desenvolvimento desse projeto é a Escola Estadual Ana Molina Garcia, na Vila Ricardo (Zona Leste de Londrina). Trata-se de uma escola que vem sofrendo com a violência vivenciada no cotidiano da periferia urbana e é identificada como uma população de IDH. Esse projeto busca a participação da Universidade e produção de conhecimento a partir de uma dinâmica dialética entre o mundo acadêmico e as diversas dimensões que envolvem o mundo escolar de um grupo que sofre com a falta de uma rede de cuidados sociais. Tal situação, ao focar o aspecto educacional e as práticas musicais juvenis, expande-se para questões de ordem política, ética, institucional e estética. Busca-se, mediante esse projeto, promover a compreensão do sistema público educacional e os projetos pedagógicos das escolas que apresentam situações de baixo percentual no IDEB e violência, de qualquer ordem, no cotidiano escolar.

Palavras chave: Educação Musical e periferia urbana, Educação Musical e escolas, práticas musicais juvenis.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, em andamento, tem a perspectiva transdisciplinar e conta com recursos da Fundação Araucária do Paraná e da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Paraná, mediante a aprovação da proposta em edital específico do PROGRAMA UNIVERSIDADE SEM FRONTEIRAS – SETI/ PR Subprograma: DIÁLOGOS CULTURAIS-EDITAL N.º 01/2008. Tal Programa prioriza o financiamento de projetos em áreas estratégicas para o desenvolvimento social de populações socialmente vulneráveis, nas periferias das cidades paranaenses e de municípios que apresentem indicadores sociais baseados em IDH-M (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) insatisfatórios.

A proposta buscar compreender como as práticas musicais e culturais articulam a cultura juvenil e incidem na construção da identidade dos indivíduos e grupos, partindo-se do contexto escolar. Trata-se, portanto, de um estudo que se desenvolve a partir de políticas



públicas visando, entre outros propósitos, a articulação entre a Universidade e o contexto escolar; o mundo acadêmico e a cultura juvenil da periferia urbana. Estão envolvidos nesse trabalho, professores, alunos e recém-graduados das áreas de Educação Musical, Psicologia Social, Artes Visuais e Arquitetura e Urbanismo, cujo objetivo é lançar um olhar investigativo sobre a escola como uma estrutura complexa, fruto de inúmeras conexões que impactam a própria dinâmica escolar nas suas diversas dimensões: institucional, histórica, sociocultural e pedagógica (Kleber, 2006).

A necessidade da construção de pontes entre o Ensino Superior e a Educação Básica, problematizando questões que afligem a sociedade civil vem sendo objeto de discussão para busca de caminhos que possam minimizar as discrepâncias nas diferentes esferas da sociedade. A proposta desse projeto está entrelaçada pela vertente que busca a intervenção da Universidade e produção de conhecimento a partir de uma dinâmica dialética entre o mundo acadêmico e as diversas dimensões da comunidade. Ao se focar o aspecto educacional, em uma perspectiva sistêmica, expande-se para questões de ordem política, ética, institucional e estética. Busca-se, mediante esse projeto, promover um olhar investigativo sobre as ações voltadas para o sistema público educacional que permita contribuir com políticas de intervenção nos projetos pedagógicos das escolas, especialmente as que apresentam situações de baixo percentual no IDEB e violência, de qualquer ordem, no cotidiano escolar. Verifica-se uma significativa limitação nas políticas públicas para reverter tal quadro que gera uma espécie de desesperança e estagnação.

O campo empírico para o desenvolvimento desse projeto é a Escola Estadual Ana Molina Garcia, na Vila Ricardo, Zona Leste de Londrina, com necessidades de investimentos na rede de cuidados e proteção sociais. Trata-se de uma escola em que vem sofrendo com a violência presente na periferia urbana e como relata uma das professoras, em reportagem á Folha de Londrina, em 23/03/07: "A violência é geral, falta segurança em todo o País, e isso agora estão se refletindo diretamente nas escolas. "Demorou, mas agora chegou às salas de aula". Tal depoimento reflete uma situação pela qual têm passado, milhares de professores de escolas públicas em todo o Brasil. Outro critério importante para a escolha do campo foi o fato de que o Colégio Estadual Ana Molina Garcia integrou- se, recentemente em 2009, no Programa Escola Aberta¹, que conta com o apoio do governo federal e permite atividades

¹ O programa Escola Aberta foi criado a partir de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Unesco e tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade e do aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania, de maneira a reduzir a violência na comunidade escolar. Visa proporcionar aos alunos da educação básica das escolas públicas e as suas comunidades espaços



abertas à comunidade nos finais de semana. Há um ano o Colégio esperava pelos recursos para dar início às atividades e oficinas. Finalmente, a verba foi disponibilizada para dar início ao Programa. Segundo Jorgisnei Rezende, do Diretor Auxiliar, as oficinas podem beneficiar mais de 300 moradores do bairro, além dos cerca de 800 alunos. Serão oferecidas aulas de artesanato, culinária, Hip Hop, teatro, grego e hebraico, capoeira, percussão, alongamento e relaxamento, construção de instrumentos e dança de salão. Segundo ele, os temas das oficinas foram escolhidos com base nas demandas da comunidade e os próprios moradores serão os professores. Trata-se de um novo contexto para se dinamizar o cotidiano escolar.

Tal iniciativa revela que se pode pensar em uma sinergia que pode causar algum impacto no enfrentamento da violência que se apresenta pelos corredores do Colégio. A possível aproximação da direção do colégio com os estudantes, e com os moradores do entorno, parece ter modificada a situação, segundo Rezende: "Parti do princípio de que não há nada que a polícia resolva que a escola não pode resolver sozinha e assim consegui mudar a mentalidade dos alunos. Muitos voltaram a estudar aqui depois disso" (Folha de Londrina, 23/03/2007).

Pode-se pensar que as construções dos processos socioeducativos devem partir das correlações entre desenvolvimento projetos interdisciplinares em que as práticas socioculturais se constituem como elemento de identidade dos diferentes grupos sociais. Tal perspectiva pode contribuir para se pensar em metodologias e concepções de arte relacionadas com o cotidiano das comunidades e, portanto, significativas no processo de construção do conhecimento escolar.

Fomentar o trânsito e a inserção dos jovens em novos espaços, incentivando a ampliação de repertórios culturais e artísticos pode propiciar o acesso ativo a saberes e culturas em movimento nos cenários urbanos, além de contribuir para criar outros referenciais de existência e respeito ao outro. Com tal estrutura e dinâmica, a motivação para o ensino e para a aprendizagem pode ser restabelecida, incidindo nos índices de evasão e violência escolar, uma vez se pode criar uma relação biunívoca entre ética e estética. Intervenções educacionais proporcionadas pelas políticas públicas pública mediante ações integradas visando o desencadeamento de práticas balizadas pela fundamentação teórico-metodológica – permitem democratizar a produção e fruição das artes e dos bens culturais, instituindo espaços

alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares.

públicos de afirmação da cidadania. Desta forma, constituiremos um espaço de interação dialógica e vivencial, permitindo que a partir das experiências culturais e artísticas desenvolvidas o aluno possa identificar os signos e códigos da cultura local, e na troca de experiência com outros contextos, apropriar-se do conhecimento estético e ético do que é a cultura brasileira, na sua diversidade e de como ela se relaciona com as outras culturas.

A presente proposta justifica-se por buscar compreender como as práticas musicais e culturais articulam a cultura juvenil e incidem na construção da identidade dos indivíduos e grupos. A rede tecida pela escola, alunos, professores, diretores, pais e comunidade estabelece relações que implicam a dinâmica no processo de estudar, aprender e conviver nesse espaço e seu entorno. Como destaca Paulo Freire, um espaço que deveria ser de felicidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os pressupostos teóricos dessa pesquisa ancoram-se na perspectiva de que as práticas musicais são fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados. A música compreendida como um elemento essencial na formação e persistência das sociedades, cuja característica ultrapassa a contribuição para a construção de um processo social e simbólico (SHEPHERD E WICKE, 1997). A performance musical está associada ao “fazer musical” e ao “senso de musicalidade” das pessoas como fruto da interação interpessoal. Importa, nesse aspecto, que o processo de ensino e aprendizagem de música considera o seu eixo conduzido pela “ação de fazer música” ou “musicando” (SMALL, 1995), incorporando os processos coletivos intersubjetivos e dialógicos.

As práticas musicais estão associadas à idéia do “fazer musical” e ao “senso de musicalidade” das pessoas como fruto da interação interpessoal. Importa, nesse aspecto, que o processo de ensino e aprendizagem de música considera o seu eixo conduzido pela “ação de fazer música” ou “musicando” (SMALL, 1995), incorporando os processos coletivos intersubjetivos e dialógicos.

Outro fundamento básico centra-se na idéia do processo pedagógico-musical como um “fato social total” (MAUSS, 2003), enfatizando o seu caráter sistêmico, estrutural e complexo, portanto pluridimensional. Tal perspectiva prevê a compreensão dos fenômenos musicais relacionado ao processo pedagógico a partir de quatro categorias de contextos propostos por Kleber (2006), a saber: 1) institucional – envolvendo as dimensões burocrática, jurídica, disciplinar, morfológica; 2) histórica – considerando que o processo histórico que se construiu a partir das histórias contadas pelos participantes da pesquisa; 3) sociocultural – envolvendo a dimensão do espaço de circulação dos valores simbólicos, dos encontros, das



relações intersubjetivas e inter-institucionais, dos conflitos, das negociações; 4) ensino e aprendizagem musical – focalizando como, onde, porque, para que se aprende e se ensina música no contexto pesquisado.

A pesquisa de campo buscará desvelar os diferentes contextos de análise presentes na dinâmica da realidade complexa do mundo social pesquisado, buscando produzir conhecimento, costurando o saber científico, o saber popular e a prática social. A análise e interpretação dos dados coletados serão elaborados a partir do entendimento do processo pedagógico como fenômenos sistêmico.

Busca-se, mediante essa pesquisa, compreender as relações de sociabilidade que se estabelecem interconectando diferentes dimensões da sociedade e estabelecer possíveis correlações com os projetos pedagógicos dos cursos de graduação/licenciatura e a relação com a cultura juvenil, exposta à vulnerabilidade e risco social, presente no âmbito da escola e seu entorno comunitário.

OBJETIVOS DA PESQUISA

O principal objetivo da pesquisa busca compreender como se configuram as práticas musicais juvenis e as redes de sociabilidade musicais relacionadas com a construção das identidades socioculturais dos envolvidos na investigação. Nesse sentido, tal compreensão está relacionada com o mundo escolar no âmbito da periferia urbana de Londrina no que se refere às das expressões estético-musicais dos jovens. Dessa forma, destacam-se os seguintes objetivos que permitirão um diagnóstico na primeira fase da pesquisa:

1. Mapear as práticas musicais juvenis existentes no Colégio Estadual Ana Garcia Molina, na periferia urbana de Londrina, localizadas na Região Oeste.
2. Compreender como se configuram as práticas musicais juvenis e as redes de sociabilidade, nesse Colégio, relacionadas com a construção das identidades socioculturais.
3. Compreender o mundo escolar no âmbito da periferia urbana de Londrina no que se refere às das expressões estético-musicais dos jovens, a partir dessa unidade de caso.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



A pesquisa, de abordagem mista quantitativa e qualitativa, está ancorada, preliminarmente, nos pressupostos argumentados pelos autores Bogdan e Biklen (1982) e Merriam (1998). Os procedimentos metodológicos, na primeira fase, serão desenvolvidos com a aplicação de questionários, visando mapear as condições de acesso e de práticas culturais relacionadas com as atividades do Colégio, bem como com as atividades que estão disponibilizadas pelo entorno, no bairro. O questionário foi desenvolvido pelo grupo de pesquisa e assessorado por um professor doutor do Departamento de Estatística da Universidade Estadual de Londrina, bem como com a colaboração dos bolsistas de Iniciação Científica² na etapa piloto para se checar os procedimentos e instrumentos a serem utilizados. Serão aplicados junto às turmas de alunos das escolas selecionadas, em diferentes turnos, na faixa etária de 14 a 17 anos, focando, em princípio no ensino médio.

O questionário está dividido em sete sessões, perfazendo quarenta questões, cujas ênfases são: I- Perfil do Entrevistado; II - Educação; III- Situação Familiar; IV – Trabalho; V. Mídia e acesso à cultura e práticas musicais, VI - Participação: atividades culturais e práticas musicais; VII - Dados do Entrevistado. A digitação contará com a participação da equipe de pesquisa e a tabulação com o suporte técnico de informática da UEL. A análise da coleta de dados relativa aos questionários será conduzida pela interpretação qualitativa, traduzindo os percentuais quantitativos e considerando as respostas que se abrem para os aspectos subjetivos e inter-subjetivos.

A expectativa é que, após obter informações e se processar a análise dos dados, sejam desvelados cenários, contextos, valores, expectativas envolvendo os atores sociais e se possibilite um aprofundamento na compreensão da dinâmica escolar que venha a contribuir com formas diferentes para se lidar os conflitos, a violência escolar e questões relacionados ao desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, tendo as práticas musicais como um referencial identitário.

A metodologia poderá permitir, ainda, apreender os valores acionados por diferentes cidadãos(ãs) que, ao terem que fazer escolhas, revelam, também, implicações significativas (diretas ou indiretas) na sua realidade. Na abordagem qualitativa serão utilizados os procedimentos: observação participante, entrevistas abertas, registro em fotos, áudio e vídeo, baseados nos pressupostos argumentados por Bogdan e Biklen (1982) e Merriam (1998).

² Agradecemos à professora Dra. Tiemi Matsuo por sua valorosa e competente colaboração na elaboração desse questionário e aos bolsistas Fernando Munaretto Gouveia e Guilherme Benassi (PIBIC/CNPq-UEL), que atuaram na crítica, formatação e aplicação da etapa piloto.

A produção de conhecimento e a construção de asserções ensejarão reflexões sobre o significado das práticas musicais na construção das identidades institucionais, dos indivíduos e dos grupos participantes desse estudo. Além disso, provoca uma instabilidade na relação Ensino Superior e Educação Básica, necessária para se pensar em novas formas de se lidar com políticas públicas em educação. Tal iniciativa revela que se pode pensar em uma sinergia dinamizada pela vontade política em se problematizar essa questão e enfrentar a violência e a vulnerabilidade que estão expostos os jovens do contexto da periferia urbana, em especial nessa pesquisa, do Colégio Ana Garcia Molina.



REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. E BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1998.p

SMALL, C. *Musicking: a ritual in social space*. Cielo, Texas, Apr. 1995. Disponível em: <<http://www.musikids.org/musicking.html>>, acessado em 10/06/2006

SHEPHERD, John, WIECKE Peter. *Music and Cultural Theory*. Malden: Polity Press, 1997.



Incursões Metodológicas: reflexões sobre a entrevista na formação do pesquisador

Cíntia Thais Morato
UFU/UFGRS
cintiamorato@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação aborda reflexões metodológicas desenvolvidas em torno do procedimento de entrevistas semiestruturadas¹ adotadas na pesquisa empreendida junto ao Programa de Pós-Graduação da UFRGS (sob orientação da professora Dra. Jusamara Souza), intitulada provisoriamente *Estudar e trabalhar durante a graduação: construindo sentidos sobre a formação profissional em música*. O viés das reflexões incide nas aprendizagens que o empreendimento das entrevistas proporcionou para esta pesquisadora – aprendizagens que, acredito, podem surtir efeito para a formação de qualquer pesquisador. Em fase de conclusão, a pesquisa envolveu duas inserções no campo empírico (janeiro de 2006; junho de 2007 a janeiro de 2008), onde foram realizadas 40 entrevistas com 28 alunos do curso superior de música da Universidade Federal de Uberlândia (MG) – UFU, instituição em que esta pesquisadora também é professora.

Palavras chave: Pesquisa Qualitativa; Metodologia; Entrevista Semiestruturada; Formação do Pesquisador

Introdução

A pesquisa qualitativa, por investigar e interpretar a experiência do outro, proporciona que o próprio pesquisador se conheça. Trata-se de um autoconhecimento como seres sociais que somos, ou seja, construímos nossa subjetividade identificando-nos ou diferenciando-nos em relação ao outro. Assim, como num jogo de espelhos, quando me relaciono com alguém, me enxergo comparando-me com esse alguém; ou, esse alguém, através de suas considerações sobre mim, me fornece um espelho de quem sou; ou ainda, mais reflexivamente, como esse alguém me percebe é uma reprodução do “papel” que desempenho em relação a essa pessoa. Para percebermo-nos nesses jogos temos que exercitar o distanciamento de nós mesmos – o “pensamento alargado”, nas palavras de Ferry (2007), ou ainda “estranhamento do nosso olhar”, nas de Meyer e Soares (2005).

Meyer e Soares (2005) diferenciam dois jeitos de estranhar o olhar: aquele que se insere num mundo estranho, vivendo in loco o descolamento de si mesmo, sentindo na pele, presenciando corporalmente a diferença, como acontece numa viagem – “quando viajo, não apenas saio de meu lugar: saio de mim mesmo, mudo meu ponto de vista, sou forçado a ver

¹ O presente texto encontra-se redigido conforme as alterações introduzidas na ortografia da Língua Portuguesa mediante o Acordo Ortográfico aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo n. 54, de 18 de abril de 1995, em vigor desde janeiro de 2009.



outras coisas de outro modo e a ver as mesmas coisas de outro modo” (TEIXEIRA COELHO, 2001, p.78). E aquele que é vivenciado mentalmente, por meio do qual a pessoa não vive corporalmente a experiência, mas a imagina.

Distanciar-me de mim foi um exercício que empreendi nessa pesquisa projetando-me mentalmente nas experiências formativas dos entrevistados para compreendê-los e, como tal, pude também conhecer-me no que diz respeito à minha própria formação (quem sou e qual foi o meu trajeto formativo até hoje). Parafraçando Benjamim (1994, p. 200), as experiências de formação relatadas pelos alunos durante as entrevistas provocaram-me a “continuação de uma história” interior, fazendo-me despertar lembranças de minhas vivências formativas.

Para a pesquisa, porém, mais importante que conhecer-me, distanciar-me de mim foi o exercício pelo qual aprendi a perceber os efeitos de ser professora da instituição na qual estava pesquisando, bem como, e principalmente, a calar-me para poder ouvir os entrevistados.

E se eu não fosse professora da UFU?

Ser professora da instituição que elegi como campo empírico “situa” o conhecimento construído por meio dessa pesquisa em vários aspectos. O primeiro deles diz respeito à composição do corpo de entrevistados. Minha condição de professora me facultou a aproximação dos alunos favorecendo-me certo acolhimento por parte dos potencialmente entrevistáveis e facilitando o convencimento dos mesmos a participarem da pesquisa. É preciso reconhecer, entretanto, que tal efeito possa ser resultado de uma espécie de “poder acadêmico” gozado por mim – uma “dissimetria social”, nas palavras de Bourdieu (2003) – que não concedeu, por outro lado, maior liberdade ao aluno de escolher não participar da entrevista. Se eu tivesse me inserido num campo que me fosse desconhecido, os entrevistados continuariam ainda a “situar” a construção do conhecimento, mas qual teria sido o esforço metodológico para seduzi-los a participar da pesquisa?

O segundo aspecto se refere ao necessário estranhamento do contexto do qual faço parte para não incorrer na objetivação dos entrevistados e, sendo assim, para poder abstrair a “paisagem” (NAJMANOVICH, 2001) histórica, geográfica, política, econômica e sociocultural que os “situa”. Ligado a este, encontra-se o aspecto relacionado à diferença entre “ser professora” e “ser pesquisadora” num mesmo espaço (porém não num mesmo tempo) e as implicações que disso resulta. Perdi-me muitas vezes no papel de professora durante as entrevistas explicando, por exemplo, ao aluno entrevistado que tipo de entrevista estávamos fazendo e como tal, que tipo de respostas poderia advir. Preocupada em desvestir-me da



professora, talvez estivesse explicando para eu própria que efeitos a entrevista poderia surtir. Outras vezes eram os entrevistados que, ou por terem sido meus alunos, ou por saber-me professora da UFU, contavam com o meu entendimento de suas contextualizações sem explicitá-las.

O fato dos alunos entrevistados não conseguirem se distanciar de minha identidade como professora reflete a relação contextual inerente à entrevista, pois envolve quem somos, nossos papéis: eu enquanto professora da instituição, o entrevistado que já foi meu aluno. Reflete ainda a relação circunstancial da mesma: o espaço social onde é feita a entrevista; a efemeridade da relação que tem características circunscritas àquele momento ímpar – fora da entrevista, minha relação com o entrevistado é outra, a qual dependerá também de novas circunstâncias.

Embora minhas intervenções como professora possam ter elevado o risco de desviar a entrevista do seu propósito, a perda momentânea de minha identidade como pesquisadora ajudou-me, paradoxalmente, a conquistar a confiança do entrevistado, encorajando-lhe a se sentir mais livre para conversar comigo. Esse aspecto é comentado por Bogdan e Biklen (1994), segundo os quais “parece difícil formar uma boa relação com os sujeitos quando o entrevistador não respeita os seus pontos de vista, nem se sente livre para expressar os seus” (p. 138).

A inexorabilidade da minha condição de professora causou-me, porém, certa angústia, pois eu não podia fazer de conta que essa identidade não existia. Esta pesquisadora era uma professora da UFU que já conhecia os prédios do curso de música, o chefe do departamento, a coordenadora do curso e por isso podia movimentar-se livremente sem ter que pedir autorização ou licença; que já conhecia o currículo, a carga horária do curso e por esse motivo, embora devesse se conter, acabava completando o pensamento de um entrevistado quando este esquecia de alguma palavra ou informação sobre o mesmo. Isso “temperou” a minha presença na UFU enquanto campo empírico com uma vigília constante sobre as identidades por mim ocupadas: como compreender sem intervir no lugar onde já atuo profissionalmente? Como as pessoas com as quais convivo profissionalmente me vêem nesse tempo e espaço que não estou professora, mas sou pesquisadora? Como se relacionam comigo, o que esperam da pesquisa que estou desenvolvendo e como essa pesquisa repercute no espaço social do qual faço parte? Esses são exemplos de questionamentos que, ressalvadas as idiosincrasias de qualquer pesquisador como produtor “situante” de um conhecimento, procurei estar ciente.

Outro aspecto envolvido na interpenetração de minhas identidades como professora e pesquisadora diz respeito às “verdades” que devem ser ditas na entrevista. Por várias vezes perguntas do tipo “como você, professora da UFU, fará para que os alunos digam a verdade? E se te esconderem alguma coisa? Será que lhe contarão sobre os conflitos vivenciados no curso?” assaltaram-me a tranqüilidade. Aos poucos fui compreendendo – instrumentalizada por leituras sobre metodologia e pesquisa social – que toda entrevista é localizada e tem, por isso, os seus limites. Não há como cercar a verdade, nem a totalidade do que acontece com alguém. Nem há como garantir também que os alunos me contem tudo sobre si. A entrevista é sempre uma circunstância na qual o entrevistado conta de sua vida conforme percebe a hierarquia entre pesquisador e entrevistado, conforme se sente perante os meios de registro como a gravação, conforme se considera, enfim, confiante ou não na situação contextual que se apresenta no momento. Tenho, portanto, que trabalhar com a verdade que me é contada, uma verdade localizada, fruto das entrevistas que eu, pesquisadora também localizada, consigo realizar.

Não se trata, por outro lado, de não se poder tomar a UFU como campo empírico da pesquisa porque sou professora da mesma, mas, de entender que o conhecimento que construo resulta da minha relação com os entrevistados e que qualquer pesquisador construirá uma relação particular e peculiar com os mesmos. Assim, independentemente de me contarem ou não seus conflitos, não contariam a outro pesquisador coisas que me contaram por causa da relação que estabeleceram comigo especificamente. Não existe verdade absoluta, ela é construída na relação social.

Saber ouvir

Talvez eu possa dizer que essa foi a maior aprendizagem: a de silenciar meus valores para poder compreender os de outrem. No âmbito da pesquisa, isso implicou em ocupar “o não lugar” – a vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2004) – para ouvir as vozes dos entrevistados e compreender o que está por trás delas.

Lembrando de Bourdieu (2003) para o qual a entrevista enquanto uma relação social está preta de efeitos que podem causar distorções na condução da mesma, saber ouvir foi uma atitude que não consegui exercitar de imediato. Minha primeira inserção no campo empírico foi marcada por uma ansiedade que gerou efeitos como: a sobreposição de várias perguntas diferentes em um mesmo questionamento dirigido ao entrevistado; interrupção do entrevistado desviando-o para outros assuntos; e antecipação de respostas, colocando palavras na boca do entrevistado. Essas distorções também ocorreram na segunda inserção, porém



menos, pois encontrando-me mais instrumentalizada a perceber-me, estive mais atenta e pude controlá-las melhor.

No início, preocupada que estava em dominar a técnica da entrevista (não sobrepor perguntas, não antecipar respostas, saber ouvir o entrevistado) e em afastar-me do papel de professora para poder estranhar a instituição e seus alunos, permanecer alerta aos efeitos da entrevista provocou-me um ruído mental que me impossibilitava ouvir os entrevistados. A ansiedade em distanciar-me tornava-me, pelo contrário, mais agarrada ao meu pensamento. Aprender a ouvir implicou, então, em aprender a calar-me, não apenas oralmente, mas a calar o meu pensamento, aquietar a minha ansiedade para “mergulhar” no discurso do entrevistado. Como conseguir ouvir o outro sem calar-me?

No âmbito da entrevista, mas também da vida, calar o pensamento é conseguir manter-se em branco, ou seja, não elaborar conjecturas, pré-concepções sobre as pessoas nem sobre o que elas dizem. Isso envolve mais que o domínio de uma técnica, envolve conhecer o meu eu em sua totalidade – o desvelamento até do meu inconsciente (o que está por trás de minhas pré-concepções sobre o outro?). Calar o pensamento é

[...] afastar essa indiferença da atenção favorecida pela ilusão do já visto e do já ouvido para entrar na singularidade da história de uma vida e tentar compreender ao mesmo tempo na sua unicidade e generalidade os dramas de uma existência (BOURDIEU, 2003, p. 701).

É não querer ouvir as respostas que estabeleço de antemão para as perguntas que faço – essas são as minhas respostas, as minhas idéias e não são, elas, o foco.

Saber ouvir está ligado a aceitar o outro como ele é, calando a minha inquietude de querer transformá-lo na pessoa que imagino dever ser. É manter-me em silêncio para ouvi-lo a partir dele mesmo e não de mim. É colocar-me em aberto para conhecer o que vive e o que expressa sobre o que vive pois atravessando as suas palavras “há um mundo a descobrir, cheio de riquezas desconhecidas” (KAUFMANN apud ZAGO, 2003, p. 303). É estar disponível para ouvir as experiências que são passadas a limpo no momento da entrevista. É, enfim, estimular a curiosidade (“não a de quem busca assimilar o que convém conhecer, mas a que permite afastar-se de si mesmo” – LAROSSA, 2004a, p. 352) que almeja compreender o que pensa, e porque pensa como pensa, a pessoa sobre o que vive.

A esse respeito, Bourdieu (2003) fala de “colocar-se no lugar do outro em pensamento”; Weber (2001), da “revivência interior”; Larossa (2004b), do “encontro com o outro”. Todas são denominações do processo pelo qual devemos afastar-nos de nós mesmos para tentar conhecer o outro no seu jeito de ser e na sua verdade; bem como para estranhar as

verdades que nós mesmos criamos sobre o outro e com as quais nos acomodamos, acreditando-nos certos de nossas conclusões. Quando nos deslocamos para entender o que outro pensa ou sente, perdemos a certeza da verdade, ou melhor, de apenas uma verdade.

Contudo, como já visto, nem o outro, e nem eu somos neutros:

Da perspectiva da interação, não se pensa que existam afirmações ou posições de sujeito ‘imparciais’. Existe apenas uma fala situada que alguém pode usar como dado, quando se tenta fazer sentido de fenômenos sociais ou culturais. (ALASUUTARI apud SILVEIRA, 2002, p. 124, grifos do autor).

Na esfera da entrevista, saber ouvir envolve também o distanciamento da “fala situada” do entrevistado, sem tomar como certa a sua verdade ou embriagar-se com as suas concepções. É preciso postar-se no não lugar (nem no meu, nem no lugar do outro) problematizando sempre o que é dito para se poder vislumbrar a “paisagem formativa” que “situa” ou localiza os sentidos expressos pelo entrevistado. Como explica Dubet (1996):

[Se] por um lado, os actores² produzem os acontecimentos e têm um conhecimento pragmático e causal dos encadeamentos da acção, das situações, das decisões e das escolhas, das antecipações, que nenhum investigador pode atingir com a mesma precisão[;] por outro lado, esses mesmos actores dispõem de recursos interpretativos e ideológicos mais ou menos estruturados que o sociólogo não pode varrer com as costas da mão, arriscando-se a colocar-se ele mesmo nesse terreno e a ficar reduzido ao papel de ideólogo favorável ou hostil àqueles que ele estuda. O sociólogo [ou o pesquisador] só pode construir o seu objecto argumentando contra esta dupla representação da acção: a de uma causalidade hiperpragmática em que a acção social é considerada como uma sucessão de lances, e a de uma significação tão global que as respostas precedem as perguntas (DUBET, 1996, p. 231).

Saber ouvir implica então em caminhar “no fio da navalha” entre o distanciamento de si e o distanciamento do outro.

Concluindo, conhecer-se, identificar os papéis sociais desempenhados pelos participantes da entrevista, saber calar-se – oralmente e mentalmente – e saber ouvir são aprendizagens que me formaram como pesquisadora e que, considero, devem estar no cerne das reflexões de qualquer pesquisador na área de Educação Musical.

² A citação mantém a grafia original do texto escrito na Língua Portuguesa de Portugal.



Referências

- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. I).
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____. (Coord.). *A miséria do mundo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 693-713.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget. 1996.
- FERRY, Luc. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- LAROSSA, Jorge. Conversações sobre leitura, experiência e formação. In: _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 313-359.
- LAROSSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalistas em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelwiss (Org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.
- NAJMANOVICH, Denise. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.
- TEIXEIRA COELHO. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, Renato Janine (Org.). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 65-102.
- WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais, parte 1*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2001.
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

Iniciação musical através do ensino coletivo de instrumentos de sopro: relato de uma experiência

*Maira Ana Kandler
UDESC
mairaana@yahoo.com*

Resumo: O presente relato discorre sobre a implantação do ensino instrumental de sopro e percussão, na cidade de Treze Tílias/SC, através da formação da Banda Estudantil de Treze Tílias. Os objetivos desse projeto são: 1) possibilitar às crianças da rede pública de ensino do município o acesso ao aprendizado musical através do estudo de instrumentos de sopro e percussão, e 2) a manutenção da cultura musical local. A metodologia utilizada para a implantação do projeto foi a do ensino coletivo de instrumentos de sopro – utilizando o Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda Da Capo, elaborado por Joel Barbosa –, através de aulas divididas por naipes e também ensaios gerais. Tal metodologia visa promover o ensino musical de forma prazerosa, possibilitando o contato imediato com os instrumentos, o aprendizado utilizando músicas familiares e a vivência musical em grupo. O projeto atende gratuitamente crianças da rede pública de ensino e tem apresentado resultados positivos, notando-se baixo índice de desistência dos alunos, resultados musicais satisfatórios e interesse por parte da comunidade para a continuação do projeto.

Palavras chave: ensino coletivo de instrumento musical, banda musical, iniciação musical.

Introdução

A Banda Estudantil de Treze Tílias foi criada em agosto de 2007, tendo como objetivo principal oferecer ensino instrumental para alunos da rede pública de ensino da cidade de Treze Tílias, estado de Santa Catarina. O ensino de música instrumental foi escolhido para fazer parte da educação musical das crianças, pois envolve “atividades através das quais o aluno desenvolve a leitura musical, o domínio instrumental, a capacidade auditiva, as habilidades mentais e o entendimento musical” (BARBOSA, 1996, p. 39), e também por que há uma forte tradição na cidade em relação à execução de instrumentos de sopro. A banda é uma atividade extracurricular e oferece ensino instrumental a 35 crianças na faixa etária dos nove aos quinze anos.

A idéia de formar a banda surgiu da necessidade de se ter uma formação musical estruturada e permanente no município. Treze Tílias é uma pequena cidade turística situada no Meio-oeste catarinense que se caracteriza pela manutenção da música e da cultura austríacas trazidas pelos seus fundadores: austríacos que decidiram emigrar, fugindo de uma grave crise econômica que assolava a Europa, pouco antes da eclosão da Segunda Guerra Mundial. Dentro desse cenário cultural, sentimos a falta de uma formalização no ensino instrumental, uma vez que a maioria dos músicos, integrantes dos vários grupos instrumentais



existentes na cidade, aprendeu a tocar seu instrumento informalmente. Além disso, “os grupos vocais e instrumentais assumem papel importante no que se refere à socialização, à disciplina e à ampliação de experiências musicais” (CAMPOS, 2008, p. 103). Seguindo esse pensamento, considera-se de suma importância a implantação e continuidade de projetos como o da Banda Estudantil.

Como tudo começou

A formação da Banda Estudantil se deu graças à iniciativa do poder público municipal, o qual disponibilizou a verba necessária para a compra dos instrumentos, e cedeu o local para realização das aulas e ensaios. Em julho de 2007, foram adquiridos vinte e cinco instrumentos de sopro e percussão e, devido à grande procura por parte dos alunos da escola, seis meses depois foram adquiridos mais dez instrumentos. Atualmente, a instrumentação da Banda Estudantil é a seguinte: 3 Flautas transversais em Dó, 8 Clarinetes em Si bemol, 7 Trompetes em Si bemol, 4 Saxofones Alto, 3 Saxhorns em Mi bemol, 3 Trombones de Vara em Dó, 3 Bombardinos em Si bemol, 1 Baixo Tuba em Si bemol, 1 Bombo, 1 Caixa Clara e 1 Par de Pratos.

Antes mesmo da chegada dos instrumentos, foi feita a inscrição para os alunos interessados em participar da banda. Para nossa surpresa, cerca de oitenta crianças fizeram inscrição, gerando o primeiro problema: de que forma selecionar os alunos, uma vez que teríamos à disposição somente 25 instrumentos. Em comum acordo com a direção da escola, optamos por oferecer a vaga aos alunos com melhor desempenho escolar. Dentre os alunos selecionados, encontram-se crianças de famílias de baixa renda, assim como crianças de classe média, as quais convivem e trocam experiências de forma muito sadia. O fator da inclusão social é extremamente importante, uma vez que determinados alunos, especialmente de escolas públicas, não possuem oportunidades fora do ambiente escolar. Esta mesma situação é descrita por Campos (2008) referindo-se ao contexto de Campo Grande, MS, com relação à situação financeira das famílias de baixa renda, o que dificulta o estudo de música e a aquisição de instrumentos musicais.

Feita a seleção, passamos para o segundo passo: realizamos uma reunião com a presença dos pais e dos alunos selecionados para a banda, a fim de expor o funcionamento do projeto. Por ser um projeto oferecido gratuitamente aos alunos, com empréstimo de instrumentos, material didático e uniforme para as futuras apresentações, ficou estipulado que permaneceriam na banda os alunos que mantivessem bom rendimento escolar e que tivessem um mínimo de 75% frequência nas aulas em naipes e ensaios da banda. A participação dos



pais desde o início do aprendizado está sendo de fundamental importância, pois os mesmos acompanham seus filhos, incentivando-os e cobrando estudo diário. Após a compra de mais dez instrumentos, foram adotados os mesmos critérios.

Metodologia

O método de ensino escolhido para iniciação dos alunos foi o Método Da Capo (*Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda Da Capo*) (BARBOSA, 2004), elaborado por Joel Barbosa. Tal método foi escolhido por possibilitar o trabalho com todos os instrumentos de forma simultânea, e por ser possível iniciar as aulas tocando o instrumento escolhido desde o início do aprendizado, fator que reduz a taxa de desistência dos alunos. Como expõe Barbosa,

o ensino coletivo gera um certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca de sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais (BARBOSA, 1996, p. 41).

O Método Da Capo é um conjunto de melodias brasileiras, selecionadas e adaptadas a fim de desenvolver as habilidades musicais e instrumentais dos alunos. Ao longo do método os alunos têm a possibilidade de tocar em várias texturas, como: uníssono, intervalos paralelos, com acompanhamento harmônico-rítmico, polifonicamente e em cânone (BARBOSA, 1996, p. 40). Através dessa proposta, o aluno inicia as aulas de instrumento desde o início do aprendizado, exercitando primeiramente os princípios básicos da produção de som e as notas de fácil produção do registro médio do instrumento. Na primeira etapa do estudo, o aluno trabalha um repertório fácil e aprende divisões musicais simples. Na segunda fase são estudadas notas dos outros registros, um repertório mais elaborado é apresentado, o aluno tem contato com exercícios técnicos instrumentais e aprende ritmos e elementos teóricos um pouco mais complexos. Em cada seção é ensinado a tocar e ler uma nova nota, um ritmo, e um elemento de teoria, além de exercitar os itens já aprendidos (BARBOSA, 1996, p. 40).

O Método Da Capo foi desenvolvido e adaptado para a realidade brasileira. Um dos principais princípios pedagógicos dessa metodologia são os ensinamentos do educador Kodaly: “aprender o desconhecido (no caso o instrumento), ou desenvolver o não alcançado, através do conhecido (melodias familiares)” (BARBOSA, 1996, p. 45).



Atividades desenvolvidas na Banda Estudantil de Treze Tílias

Todos os alunos da Banda Estudantil participam das atividades da banda duas vezes por semana: recebem aulas em grupos por divisão de naipes, e participam do ensaio geral. Inicialmente, tanto nas aulas em grupo quanto nos ensaios gerais, utilizávamos somente o Método Da Capo de Joel Barbosa. Com o desenvolvimento musical dos alunos foi possível aliar outras atividades durante as aulas e ensaios, que possibilitaram aperfeiçoamento técnico e musical. Atualmente, durante as aulas em naipes são trabalhados os exercícios do Método Da Capo, aliados ao estudo de escalas, execução de duetos e trios – acessíveis tecnicamente aos alunos – exercícios técnicos e preparação de repertório para execução com a banda toda. Semanalmente é realizado um ensaio geral com todos os naipes de sopro e percussão, aonde são executadas e aprimoradas as músicas estudadas durante as aulas, além de escalas e treinamento rítmico.

A apreciação musical também faz parte das atividades do projeto. Em todos os ensaios, os alunos ouvem músicas do repertório de bandas austríacas – esse repertório justifica-se, uma vez que, dentre as propostas do projeto, está a manutenção da cultura austríaca presente na comunidade –, as quais são estudadas após a audição. Na apreciação são analisados elementos como forma musical, instrumentação, articulação, dinâmica, enfim, os conteúdos aprendidos nas aulas são identificados nas peças ouvidas. Outra atividade complementar durante os ensaios é o aprofundamento da teoria musical. Nas aulas em naipes, elementos teóricos são aprendidos oralmente. Nos ensaios gerais, esses conteúdos são aprofundados, e os alunos realizam exercícios escritos para fixação, utilizando uma apostila de teoria musical elaborada pela professora.

Considerações

A criação da Banda Estudantil de Treze Tílias proporcionou a várias crianças a oportunidade, antes restrita, de aprender a tocar um instrumento de sopro. Por ser uma atividade gratuita, contemplou crianças que de outra forma não poderiam ter acesso a experiências musicais. Outro ponto fundamental para o bom andamento do projeto é a metodologia utilizada para o ensino dos instrumentos. O fato de o aluno tocar o instrumento desde a primeira aula reduz o índice de desistência (BARBOSA, 1996, p. 42) e aumenta o prazer pelo aprendizado instrumental. Na Banda Estudantil, este fato pode ser comprovado, uma vez que, dos primeiros 35 alunos selecionados, somente seis alunos desistiram, dentre eles, três por motivo de mudança de domicílio.



Além do baixo índice de desistência, a metodologia utilizada possibilitou resultados em pouco tempo. As atividades com a Banda Estudantil foram iniciadas em agosto de 2007 e, em setembro de 2008, o grupo fez sua primeira apresentação pública. Dessa data até o fim do ano de 2008, a Banda realizou doze apresentações em diversas oportunidades: em festas do município, recepções a autoridades e a grupos musicais que visitaram a cidade. Citando Pereira (2003, apud CAMPOS, 2008),

há um movimento mundial de crescimento e de reavaliação da importância da educação musical, da aprendizagem do instrumento musical e da prática instrumental coletiva, onde a banda de música é inserida como uma das principais práticas alternativas (PEREIRA, 2003, apud CAMPOS, 2008, p. 107)

e essas práticas contribuem tanto para aquisição de valores e incorporação de comportamentos quanto para a ampliação de experiências musicais (CAMPOS, 2008, p. 109).

Em relação à formação musical, a metodologia utilizada possibilitou o aprendizado de forma prazerosa e eficaz. Os alunos apresentam um desenvolvimento musical rápido e efetivo, pois qualquer conteúdo aprendido é prontamente posto em prática, como uma nota nova, uma articulação diferente, etc. Também se percebe um aumento do interesse das crianças e jovens da comunidade em participar de atividades musicais e ter acesso ao ensino musical formal. Tal fato deve-se à desmistificação de que aprender música é para poucos ou tocar um instrumento musical é tarefa muito difícil. Apesar de ser um projeto com implantação recente, é possível perceber suas influências também na comunidade, não só entre as crianças da escola, mas também entre os pais e pessoas não ligadas diretamente à banda. Isso se nota através do incentivo e apoio recebidos para a continuidade das atividades da Banda Estudantil, visando a perpetuação da cultura musical e principalmente instrumental em Treze Tílias.

Referências

BARBOSA, Joel Luiz da Silva . Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 3, p. 39-49, jun. 1996.

BARBOSA, Joel Luiz da Silva. Da Capo – Método para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Sopro e Percussão. 1ª Ed. Jundiaí: Editora Keyboard, 2004.

CAMPOS, Nilceia Protásio. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 19, 103-111, mar. 2008.



Juventudes e músicas nas propostas curriculares estaduais para arte música - anos finais do ensino fundamental e ensino médio

Margarete Arroyo

UFU

etearroyo@gmail.com

Resumo: Esta comunicação propõe apresentar o projeto de pesquisa que tem como campo investigativo a interação entre juventudes e músicas em oito propostas curriculares estaduais para ARTE-MÚSICA, anos finais do ensino fundamental e ensino médio localizadas até o momento. Essas propostas foram elaboradas entre 1998 e 2009 no âmbito das Secretarias de Estado de Educação dos seguintes estados: SC, MS, AC, MG, TO, PR, SP e RR. O campo investigativo abrange mais dos que os documentos que trazem essas propostas. Inclui também os portais das SEE uma vez que esses são veículos de informação, comunicação e interação relativas à elaboração, implantação e avaliação das propostas. A pergunta norteadora da pesquisa é: as interações entre juventudes e músicas são consideradas nessas propostas curriculares para ARTE-MÚSICA? O objetivo geral da investigação é discutir essas propostas curriculares para ARTE-MÚSICA tendo em vista as interações entre jovens e músicas. O marco teórico está alicerçado na perspectiva sociocultural das interações humano-música, dos discursos e da escolarização. As teorizações sobre currículos e culturas, currículos e políticas culturais bem como discursos curriculares e campo disciplinar fornecerão fundamento para a interpretação dos dados, articuladas com a “teorização da força semiótica da música” de Tia DeNora. A análise documental terá seus procedimentos metodológicos baseados na análise de conteúdo do discurso. A meta deste projeto de investigação é contribuir para experiências significativas da música como componente curricular para os jovens e, na discussão desse aspecto, para a reflexão sobre as instituições escolares e sua relação com as juventudes e suas culturas na contemporaneidade.

Palavras chave: Juventudes; músicas; propostas curriculares estaduais; anos finais do ensino fundamental; ensino médio

Movida pelo interesse em aprofundar o estudo sobre a interação entre jovens e músicas, venho desde 2005 me empenhando em conhecer produções sobre o assunto tanto acadêmico-científicas quanto de outras ordens como políticas públicas para as juventudes e sua escolarização e sites específicos sobre juventudes e suas interações com músicas.

Desde 2008 estou orientando o levantamento de propostas curriculares estaduais para Arte-Música – anos finais do ensino fundamental e ensino médio (GASQUES, 2009). As oito propostas curriculares estaduais localizadas até o momento, mais os dispositivos que acompanham a elaboração, implantação e avaliação dessas propostas disponíveis nos portais da maior parte das Secretarias de Estado da Educação (SEE) consultadas mostraram ser instigantes para um estudo sistemático, tornando-se, assim, o campo investigativo do projeto de pesquisa que almejo apresentar nesta comunicação.



Dado que o campo investigativo não se restringe ao documento que traz a proposta curricular de cada estado, mas também os dispositivos relacionados a ela nos portais das SEE, quando me refiro ao estudo das propostas curriculares, abarco tanto os documentos quanto o que está ao alcance nos portais.

A pesquisa projetada insere-se no campo temático da interação entre jovens e músicas e concebe os contextos da educação compulsória como um dos espaços onde essa interação ocorre. Dado o reconhecido interesse dos jovens pelas músicas nas suas vidas cotidianas e que a obrigatoriedade da música no componente curricular ARTE fica explicitado pela Lei 11.769/ 2008, o projeto de pesquisa propõe focalizar sua atenção no lugar que a significativa interação entre jovens e músicas ocupa nas recentes propostas curriculares estaduais para o ensino da ARTE-MÚSICA. Almejo discutir o tratamento dado a um fenômeno cultural (música) significativamente constituidor das subjetividades dos jovens e a consideração ou não dessa significação nas propostas curriculares.

As teorias críticas do currículo indicam que este se efetiva muito além do que está exposto nos documentos oficiais, no caso em foco, os documentos que trazem as propostas curriculares estaduais. Além dessas propostas se configurarem como referenciais para o projeto pedagógico das escolas, isto é, não necessariamente serão apenas reproduzidas nas instituições, os currículos se efetivam na prática do trabalho pedagógico adensados pelos sentidos confluentes e conflitantes através dos quais são postos em ação. Assim, estou ciente de que estudar apenas os documentos que trazem as propostas curriculares dos estados propiciará uma visão parcial da música como componente curricular nos níveis de escolarização indicados. Entretanto, o uso cada vez mais acentuado da internet na sociedade contemporânea e já observável em vários portais das SEE, permite levantar como essas propostas estão sendo postas em ação nas escolas, uma vez que os portais são, além de informativos, também comunicativos e interativos.

Durante o século XX a juventude foi se constituindo uma temática de estudo de várias áreas do conhecimento, cujo interesse, de acordo com o antropólogo da juventude, Carles Feixa, decorreu dos lugares que a classe de idade compreendida entre infância e a idade adulta passou a desempenhar na sociedade industrial e pós-industrial. Feixa (2006, p.45) completa: “[...] como condição social difundida entre as diversas classes sociais e como imagem cultural nitidamente diferenciada, a juventude não apareceu massivamente no cenário público até o limiar do século XX”. O mesmo autor destaca a relação entre a constituição da ideia de juventude como a concebemos hoje com a música: “a emergência das culturas

juvenis está estreitamente associada ao nascimento do rock & roll, a primeira grande música geracional” (Ibid, p.122).

Esse quadro estimulou estudiosos desde os anos 1970, no âmbito internacional, a se debruçarem sobre o estudo das interações entre jovens e músicas. No Brasil, um número crescente de publicações pode ser verificado a partir dos anos 1990. Em ambas as situações, várias perspectivas disciplinares, teóricas e metodológicas são acionadas para compreender aspectos dessas interações (ARROYO, 2009).

Também interessa o estudo das articulações entre juventudes e instituições escolares na contemporaneidade¹. Se por um lado, a literatura aponta conflitos entre as culturas juvenis e as culturas escolares, por outro aponta para o desejo dos jovens, a partir de suas culturas, atuarem nos espaços escolares².

Desde a segunda metade dos anos 1990 investigações têm focalizado a temática “jovens, músicas e escolas” referente aos desafios e possibilidades que a articulação dessas três dimensões apresenta³. Vários estudos indicam a necessidade das instituições escolares dialogarem com as culturas juvenis no sentido de que as escolas, “recriadas”, passem a ser um espaço de formação significativo para os jovens (ARROYO, 2007).

Será que as propostas curriculares para ARTE-MÚSICA recém implantadas ou em implantação em milhares de escolas públicas brasileiras contemplam esse diálogo? Será que consideram a forte interação entre jovens e músicas no cotidiano?

O quadro descrito acima sinaliza o potencial de discussão que pode ser empreendido com relação às propostas curriculares estaduais analisadas a partir das interações entre juventudes e músicas contempladas ou não nessas propostas.

Assim, a pergunta norteadora da pesquisa é: as interações entre juventudes e músicas são consideradas nas Propostas Curriculares para ARTE-MÚSICA (Ensino Fundamental –anos finais e Ensino Médio) elaboradas e implementadas no âmbito das Secretarias de Estado da Educação?

Essa questão implica subquestões atreladas a que representações sociais podem ser desveladas nas propostas curriculares com relação à concepção de: - instituição escolar? - alunos e estudantes? - adolescentes, jovens e juventudes? - culturas juvenis? - músicas e práticas musicais? - conhecimento musical? - aprendizagem e ensino de música?

¹ REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO; 1997 E 2003; SPOSITO, 2002; TEMPO SOCIAL, 2005.

² ANDRADE; 1999; DAYRELL, 2005; CORTI; SOUZA, 2005; GIMENO SACRISTÁN, 2005; GREEN, 2003; HARGREAVES, 2005; IRAAZABAL; OYARZÚN, 2003; PERALVA, 1997; TENTI FANFANI, 2000.

³ GREEN, 1997; 2008; NORTH; HARGREAVES; O’NEIL, 2000; SLOBODA, 2001; LAUGHEY, 2006; DAYRELL, 2005; RABAIOLI, 2002; RUNFOLA.; SWANWICK, 2002;ROSSI, 2006; SANTOS, 2006; MAIA, 2004; PELAEZ, 2005; WILLE, 2003; ARROYO, 2009.

O objetivo geral da pesquisa é discutir as Propostas Curriculares para ARTE-MÚSICA (Ensino Fundamental –anos finais e Ensino Médio) elaboradas e implementadas no âmbito das SEE tendo em vista as interações entre jovens e músicas.

Seus objetivos secundários abrangem: localizar nos documentos os elaboradores das propostas curriculares; analisar as representações de alunos, estudantes, adolescentes, jovens, juventudes, culturas juvenis, Arte, Música e instituições escolares nas propostas, bem como analisar o que é valorizado como conhecimento musical e como se concebe o aprendizado e o ensino de música.

O marco teórico desta investigação está alicerçado na perspectiva sociocultural das interações humano-música, dos discursos e da escolarização. Desse modo, os discursos são entendidos como rede de sentidos constituídos como representações sociais construídas nas interações entre os agentes sociais num determinado tempo e local. Mais precisamente, as teorizações sobre currículos e culturas, currículos e políticas culturais bem como discursos curriculares e campo disciplinar fornecerão fundamento para a interpretação dos dados (LOPES, 2008 a e b; 2007; LOPES; MACEDO, 2006), articuladas com a “teorização da força semiótica da música” de Tia DeNora (2000).

O conceito culturas juvenis é utilizado neste projeto de pesquisa no sentido de abarcar as vivências quotidianas dos jovens de modo mais abrangente do que tomados apenas como culturas de resistência ao mundo adulto, pois

a apregoada ‘anomia’ ou ‘resistência’ [...] que seria apanágio das culturas juvenis pode ser apenas uma característica do processo complexo em que os jovens se envolvem nas suas trajetórias para a vida adulta. [...] Por outras palavras, se nas culturas juvenis é possível encontrar aspectos de manifesta ‘resistência’, também há aspectos ou elementos derivados ou incorporados de outras expressões culturais, como as que são mais especificamente das gerações mais velhas, e ainda aspectos que derivam da capacidade que os jovens têm de produzir as suas próprias expressões culturais (PAIS, 1993, p. 117).

Apoiada em Durkheim (1994), Moscovici (1988) e Magnani (1986), tomo

representação social como forma de saber conceitual e prático construído e compartilhado coletivamente a partir das interações sociais. As representações sociais edificam a realidade, sendo compreendidas no senso comum como formas naturalizadas de significado. Em outras palavras, estruturadas socialmente, quando naturalizadas, acabam por estruturar a própria sociedade. Mas, se elas são, por um lado, fonte de significados e sentidos da realidade, por outro, dentro da ideia não determinista da sociedade, isto é, da relação dialética entre indivíduo e sociedade, as representações sociais estão em constante processo de transformação, de acordo com o dinamismo das sociedades e culturas (ARROYO, 1999, p. 39).

A análise dos documentos (texto das propostas curriculares mais os materiais disponíveis nos portais da SEE conforme Tabela 1) terá seus procedimentos metodológicos baseados na análise de conteúdo do discurso (LAVILLE; DIONNE; 1999, p. 214).

E S T A D O S	Documentos localizados	En. Fun	Em. Médio	Data de Implanta ção
S C	- Disciplinas curriculares (1998); -Temas multidisciplinares (1998) -Formação docente (“Fundamentos teórico-filosófico e metodológico para o ensino de Arte”) (1998) -Estudos temáticos (2005) Site interativo: http://www.diaadiaeducacao.sc.gov.br/portal/home.php		√	1998 e 2005
M S	Currículo Referencial Para O Ensino Médio Site informativo e comunicativo http://www.educar.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=510		√	2003
A C	Referencial curricular de arte (2008) Site informativo e comunicativo http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5&Itemid	√		2004
M G	-Proposta Curricular Arte Ensino Fundamental e Médio (2006) Site interativo: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/{E9F7E455-BC41-480C-BB41-6BC032BE8999}_livro%20de%20artes.pdf .	√	√	2006
T O	Referencial Curricular do Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano http://www.seduc.to.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=51 site: informativo e comunicativo Proposta Curricular Ensino Médio. http://www.seduc.to.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12	√	√	2006 e 2007
P R	-Diretrizes Curriculares (2008) -Conteúdos Básicos para as Disciplinas (2008) Site interativo: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=78	√	√	2008
SP	- Proposta Curricular - Orientações para Gestão do Currículo - Cadernos do Professor - site interativo: www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/Prop_ART_COMP_red_md_20_03.pdf	√	√	2008
R R	- Proposta estadual de educação. Ensino fundamental de nove anos e Ensino Médio Enviada por email.	√	√	2009

Tabela1: material desencadeador e campo investigativo da pesquisa

A densidade dessa análise deverá ser alcançada seguindo os marcos interpretativos ressaltados pelo campo da Análise do Discurso francesa que destaca a “produção do discurso como produto organizado dentro das instituições sociais” (FERRARI, 2007, p.118) e as contribuições de Bakhtin que:

concebe a comunicação como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão e informações. O sujeito, ao falar ou escrever, deixa em seu texto marcas profundas de sua sociedade, seu núcleo familiar, suas experiências, além de pressuposições sobre o que o interlocutor gostaria ou não de ouvir ou ler, tendo em vista também seu contexto social (FERRARI, 2007, p.119).

As técnicas para a análise a serem aplicadas são as sugeridas por Mayring (apud FLINK, 2004, p.202): “codificação”, “contextual” e “analítica”. A primeira “define qual é ‘o menor elemento do material que é possível analisar, a parte mínima do texto que pode ser enquadrada em uma categoria’”; a segunda, “define qual é o maior elemento no texto que admite o enquadramento em uma categoria” e a terceira, “define quais passagens ‘são analisadas uma após a outra’” (MAYRING apud FLINK, 2004, p. 202).

A meta deste projeto de investigação é contribuir para experiências musicais curriculares promotoras de aprendizagem significava para os jovens e na discussão desse aspecto, contribuir para a reflexão sobre as instituições escolares e sua relação com as juventudes e suas culturas na contemporaneidade.

Especificando essas contribuições, o estudo proposto espera desvelar como as propostas curriculares representam os jovens e buscam contemplar uma formação escolar mais articulada com dimensões da vida desses sujeitos para além da instituição escolar. Também será possível apontar que tendências da educação musical essas propostas manifestam e como propõem lidar com a expressiva interação entre jovens e música constada na sociedade contemporânea.

Estudos indicam a importância das instituições escolares dialogarem com as culturas juvenis com vistas a transformar o que hoje denominamos escolas em espaços/locais/contextos nos quais os jovens tenham voz. As músicas são comprovadamente campos de investimento e projeção dos jovens e suas subjetividades. Talvez esse campo de conhecimento possa colaborar na necessária reconceitualização das instituições escolares na sociedade digital.

Referências

ANDRADE, Eliane. N. de (org) *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Selo Negro, 1999.

ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta* — Revista do Programa de Pós Graduação em Música – UFRGS, Porto Alegre, v. 18, p. 5–39, 2007.

_____. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da Educação Musical. *Revista da ABEM*, n.21, p. 53-65, mar., 2009.

_____. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese. (Doutorado em Educação Musical)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. 360 f.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DURKHEIM, Émile. Representações individuais e representações sociais. In: Durkheim, E. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo: Ícone, 1994.

FEIXA, Carles. *De jóvenes, bandas y tribus*. 3ª edição. Barcelona: Editorial Ariel, 2006.

FERRARI, Elza de L. *Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do Ciclo II do Ensino Fundamental*. 2007. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/> > Acesso em: 27 mar. 2009.

FLINK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GASQUES, Gisela. O. *Jovens, músicas e escolas: uma análise de propostas curriculares brasileira pós LDBEN 9394/96*. Relatório Parcial. PIBIC CNPq/UFU. Universidade de Uberlândia, 2008.

GIMENO SACRISTAN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GREEN, Anne-Marie (ed.) *Des jeunes et des musiques: rock, rap, techno...* Paris: L'Harmattan, 1997.

GREEN, Lucy. Music education, cultural capital and social group identity. In: CLAYTON, Martin.; HERBERT, Trevor.; MIDDLETON, Richard. (eds) *The cultural study of music*. Londres: Routledge, 2003. p. 263-273.



GRENN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. Hampshire, Inglaterra: Ashgate, 2008.

HARGREAVES, David. Within you Without you: music, learning and identity. In: DOTTORI, Maurício; ILARI, Beatriz; COELHO DE SOUZA, Rodolfo (eds) In: *Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: Dearts – UFPR, 2005. p. 17-27.

IRAAZABAL, Raúl; OYARZÚN, Astrid. Asignatura juvenil: uma proposta de formação social para os jovens estudantes. In: *A escola e o mundo juvenil; experiências e reflexões*. São Paulo: Ação Educativa, 2003, p. 12-21. (Série Em Questão)

JANZEN, Thenille, B. ; ARROYO, Margarete. Adolescentes/jovens e músicas: bibliografia comentada sobre publicações da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical – 1992-2005. Uberlândia: UFU/NEMUS, 2006. Disponível em: <http://www.demac.ufu.br/nemus>. Acesso em: 02/05/2009.

JANZEN, Thenille, B.; NASCIMENTO, Thais V.; ARROYO, Margarete. Juventudes e Músicas: Catalogação de Dissertações e Teses - 1996-2007. Uberlândia: UFU/NEMUS, 2008. Disponível em: <http://www.demac.ufu.br/nemus>. Acesso em: 02/05/2009.

LAMONT, Alexandra *et al.* Young people' music in and out school. *British Journal of Music Education*, v.20, n.3, p. 229-214, 2003.

LAUGHEY, Dan. *Music & Youth Culture*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

LAVILLE, Christian ; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LOPES, Alice C. . Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: Peres, E.; Traversini, C.; Eggert, E.; Bonin, I.. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. 1 ed. Porto Alegre: EdUPUC-RS, 2008 a, v. 1, p. 59-78.

_____. *Currículo e epistemologia*. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. v. 1. 232 p.

_____. *Políticas de integração curricular*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ / FAPERJ, 2008 b. v. 1. 184 p.

_____. Por que somos tão disciplinares?. ETD. *Educação Temática Digital*, v. 1, p. 201-212, 2008.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth F. de (Org.) . *Cultura e política no currículo*. 1. ed. São Paulo: JM Editora, 2006. v. 1. 207 p.

MAGNANI, José Guilherme C. Discurso e representação, ou de como os baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: Cardoso, Ruth (org.) *A aventura antropológica*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p.127- 140.

MAIA, Carla V. V. L. *Entre gingas e berimbaus: um estudo de caso sobre culturas juvenis, grupos e escola*. 2004. 386 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto de Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.sistemas.pucminas.br/BDP/SilverStream/Pages/pg_ConstItem.html>. Acesso em: 15 out. 2006.

MOSCOVICI, Sergei. Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, v.18, p. 211-250, 1988.

NORTH, Adrian C.; HARGREAVES, David, J.; O'NEIL, Susan A. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, n. 70, p. 255-272, 2000.

PAIS, José M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1993.

PELAEZ, Neide. C. M. “*A música do nosso tempo*”: etnografia de um universo musical de adolescentes. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PASO0156.pdf>> Acesso em: 8 set. 2006.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n.5/6, p.15-24, 1997.

RABAIOLI, Inácio. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes: um survey com estudantes de ensino médio da cidade de Londrina/PR*. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Música) — Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/2003-1/tese-art-0377784.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2006.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1997 e 2003.

ROSSI, D. *Atividades musicais extracurriculares e aulas de artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba*. 2006. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/6597/1/diss+intro+romanos.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2007.

RUNFOLA, Maria.; SWANWICK, Keith. Developmental characteristic of music learners. In: COWELL, Richard (ed.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Nova York: Oxford University Press, 2002. p.373- 397.

SANTOS, Lisiane G. *Sons das tribos — Compendo identidades juvenis em uma escola urbana de Porto Alegre*. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000582078&loc=2007&l=c36541d05515e715>>. Acesso em: 12 set. 2007

SLOBODA, John. Emotion, functionality and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Educators Research*, v.3, n.2, p. 243-253, set. 2001.



SPOSITO, Marília P. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980–1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. 201 p. (Série Estado do Conhecimento, n. 7). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2005

TENTO FANFANI, Emilio. *Culturas jovens e cultura escolar*. 2000. Disponível em http://www.mec.gov.br/seb/pdf/cult_jovens.pdf. Acesso em 09/set/2005.

WILLE, R. B. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de casos*. 2003. 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) — Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Disponível em:

<<http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/2003-1/tese-art-0369554.pdf>>.

Acesso em: 15 out. 2006.



Leitura cantada: um caminho para a construção da audiação no músico profissional

Ronaldo da Silva
Unicamp
ronalldu@gmail.com

Ricardo Goldemberg
Unicamp
rgoldem@iar.unicamp.br

Resumo: O conhecimento teórico de leitura cantada pode ser feito a partir de dois olhares aparentemente distintos, mas que se complementam em busca da compreensão do problema: a visão histórica e a visão psicológica. O primeiro olhar fornece base para a compreensão do pensamento pedagógico-musical que, no decorrer dos séculos, veio em busca de soluções para a decodificação de uma música cada vez mais complexa. Essa decodificação baseia-se, principalmente, entre dois sistemas de leitura: o fixo e o móvel. A visão psicológica permite averiguar aspectos relevantes de como se processa a tomada de consciência do objeto sonoro no indivíduo, num âmbito teórico e prático. A audiação de Gordon e a tomada de consciência de Piaget tornam-se chaves importantes para a compreensão desse processo. Sendo, em maior parte, uma pesquisa de natureza qualitativa, serão colhidas entrevistas de músicos profissionais. Os materiais colhidos serão trabalhados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin. Outro instrumento de coleta de dados será o questionário, com enfoque quantitativo, em que alunos do Conservatório de Tatuí e da graduação do Instituto de Artes da Unicamp responderão perguntas acerca das dificuldades teóricas e práticas da leitura cantada. Os dados serão analisados e apresentados por meio de gráficos e tabelas, de acordo com categorizações, a ser definidas posteriormente.

Palavras chave: leitura cantada; audiação; tomada de consciência.

Dois olhares sobre a leitura musical cantada

O conhecimento teórico de leitura cantada pode ser feito a partir de dois olhares aparentemente distintos, mas que são complementares na tentativa de definir a essência do problema. Do ponto de vista histórico, fornece base para compreender a trajetória do pensamento pedagógico-musical no decorrer dos séculos ao buscar soluções na decodificação de uma música cada vez mais complexa. Por outro lado, do ponto de vista psicológico, permite averiguar aspectos de como se processa a assimilação e a tomada de consciência do objeto sonoro no indivíduo, num âmbito teórico e prático.

Sob a ótica da história da música do Ocidente, por volta do século VIII, a notação musical utilizava-se de símbolos colocados acima do texto, indicando intervalos melódicos, servindo de auxílio mnemônico à música já conhecida pelo intérprete. Novos símbolos surgiram com o aprimoramento das técnicas composicionais, o que propiciou a criação de diversos sistemas de solmização, acompanhando, dessa forma, o desenvolvimento das escalas.



A solmização é o “modo de designar os graus de uma escala musical através da sua associação com determinadas sílabas” (GOLDEMBERG, 1995, p. 12).

O sistema de solmização, usado até hoje na música tradicional do Ocidente, foi criado no século XI pelo monge beneditino Guido d’Arezzo (cc 992-1050). Ele foi o responsável por importantes descobertas e adaptações de técnicas no ensino da música, tais como o uso do Dó móvel, a solmização, a manossolfa, entre outras, contemplando, assim, a estruturação e sistematização dos padrões de altura musical. No século XIII, Franco de Colônia contribuiu com a estruturação e sistematização dos padrões rítmicos, que foram desenvolvidos no decorrer dos séculos.

A prática do canto coletivo avançou os séculos XVI e XVII, ultrapassando os períodos medieval e renascentista, levando consigo a preocupação de como ensinar a leitura musical cantada. Foi no século XVIII, que os métodos de canto e leitura cantada ganharam força, principalmente na Itália, França, Alemanha e Inglaterra. Nos Estados Unidos surgiu o interesse por restaurar a qualidade do canto congregacional das igrejas puritanas. Nesse século, uma nova concepção de educação emergiu, com Jean-Jacques Rousseau, que entendia o educando como um ser único, valorizando a sua personalidade, natureza e individualidade. Essa compreensão do ser humano influenciou, e ainda influencia, o pensamento e a prática dos educadores musicais que vieram em seguida, no século XIX.

Ainda no século XVIII, convém lembrar que a prática do ensino de leitura musical cantada convergia a dois sistemas basicamente: o Dó móvel (ou por números) e o Dó fixo. O sistema móvel, utilizado desde o século XI, por Guido d’Arezzo, considera o “dó” como a tônica de qualquer tonalidade. No sistema fixo, o “dó” é considerado como altura sonora absoluta. Esses dois sistemas ganharam adeptos em vários países. Entre os adeptos do sistema móvel, destacam-se Sarah Glover, John Curwen, Galin-Paris-Chevé e Carl Eitz, no século XIX, e Zoltán Kodály no século XX, entre outros. Alguns dos adeptos do sistema fixo foram Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems e o brasileiro Villa-Lobos, no século XX.

Como um de seus objetivos, esses educadores propunham levar o aluno a assimilar, vivenciar e produzir a música de forma consciente. Sendo assim, a prática da leitura cantada foi vista, por muitos deles, como um meio para esse fim. A busca por essa tomada de consciência musical nos leva ao campo dos estudos psicológicos da leitura cantada.

A imagem sonora, também conhecida por imagética sonora ou ainda imagem musical, tem sido vista como um fenômeno atuante e de extrema utilidade na vida do músico profissional, seja ele um compositor ou intérprete, e presente em graus distintos em pessoas sem o conhecimento musical formal. Essa manifestação musical não se processa por meio de

ondas sonoras e não é regida pelas leis da acústica. É processada e executada na mente, ou como Sacks expressou, é a música “que toca na nossa cabeça” (2007, p. 41). Segundo Zatorre e Halpern, a imagem sonora corresponde à capacidade dos músicos de “ouvir seu instrumento durante a prática mental” (Apud SACKS, 2007, p. 43).

Alvaro Pascual-Leone, citado por Oliver Sacks, em seu livro *Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro*, demonstra que o ato da imaginação musical é provido de grande significado: “estudos sobre o fluxo regional de sangue no cérebro indicam que a simulação mental de movimentos ativa algumas das estruturas neurais centrais requeridas para a execução dos movimentos reais” (Apud SACKS, 2007, P. 43). Dessa forma, regentes, instrumentistas e compositores exploram suas imagens sonoras à partir de ângulos diferentes: o intérprete e o regente, em geral, tem como material primário a partitura, de onde retiram boa parte das informações musicais para a execução. Esse processo segue do objeto concreto ao pensamento abstrato (partitura – imagem sonora).

Para Gardner (1994, p. 79), o compositor processa a imagem musical quando retira de suas ideias um fragmento melódico, rítmico ou harmônico, tornando-os elementos mais elaborados. O compositor tem como material primário as suas ideias, e após organizá-las, pode documentá-las na partitura. Esse processo segue do pensamento abstrato ao objeto concreto (imagem sonora – partitura).

O processo da audição interior consciente, por meio da leitura mental ou cantada de uma partitura, foi chamado de audição por Edwin Gordon. Um dos aspectos da audição, portanto, é levar à consciência o que se lê na partitura e refletir sobre isso. O processo de audição notacional (que se refere à partitura) sugere a troca de informação entre os esquemas construídos anteriormente pela experiência musical da pessoa e novos esquemas que surgirão a partir da nova experiência.

O termo “esquema”, utilizado por Piaget, “remete às unidades de comportamento. O esquema é um organizador da conduta cognitiva e remete ao que é generalizável em uma atividade” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 169). Quando um estudante de música toma consciência de um determinado padrão rítmico, colcheia pontuada e semicolcheia, por exemplo, essa ação gera um novo esquema. Toda a vez que aparecer esse padrão, seja em qualquer forma de manifestação (leitura instrumental, leitura cantada, audição), um conjunto de esquemas serão coordenados a fim de as diferenciarem. Se não houver uma tomada de consciência da ação, isto é, identificar e dar sentido ao padrão rítmico, o esquema não foi assimilado. Se o padrão surgir novamente, num outro contexto, poderá não

ser percebido. Esse esquecimento é chamado por Piaget de “recalque cognitivo”, em que se coordena a ação no plano prático, mas não se coordena no plano da consciência.

No desenvolvimento da leitura musical cantada, a atuação do esquema que dá sentido ao padrão rítmico não se apresenta sozinha. É um conjunto de ações coordenadas, no qual esquemas referentes à altura, intensidade, timbre, tato, coordenação motora, entre outras, se tornam presentes formando uma rede de informação operante na assimilação do esquema. Sendo a música, antes de tudo, cognição, “a habilidade na leitura cantada é sempre reveladora de um alto grau de compreensão auditiva, [...] é de imensa importância em uma formação musical sólida, e indicativa do **pensamento musical inteligente**” (GOLDEMBERG, 1995, p. 2; grifo nosso).

Objetivos da investigação e caminhos metodológicos

Esta pesquisa tem como objetivos principais verificar a importância da audição na vida do músico profissional e identificar o papel da leitura musical cantada como um meio para aquisição dessa competência.

A pesquisa apresentará dois instrumentos distintos para a coleta de dados: a entrevista, de aspecto qualitativo, e o questionário, de aspecto quantitativo.

As entrevistas serão individuais, realizadas com seis músicos profissionais. O critério de seleção adotado será a relevância de suas atividades artísticas, por meio de concertos, gravações e divulgação na mídia. Serão selecionados dois instrumentistas, dois regentes e dois compositores com o fim de investigar suas ações empíricas no campo da audição.

Devido à forte ênfase qualitativa, relativo à coleta, análise e interpretação de dados originados pelas entrevistas, e à contribuição quantitativa, com respeito à coleta de dados por meio do questionário, essa pesquisa será configurada na triangulação sequenciada, na qual para Morse “os resultados de um método servem de base para o planejamento do emprego do outro método que o segue, complementando-o” (Apud NEVES, 1996, p. 2).

Após a coleta da entrevista, a comunicação gravada será transcrita e passará pela análise de conteúdo, segundo os moldes de Bardin. A análise de conteúdo refere-se a “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas comunicações”. (BERELSON apud BARDIN, 2004, p. 31.) Para isso, as informações colhidas passarão pelas fases de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na fase de organização do material, que pode ser composta por atividades não estruturadas como a leitura flutuante do material, a escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores e preparação do material.

A exploração do material significa tratar dos dados colhidos, ou seja, codificá-los. Codificar, segundo Bardin, refere-se a transformar o texto bruto, por meio de recortes, agregações e enumerações, a fim de que o material trabalhado atinja um grau de representação do conteúdo. Para isso, é identificada a unidade de registro (UR), considerada base do processo a se codificar e a unidade de contexto (UC), considerada unidade de compreensão, que favorece a significação da unidade de registro. Por fim, a categorização oferece “uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2004, p. 112-113). Ela reúne em um grupo, sob um mesmo título, elementos comuns já identificados na UR e UC.

Para o questionário, serão convidados 100 alunos da disciplina de “Percepção V” do curso de música da Unicamp e alunos da disciplina de “Canto Coral” do Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí. O critério de participação adotado será o de estar matriculado na disciplina e de pretender se profissionalizar em breve. As perguntas serão de múltipla escolha, na qual as três primeiras opções serão enunciadas e a quarta opção poderá ser preenchida, caso nenhuma das anteriores sintetizem sua resposta. As perguntas abrangerão os mesmos temas das perguntas da entrevista: a importância da audição, o papel e principais dificuldades da prática da leitura cantada.

Após todos os processos de tratamento dos dados, eles serão analisados, isto é, deduzidos de maneira lógica (inferência), e interpretados. Os dados analisados serão apresentados por meio de gráficos e tabelas, de acordo com as categorizações anteriormente estabelecidas ou de acordo com o caminho das interpretações. Pretendemos fazer um cruzamento de dados entre as categorias retiradas das entrevistas e os dados retirados das respostas ao questionário, ampliando o diálogo sobre o tema.

Contribuições para a área de Educação Musical

A prática da leitura musical cantada tem sido motivo de muita preocupação entre os professores da disciplina de Canto Coral do Conservatório de Tatuí, com seus 52 coros pedagógicos. Essa preocupação não é centrada na leitura em si, mas no que ela pode indicar: pensamento musical inteligente (GOLDEMBERG, 1995, p. 2). De outro lado, é perceptível que a prática da leitura cantada é destituída de interesse por parte de alguns alunos. Os motivos podem variar entre a dificuldade técnica vocal, a dificuldade de audição e afinação,



má ação pedagógica do docente, ou ainda, desinteresse por não ver ligação dessa atividade com a prática instrumental.

Esta pesquisa propõe-se a contribuir na ampliação da visão prática e profissional da audição e da leitura musical cantada. Pretende mostrar a relevância dessas ações na vida prática do músico profissional, oferecendo um respaldo científico às ações do docente em persistir nesse caminho, enquanto aos alunos, conscientizando-os de que esse é um caminho que os bons intérpretes e compositores tiveram que trilhar e ainda trilham.



Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GOLDEMBERG, Ricardo. *Música e linguagem verbal: uma análise comparativa entre leitura musical cantada e aspectos selecionados da leitura verbal*. Campinas: Unicamp, 1995. 139 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

GORDON, Edwin E. *Teoria da aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Tradução de Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2º sem./1996.

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.



Linguagem musical: desvelando caminhos necessários para a formação do professor de educação infantil

*Maria Nanci Panes Brunholi
PPGE – Unesp de Presidente Prudente
kitsapeca@ig.com.br*

*Gilza Maria Garms Zahuy
PPGE – Unesp de Presidente Prudente
gmzauhy@hotmail.com*

Resumo: A música está presente em todas as culturas e é capaz de promover a interação e a comunicação social, conferindo caráter significativo aos aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos na formação da criança. O objetivo desta pesquisa visa identificar as concepções sobre a linguagem musical do professor não especialista de Educação Infantil que atende crianças na faixa etária de 4 e 5 anos; mapear as práticas em linguagem musical desenvolvidas em sala de aula; reconhecer se há dicotomia entre concepções teóricas declaradas e as práticas manifestas e apontar necessidades formativas para os professores em linguagem musical. A metodologia a ser utilizada será o estudo de caso, numa abordagem qualitativa, por meio dos instrumentos: questionários, entrevistas, observação e análise documental. O RCNEI será um dos documentos analisados, como a obra de Brito, Bellocchio, Figueiredo e outros autores que trabalham com a linguagem musical e formação de professores nesta área. A avaliação será feita por meio da observação e coleta de dados devidamente registrados, a fim de saber se nossos pressupostos se confirmam ou não, e se a partir disso, foram total ou parcialmente alcançados.

Palavras-chave: Linguagem musical – Educação infantil – Formação de professores.

Introdução

Sabe-se há algum tempo que a manifestação verbal oral não é a única vertente de aprendizagem de uma língua. Existem outras formas de comunicação: a linguagem gestual: a conhecida língua dos sinais de surdos; a linguagem fílmica: ocupando um espaço maior no cenário educacional; a pictórica: quadros e imagens que fizeram e constituem a história de civilizações; a musical: que é a força e foco central deste projeto em desenvolvimento. Tais formas de comunicação pretendem alcançar determinados propósitos e desta maneira, articular mais um viés de aprendizado.

A linguagem musical e a gestual não são uma representação do alfabeto da linguagem verbal. Elas têm sua própria estrutura; história; dialetos; metáforas, enfim, tudo o que é necessário para se dizer que são verdadeiras línguas, embora sejam em muito, diferentes do linguajar verbal. Pode-se dizer que a linguagem verbal apresenta musicalidade e gestualidade, pois elas ajudam os sujeitos a interpretarem a elocução verbal. Ninguém fala sem certa musicalidade, muito menos sem gestualidade. A música, os gestos e outras tantas formas de



linguagem podem produzir sentidos independentemente da linguagem verbal. A música fala por si só.

Esta pesquisa em andamento tem a pretensão de discutir a importância da música enquanto linguagem na formação do professor que trabalha com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. Essa discussão vem sendo como um dos pontos importantes na formação do profissional que vai atuar na educação musical. Sobre isso Bellochio (2003) comenta:

Entendo que é preciso possibilitar formação, em educação musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos (2003, p.21).

A autora, entretanto não defende a substituição do especialista pelo não especialista, mas, sim a formação do professor unidocente.

O professor de Educação Infantil tem uma função muito especial na vida da criança. Hoje, com a pedagogia participativa, há a necessidade de que o professor de educação infantil enfatize em seu dia-a-dia a inclusão das múltiplas linguagens na escola e entre elas a linguagem musical, visto que a criança já ao nascer é cercada de sons e que seu envolvimento com a música se apresenta desde a mais tenra idade, fazendo parte de sua vida desde o ventre materno. A música na educação infantil está presente no dia-a-dia da criança, fazendo parte de seu cotidiano. Inserir a música como uma forma de linguagem, cremos ser o modo de orientar esse professor de educação infantil não especialista para esse trabalho, observando que esse professor trabalha com todos os campos de conhecimento e por isso repercute intensamente na formação das crianças. Concordamos com Figueiredo (2007) que diz: *“Se todos estes professores são responsáveis por todos os conteúdos curriculares, a música deveria fazer parte da formação e da atuação de tais professores”*.

Figueiredo ainda coloca que *“... independente da presença de professores especialistas na escola, os professores generalistas deveriam estar preparados para tratar a música como um componente na formação das crianças”*.

A argumentação de Godoy e Figueiredo (2005, p.2) esclarece e exemplifica essa questão:

Fazendo um paralelo com outras áreas do conhecimento, verifica-se que o professor generalista não é matemático, mas ensina matemática, não é historiador, mas ensina história, e assim por diante. Da mesma forma, acredita-se que, para iniciar o ensino de música, o professor não precisa ser necessariamente, um músico. Basta que possua vivência com os aspectos musicais e um conhecimento básico dos conteúdos a introduzir em suas



aulas. Autores concordam que os professores generalistas podem contribuir para o desenvolvimento musical das crianças se receberem formação adequada [...].

Esta iniciativa objetiva apresentar a linguagem musical como importante elemento para a formação global da criança, e como uma ferramenta de grande importância para a formação do professor de educação infantil, oferecendo às crianças estímulos que lhes permitam, desde cedo, iniciar-se na diversidade do conhecimento e da capacidade humana e ao professor práticas para melhor desenvolver seu trabalho. Pesquisas durante cursos de formação de professores têm mostrado habilidades que esses professores possuem e não é percebida. A idéia equivocada de que uma pequena minoria das pessoas seria beneficiada com dons “musicais”, cai por terra quando da revelação que os “não músicos” são na realidade, em maior ou menor intensidade, altamente musicais. O fato é que eles simplesmente não sabem disso. Este aspecto refere-se especialmente aos professores que podem e devem usar a música em sala de aula, afirmando que são capazes de, uma vez instrumentalizados, trabalhar satisfatoriamente com seus alunos, tendo a linguagem musical como suporte e uma especial aliada no desenvolvimento de seus planos de ensino, e que possam trabalhar com as crianças esta linguagem como eficiente e poderoso recurso didático. Não podemos deixar de citar que esse momento precede a aula de música que deverá ser ministrada pelo professor especialista.

Percebemos a necessidade de cursos de formação que habilitem esses professores a trabalharem com a educação musical. Sobre esse assunto a autora Bellochio (2001) *ênfatisa a necessidade da formação e ação musical para o professor generalista*.

Bellochio, Gewer e Farias (2001) *reconhecem a necessidade da formação continuada para que o professor generalista possa trabalhar com música de forma constante na escola*.

Acredita-se em uma formação continuada onde o professor consiga desenvolver a linguagem musical de uma maneira eficiente e prazerosa. Um caminho musical possível.

Em suma, nossa pesquisa pretende no início olhar para a concepção/visão sobre a linguagem musical de professores não especialistas; de como se aprende essa linguagem, como se efetiva na sua prática e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança pequena, investigando as concepções e práticas em linguagem musical de professores que trabalham com crianças na faixa etária de 4 e 5 anos, procurando identificá-las, mapeando as práticas em linguagem musical desenvolvidas pelos professores, reconhecendo se existe dicotomia entre concepções teóricas expressas e as práticas manifestas e analisando as necessidades formativas para os professores. Não se coloca como objetivo principal a

formação de músicos e sim que a linguagem musical faça parte de seu aprendizado como desenvolvimento, que vise à formação de ouvintes conscientes e críticos.

Para realizar esta pesquisa, faz-se necessário o levantamento de alguns dados que consideramos relevantes para a seleção do ambiente a ser investigado e tomarmos consciência de como está sendo realizado o trabalho com a linguagem musical na escola.

Selecionamos a cidade de Dracena, localizada no Estado de São Paulo, cujo pesquisador é residente e tem atuado na área de Educação Artística, Música, Cursos e Oficinas na área de Linguagem Musical. A cidade conta com 10 escolas que trabalham com Educação Infantil, perfazendo aproximadamente um número de 650 alunos entre 4 a 5 anos, contando com 25 professores que lecionam nessas escolas. Lançando mão desses dados optamos por definir como objeto da pesquisa uma escola da cidade com 7 docentes que atuam nessa faixa etária. Em relação à faixa etária das crianças, foi definida pensando no fato de que nessa idade há uma interação maior da criança com o mundo exterior. Conforme a teoria de Piaget (1984), a interação é considerada essencial para o desenvolvimento da inteligência já que estruturas intelectuais internas são engendradas a partir de estímulos do meio, determinando assim os processos de construção do conhecimento.

Segundo Piaget (apud Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007, p.207 e 208), a criança passa por etapas de desenvolvimento e cada uma é marcada por características específicas no modo como a criança organiza seus pensamentos e atividades. Nessa faixa etária, entre 4 a 5 anos, a criança encontra-se no estágio de desenvolvimento denominado pelo autor como *pré-operatório* – período que se inicia por volta dos 2 anos e termina em média por volta dos 7 anos. É a fase do surgimento da linguagem, da inteligência intuitiva, das relações sociais e é também nesta fase que *“a criança começa a usar a sua linguagem para comunicar, isto é, como objeto de troca de informação como o outro. Quanto mais rico for o meio verbal durante esse período, mais provável será que a linguagem se desenvolva”* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, KISHIMOTO E PINAZZA, 2007, p.208). Ainda conforme as autoras há uma outra característica importante a ser destacada: *o desenvolvimento da função simbólica, que permite à criança simbolizar, construir imagens mentais e decodificar símbolos e signos* (p.208), características essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem da linguagem musical.

A pesquisa aqui proposta fundamenta-se em uma abordagem qualitativa que conforme Lüdke e André (1986, p.11) *“tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”*, pois, segundo Bodgan e Biklen (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.13) *“envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto*

do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes". Assim, optamos por esta abordagem uma vez que nos permite observar diretamente as relações que se estabelecem no ambiente escolar nos diversos momentos do processo de ensino aprendizagem, tal como as situações e influências que esse processo sofre que são essenciais para a compreensão do objeto de estudo. Para o desenvolvimento da pesquisa por meio dessa abordagem faremos uso da pesquisa de campo, pois "*consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los*" (MARCONI E LAKATOS, 2006, p.86). Segundo as autoras a pesquisa de campo é mais do que uma simples coleta de dados, pois tem por objetivo obter informações e conhecimentos sobre um dado problema para o qual se procura respostas, ou comprovar uma hipótese, "*ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles*" (Ibid).

Posto isso, faz-se necessário a apresentação dos instrumentos metodológicos, ou técnicas de pesquisa, que julgamos importantes para o desenvolvimento da presente pesquisa, são elas: a revisão bibliográfica, análise documental, observação, questionários e entrevistas.

Iniciamos o trabalho com a Pesquisa Bibliográfica que, conforme Marconi e Lakatos (2005), consiste no levantamento de toda bibliografia a respeito do tema em questão, no que tange à importância da linguagem musical na Educação Infantil (RCNEI, 1998; BRITO, 2003;), à formação do professor para atuar nessa área (BELLOCHIO, 2004; FIGUEIREDO 2007; etc.), aos processos cognitivos (PIAGET, 1984 e 1987) da criança e ao processo de ensino-aprendizagem, além, é claro, das questões mais pertinentes relacionadas à música como os conteúdos e características dessa linguagem a ser desenvolvida no Ensino Infantil.

Além da pesquisa bibliográfica, também faremos uso da análise documental que consiste em coletar e analisar dados de documentos, escritos ou não. O estudo de dois documentos é de suma importância: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no que se refere ao ensino de artes.

Durante a pesquisa de campo, faremos uso de três técnicas para a coleta de dados: a observação, o questionário e a entrevista.

Optamos, por uma observação não-participante, em que o investigador tem contato direto com a sala de aula, presencia o fato, mas não participa dele, não se envolve nas situações sem se deixar envolver por elas. Entretanto, isso não significa que não seja uma observação dirigida, organizada, ao contrário, tem caráter sistemático. Em meio às

observações, os registros dos dados coletados poderão ser feitos por meio de registros cursivos.

Faremos uso também de questionário, considerado por Marconi e Lakatos (2006, p. 98) mais uma técnica de coleta de dados que se constitui em “*uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador*”. As questões buscam investigar a concepção/visão sobre a linguagem musical; de como se aprende esta linguagem; como se efetiva nas suas práticas e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança pequena.

Se necessário, as entrevistas serão realizadas junto aos docentes, para complementação dos dados colhidos por meio do questionário.

Enfim, a organização dos dados, permitirá categorizá-los para o procedimento da análise sistemática dos mesmos na busca de compreender mais afincado o nosso objeto de pesquisa, como se dá o ensino da música no processo de ensino-aprendizagem da criança de 4 a 5 anos na Educação Infantil e identificando possíveis apontamentos sobre a formação e prática dos professores não especialistas no ensino da linguagem musical.

Essa análise também se fará a luz da Metodologia Triangular. Essa abordagem de trabalho que consiste na leitura de obras, contextualização e fazer artístico, criado inicialmente para o trabalho com Artes Visuais, pode se estender às outras linguagens artísticas, como é o caso da Música. Além do mais, Brito (2003) propõe um trabalho com dois eixos temáticos “Criação e Reprodução” que se assemelham à Abordagem Triangular, pois garantem três possibilidades de ação no trabalho com a linguagem musical: a *interpretação* – imitação ou reprodução de uma obra; a interpretação não é simples imitação pois, permite o desenvolvimento da ação expressiva da criança – a *improvisação* – improviso que faz parte da imitação, reprodução e criação musical – e a *composição* – que se refere à criação e ao registro musical. Tanto o trabalho de Barbosa (2005) quanto o trabalho de Brito (2003) serão utilizados na avaliação dos dados coletados na pesquisa. Finalmente, será necessária uma avaliação por meio de toda observação e coleta de dados devidamente registrados, a fim de saber se nossos pressupostos se confirmam ou não, e se a partir disso, os objetivos foram total ou parcialmente alcançados. Nosso trabalho encontra-se na coleta de dados.

Referencial

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores.** Revista ABEM, Porto Alegre, n.6, p. 41-47, 2001.

BELLOCHIO, C.R.; GEWEHR, M.; FARIAS, C.H.B. **Educação Musical, formação e ação de professores dos anos iniciais de escolarização: Um estudo em processo.** In: BELLOCHIO, C. R.; ESTEVES, C. A. IV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E I ENCONTRO DO LABORATORIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM. Anais..., Santa Maria, p. 186-191, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação profissional do educador musical: algumas apostas.** Revista ABEM, Porto Alegre, v.8, 17-24, mar.2003.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Professor dos anos iniciais de escolarização e a educação musical escolar: Discutindo formação e práticas educacionais.** In: CORRÊA, Ayrton Dutra (org.). *Ensino de artes: múltiplos olhares.* Ijuí: Ed. Unijuí, p.73-140, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 2002.

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

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. **Pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro.** Revista Em Pauta – v. 18, n. 31 – jul./dez – 2007.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A e LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

MARCONI, M. A e LAKATOS, E.M. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2005.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

_____. **O nascimento da Inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO T.M; PINAZZA, M. A. **Pedagogia da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

Movimento, respiração e canto: uma proposta de criação

Wânia Mara Agostini Storolli
USP
wania@maier.com.br

Resumo: Este estudo tem como tema a prática experimental *Movimento, Respiração e Canto*. Nesta experimentação o processo de criação musical é realizado através da performance do corpo, materializando-se na forma de improvisações vocais. Tomando como base de investigação a vivência prática, examina-se como se instaura este processo de criação e o que caracteriza a *geração de um espaço de criação e o corpo em estado de criação*, conceitos decorrentes da própria reflexão. Tendo como principais fundamentos a *Respiração Vivenciada* de Ilse Middendorf e o trabalho de corpo e voz de Zygmunt Molik, esta prática revela-se como uma estratégia para viabilizar vivências musicais a partir da potencialidade criativa dos participantes.

Palavras chave: processo de criação; movimento; respiração; voz.

Introdução

Este estudo tem como objeto de reflexão a prática *Movimento, Respiração e Canto*¹, uma experimentação cujos principais fundamentos são a *Respiração Vivenciada*² de Ilse Middendorf e o trabalho de corpo e voz de Zygmunt Molik³. A partir destas influências e de outras estratégias, esta prática tem se estabelecido de forma autônoma. A vivência musical é aqui realizada através de uma proposta de criação. Trabalhando-se com as relações entre movimento, respiração e voz, o processo de criação musical resulta das ações do corpo, materializando-se na forma de improvisações vocais.

As ações do corpo organizam-se a partir de seus processos sensoriais e motores. No contexto do ato criativo o movimento é um componente contagiante, que viabiliza uma atmosfera de trocas e interações. O movimento não é somente detectado enquanto deslocamento do corpo no espaço, mas ocorre também nos diversos processos corporais, tais como, por exemplo, a respiração. Através do movimento existe o trânsito entre o corpo e o entorno. Desta forma o corpo constrói e ocupa espaço, configura e reconfigura o meio circundante e a si próprio. O corpo não é algo pronto. Ele está em constante transformação através de sua ação e interação com o meio, existindo através de uma multiplicidade de

¹ Desde 2002 esta prática vem sendo desenvolvida junto a grupos de adultos na forma de cursos livres, em geral com duração semestral. Não há pré-requisitos para a participação.

² Prática terapêutica e de auto-conhecimento desenvolvida pela profa. alemã Ilse Middendorf (1910-2009), que trabalha a respiração em conexão ao movimento, empregando também a voz.

³ Membro fundador e responsável pela preparação vocal no Teatro-Laboratório de Jerzy Grotowski.



estados. Olhar para o corpo a partir de sua ação e diversidade de estados traz uma perspectiva diferenciada para os estudos e práticas que o envolvem, deslocando a atenção para seus processos, um dos focos deste estudo.

Entre os estados que o corpo pode habitar existe o estado de criação, que no âmbito deste processo experimental é o objeto principal da reflexão proposta. A vivência da respiração a partir dos princípios da *Respiração Vivenciada* viabiliza, juntamente com outras práticas, uma determinada performance do corpo, levando o participante a adentrar um *corpo em estado de criação*. A reflexão ocupa-se então desta performance enquanto processo de criação, de como se pode gerar o *espaço de criação* e o *corpo em estado de criação*, conceitos que serão apresentados. As práticas teatrais oferecem-se como um auxílio natural para esta reflexão, pois a pesquisa sobre como levar o corpo a um estado criativo, instaurando assim um processo de criação, tem tradicionalmente ocupado os mestres do teatro. Além deste suporte teórico, a metodologia é a da observação participante.

O Corpo em estado de criação

O corpo e suas ações não apenas geram o processo criativo, mas também fazem dele o local onde este processo ocorre. Transfigurado em som e movimento, o corpo não é veículo, mas processo, composição. Não é mero instrumento, é o que possibilita a realidade do processo criativo. Mas *como* o corpo pode gerar um processo de criação, tornando-se seu agente principal? Existem diferenças entre o corpo que desempenha atividades rotineiras e o que habita este estado criativo? Eugenio Barba faz uma distinção entre o corpo cotidiano e o corpo em situações de representação⁴. Para Barba, as técnicas do corpo cotidiano são condicionadas “pela cultura, pelo estado social e pelo ofício. Em uma situação de representação existe uma diferente técnica do corpo. Pode-se então distinguir uma técnica cotidiana de uma técnica extra-cotidiana” (BARBA, 1994, p. 30). Técnica designa um uso particular do corpo. São as técnicas extra-cotidianas que permitem atingir o “corpo dilatado”⁵. Embora esta formulação possa gerar interpretações dualistas⁶, pretendo fazer uso do conceito

⁴ Embora Eugenio Barba se refira ao trabalho do ator e à situação de representação teatral, acredito que seus conceitos possam ser transpostos para outras formas de ação criativa que também se fundamentam no corpo.

⁵ Barba ainda fala de uma terceira possibilidade - as técnicas virtuosísticas. Porém, estas técnicas, por estarem tão distantes das cotidianas, praticamente perdem contato com estas últimas, apresentando apenas a inacessibilidade do corpo virtuoso. “Neste caso não existe uma dilatação de energia” (BARBA, 1994, p. 31).

⁶ Alguns autores tentam evitar esta contraposição dualista, desenvolvendo outros conceitos. Renato Ferracini, por exemplo, ao falar de sua prática teatral, cunha o conceito de *corpo-subjétil*. “O corpo-subjétil é uma espécie de vetorização e transbordamento do corpo cotidiano em direção ao uso artístico desse mesmo corpo” (FERRACINI, 2006, p.91).

de “corpo dilatado”, compreendendo-o porém como um estado possível do corpo, que sem precisar se contrapor ao corpo cotidiano, dele difere principalmente no que diz respeito à forma de atuação. Presumivelmente, ocorre uma potencialização de energia e um direcionamento para o fazer artístico, ampliando-se as potencialidades que habitam o corpo cotidiano. As estratégias de trabalho são as responsáveis por conferir esta dimensão ao corpo, proporcionando uma resignificação de seus atos e possibilitando um trânsito entre estes estados do ser. O conceito de dilatação parece ser adequado para detectar a alteração de energia do corpo que adentra o estado de criação. A dilatação pode então gerar o ato criativo. A partir de sucessivas experimentações, o *corpo em estado de criação* tem a possibilidade de transbordar, redesenhando o espaço com movimento e voz. Ele traz em si o corpo cotidiano e dele surge, mas ao mesmo tempo dele se diferencia por atingir, a partir de práticas específicas, um estado onde a energia gerada pode ser moldada, propiciando o processo de criação artística.

Uma segunda questão para esta reflexão é como este corpo pode dilatar, que práticas podem levá-lo ao estado de criação, como trabalhar para que possa gerar através de sua performance um processo de criação. Inicialmente, acredito tratar-se da instauração de um espaço que permita a geração de vivências e experimentações a partir do corpo. Um *espaço de criação*, que surge através do próprio processo pelo fluxo ininterrupto de vivências, onde os três elementos - movimento, respiração e voz - fundem-se e originam novas configurações.

Geração de um espaço de criação

O cenário do espaço de criação tem início com a própria ação dos participantes. Na relação que se instaura entre eles reside a possibilidade de se gerar *um espaço de criação*. Este distingue-se por ser um espaço de troca, de contaminação⁷, resultante do trânsito contínuo entre a atuação dos diversos performers e o espaço circundante, num processo de co-construção. É o próprio ambiente de potência criativa instaurada pela ação dos participantes que é capaz de conduzi-los ao processo criativo.

Os procedimentos que podem gerar este espaço e o transbordamento criativo são múltiplos. Em geral, as práticas empregadas caracterizam-se por viabilizar vivências que se organizam a partir da ativação da percepção e da presença, oferecendo a possibilidade de

⁷ O conceito de contaminação coopera para uma compreensão de que este fazer caracteriza-se pelo aspecto da co-construção, ou seja, os corpos em ação e o espaço vão se construindo e se influenciando simultaneamente. Contaminar seria uma espécie de influência multidirecional. Christine Greiner menciona o conceito de contaminação ao falar sobre a proposta de se pensar uma co-evolução entre corpo e ambiente, entre cognição e cultura (GREINER, 2005, p. 103-104).

experimentação, troca e contaminação. Neste processo específico com movimento, respiração e voz, o trabalho tem início com movimentos da *Respiração Vivenciada*, prática desenvolvida pela alemã Ilse Middendorf, que neste sentido é uma prática capaz de conduzir ao corpo dilatado. O impulso inicial parte da vivência da respiração e de sua conexão natural com o movimento. A expiração é o momento que resulta em ação, que gera movimento, seja através do desenho do corpo ou da voz. Alguns exercícios, além de trabalhar a conexão entre respiração e movimento, alteram o equilíbrio usual do corpo, propiciando também sua reorganização. Como exemplo, uma proposta inicial seria pensar o corpo como um pêndulo que oscila no sentido frente-trás, alternando-se o apoio do peso corporal entre as regiões da ponta do pé e do calcanhar, sem que se perca o contato com o chão. Neste balanço pendular, passa-se então a sinalizar com um sopro o momento da expiração. Esta ação é realizada conjuntamente em disposição circular. A atenção à própria respiração faz surgir uma atmosfera de concentração e silêncio, do qual podem surgir pouco a pouco os primeiros sons.

No trabalho com a respiração, segundo a prática de Middendorf, deve-se ser testemunha do próprio processo respiratório sem alterá-lo (MIDDENDORF, 1991, p.27). Sua prática pretende uma respiração não controlada, mas que se regula e se amplia pela conexão com o movimento. A este início, realizado a partir da *Respiração Vivenciada*, seguem-se estratégias baseadas na prática de corpo e voz de Zygmunt Molik. Se o centro da prática de Middendorf é a respiração, o trabalho de Molik pretende alcançar uma unidade entre corpo e voz, fazendo com que o organismo inteiro tome parte na ação vocal (THELANDERSSON, 1997). Suas estratégias têm a potencialidade de levar o corpo ao estado de criação e conduzi-lo à exploração de movimentos e sons. As ações propostas visam tanto a geração de energia criativa, como a instauração de um espaço de pesquisa de movimentos e de possibilidade de troca. Distanciam-se do cotidiano através da vivência de propostas imagéticas, que lembram o brincar. Por exemplo, existe a proposta de voar, de se movimentar em câmera lenta ou sob água. Entre as ações deste pequeno repertório de movimentos localiza-se o acaso, espaço onde podem surgir outros movimentos. A consciência da conexão entre movimento e respiração surge inicialmente pela sinalização da expiração como sopro e sons sibilantes, sons de ar. São os sons da respiração, prenúncio da criação musical. Em seguida surge a voz, sempre aliada ao movimento. Na forma de improvisações, que resultam das vivências, o som vocal materializa a criação musical.

Do Caos Criativo ao Recorte

A *geração de um espaço de criação* produz uma situação onde os acontecimentos se multiplicam de forma espontânea, não-ordenada, que se caracterizam por simultaneidade, imprevisão, acaso, justaposição, algo que se assemelha a um *caos criativo*. A necessidade de iluminar alguns aspectos do que é percebido como caos relaciona-se ao ato criativo e pode ocorrer na forma de um recorte. Recortar significa então realizar uma espécie de *close-up*, destacando-se determinados aspectos que de outra forma ficariam diluídos. No início do processo os participantes são orientados a conectar a ação vocal ao movimento, em outros momentos da vivência sugerem-se atuações específicas, que representam tentativas de iluminar algum aspecto no espaço de criação. A sugestão de limites é importante para o ato criativo, é quando se tem a oportunidade de explorar e iluminar as possibilidades inerentes de certos componentes. A intenção do recorte pode-se traduzir por uma sugestão de limitação das variáveis, seja de movimentos ou de sons, ou ainda de ambos, assim como pela orientação de uma trajetória para as ações. Embora o recorte possa ser considerado como uma estrutura, esta decorre da escolha dos próprios elementos que dele fazem parte. Assim, por exemplo, ao se limitar os sons a serem emitidos aos fonemas M, N e G conectados a um certo movimento, são estas escolhas as responsáveis pela estrutura resultante.

Conclusão

O primeiro passo para instaurar este processo experimental consiste na *geração de um espaço de criação*, onde é então possível surgir e atuar o *corpo em estado de criação*. Ambos resultam de um processo de co-construção, estimulado pelo emprego de determinadas práticas. O sistema que surge das interações estabelecidas, envolvendo respiração, movimento e voz, é inicialmente observado como um *caos criativo*. Porém, deste próprio fazer surge uma organização que pode ser compreendida como ordem, constituindo um sistema de criação, que revela a importância da atuação do corpo, de sua performance, para a constituição de um processo de criação. Sem objetivar atingir um resultado a ser exibido para uma audiência, o importante aqui é vivenciar o processo, potencialmente capaz de provocar transformações naqueles que dele participam. Considerando que nosso sistema sensório-motor desempenha um papel fundamental na construção de nosso sistema conceitual (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p.555), a proposta de um processo de criação musical a partir da atuação do corpo revela-se como uma estratégia alternativa para a construção de conhecimento musical, já que possibilita um processo de experimentação e incorporação dos conceitos vivenciados. Ao



viabilizar vivências musicais onde a improvisação vocal resulta da própria performance do corpo, esta prática estimula as potencialidades criativas do participante, que se transforma em agente do processo de criação musical.



Referências

BARBA, Eugenio. *A Canoa de Papel: Tratado de Antropologia Teatral*. São Paulo: Hucitec, 1994.

FERRACINI, Renato. *Café com Queijo: Corpos em Criação*. São Paulo: Hucitec, 2006.

GREINER, Christine. *O Corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

LAKOFF, Georg; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

MIDDENDORF, Ilse. *Der Erfahrbare Atem: Eine Atemlehre*. 7. Aufl. Paderborn: Junfermann, 1991.

THELANDERSSON, Aza. Grotowski: eine Werkstatt mit Zygmunt Molik (Wroclaw) erlebt von Aza Thelandersson. In: HENTSCHEL, Ingrid; HOFFMANN, Klaus; VAßEN, Florian. (Hrsg.) *Brecht und Stanislawski: und die Folgen*. Berlin: Henschel, 1997. p. 200-205.



Música em Taquarana

Odair José dos Santos
UFAL
odairmusico@yahoo.com.br

Rui Cipelli de Brito
UFAL
cipellidebrito@gmal.com

Resumo: Trata-se de um trabalho a ser realizado por nós junto ao grupo de pesquisa Etno-Educação Musical do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) sob a liderança de Regina Cajazeira, que pretende mapear o cenário musical de Taquarana/AL, seus músicos, suas práticas culturais e os prováveis processos de ensino e aprendizagem formal de música no contexto da escola pública do ensino fundamental, com objetivo de avaliar a prática da Educação Musical na cidade. Tendo em vista que o material a ser abordado é vasto, pretendemos dividir o trabalho inicialmente em três partes ou momentos distintos: 1) Análise do Hino de Taquarana, cujo objetivo é identificar os elementos composicionais do hino, bem como o levantamento biográfico de seus autores, o que pode revelar importantes aspectos históricos da prática musical na cidade; 2) Práticas Culturais em Taquarana com a proposta de identificar a produção de música entre bandas, festas populares e outras formações e, finalmente; 3) Educação Musical Formal em Taquarana, que pretende observar se há de fato a disciplina e como é aplicada no ensino fundamental do ciclo básico das escolas da rede pública municipal. Para tanto nossa metodologia se utilizará da realização de entrevistas com professores e demais agentes culturais, da aplicação de questionários e do levantamento e análise de documentos e partituras junto à Câmara Municipal e demais arquivos.

Palavras-chave: Taquarana, ensino e aprendizagem de música, hino de Taquarana, práticas culturais em Taquarana.

Introdução

Por ocasião do meu ingresso no curso de Licenciatura em Música (UFAL) em 2006, percebi a necessidade de me envolver com a prática da pesquisa ao perceber que serei o primeiro professor de Música da minha região e estarei diante de propostas públicas para a formação profissional dos professores da educação básica. Assim, me cadastrei no Grupo Etno-Educação Musical para iniciar o presente projeto, que pretende mapear o cenário musical de Taquarana, seus músicos, suas práticas culturais e os prováveis processos de ensino e aprendizagem formal da disciplina no contexto da escola pública do ensino fundamental, buscando perceber uma identidade cultural desta região para a articulação de futuros projetos de Educação Musical.



Pois uma prática musical é um pequeno sistema social ou mini-mundo. MÚSICA, acima de tudo, é um universo de mini-mundos (por exemplo, o mundo do *jazz*, o mundo da música coral), cada um dos quais é organizado ao redor de respectivos saberes, crenças, valores, objetivos e padrões em direção à produção de um certo tipo de obras musicais para um grupo particular de ouvintes. Além disso, cada cultura musical é ligada em uma relação de mão dupla com seu contexto culturalmente circundante com os quais estas crenças e valores e tudo o que constitui a cultura musical são constantemente praticados, refinados e modificados com relação a mais amplas preocupações culturais (ELLIOTT, 1995, p. 198, apud LAZZARIN, 2004, p. 125).

Taquarana, fundada em 1962, faz parte da microrregião de Arapiraca, a 118 km da capital do estado. Tem como cidades circunvizinhas, Belém, Limoeiro, Coité do Nóia, Igaci e Anadia. O nome Taquarana é oriundo da palavra tupi *ta'kwara*, que quer dizer cana brava, oca por dentro – em virtude da abundância desta planta na região (CAMPOS; PÉRICLES; TENÓRIO, 2006, p. 284).

Tendo em vista que o material a ser abordado é vasto, pretendemos dividir o trabalho em três momentos distintos. Cada uma dessas partes contará com seus próprios objetivos gerais e específicos a serem apresentados a seguir.

Análise do Hino de Taquarana

Esta parte tem o objetivo de identificar seus elementos composicionais, bem como fazer o levantamento biográfico de seus autores José Correia Barbosa, música, e Alípio Madeiro, letra.

Acreditamos ser de suma importância tal levantamento para a compreensão do cenário histórico da cidade e, principalmente, pelo fato das informações não estarem documentadas, encontrando-se apenas nas histórias contadas pelos seus contemporâneos. Atentamos aqui para a coleção de histórias e informações importantes na memória e nos rascunhos particulares de João Ribeiro de Castro Neto, citado mais a frente.

Um estudo dinâmico para acompanhar as mudanças das manifestações tradicionais se faz necessário já que, com o *tempo*, elemento importante para a análise da cultura (LARAIA, 1986, p. 102), os fatos vão se apagando da memória, tornando difícil ou mesmo impossível a reconstituição histórica (CAJAZEIRA, 2007, p.11).



Alípio Madeiro, nascido a 18 de Junho de 1905 em Tanque D'Arca, fez seus primeiros estudos na cidade onde nasceu, depois em Maceió. Poeta, trovador, repentista e feitor de versos. Escreveu vários folhetos de cordel, poesias variadas e poemas diversos, deixou apenas um livro publicado: *Rimas para todos os tempos*. Entretanto, deixou um manancial de poesias, de versos e rimas que, se publicados, dariam para formar mais de 20 livros, todos feitos de próprio punho e datilografados por ele mesmo (Nenita Madeiro Campos em entrevista para João Ribeiro em maio de 2006).

Sobre José Correia Barbosa, conhecido como Mestre Zé Correia, nascido em 11 de setembro de 1902, iniciou estudos de violão na infância. Destacou-se por sua capacidade de aprender atividades diversas, e repassar estes conhecimentos para a sua gente. José era dedicado a Igreja de Santa Cruz de Taquarana, na qual foi o responsável por entoar ao órgão, os hinos religiosos nas missas e cerimônias da paróquia. Tocava qualquer instrumento de corda ou de sopro. Dentre as suas composições destacam-se o Hino da Santa Cruz e a música do Hino de Taquarana (fonte particular de João Ribeiro de Castro Neto).

O Hino de Taquarana foi oficializado em 26 de outubro de 1976, pela Lei n. 91 na gestão do então prefeito João Ribeiro de Castro Neto, autor do livro *Taquarana e sua História*, aqui citado como referência.

A conversão do hino em linguagem de libras é também uma meta desse trabalho “porque oferece o Hino em língua própria, dessa minoria social, o grupo de surdos, que vive no Brasil, com deveres e direitos de exercer a cidadania, conhecendo os símbolos que representam sua pátria materna” (PEREIRA, 2000, p. 9).

Como material de apoio para a revisão bibliográfica, foram levantados alguns títulos: *História de Anadia*, *Arapiraca na história de Alagoas*, *ABC de Alagoas*, *História de Alagoas*, *Histórico de Taquarana – terra de Santa Cruz*. Foram levantados também prováveis locais para pesquisa documental como a Biblioteca Municipal, Arquivo Público do Estado, Biblioteca Estadual, Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas e, principalmente, dos Cartórios do Único Ofício, de Registro Civil e Casas Paroquiais, com destaque para o acervo do Cartório do Único Ofício de Limoeiro de Anadia e sua Casa Paroquial (NETO, 207, p. 2). Entrevistas com os agentes culturais serão de fundamental importância, visto a especificidade desse campo de estudo. Por meio desse material pretendemos nortear um sistema de referência próprio para as condições de tal contexto, estabelecer um cânone que identifique o capital cultural que esse contexto específico oferece.



O que se denomina a formação de cânone deveria ser visto como um problema na constituição e na distribuição do capital cultural ou, mais especialmente, um problema de acesso aos meios de produção e consumo literários. Os “meios” em questão são oferecidos pela escola, que regula e distribui desigualmente o capital cultural. (GUILLORY, 1993, p. ix, apud CASPER; ISER 2002, p. 76).

Práticas Culturais em Taquarana

A segunda parte do trabalho pretende observar as Práticas Culturais em Taquarana com a proposta de identificar a produção de música entre bandas, festas populares e outras formações. Os objetivos específicos dessa parte são: 1) Observar a formação desses conjuntos; 2) Observar as práticas culturais nas festas da cidade; 3) Identificar os elementos musicais, entre esses gêneros, que caracterizem a linguagem musical Taquaranense.

Dentre as práticas culturais da cidade podemos destacar a tradição de bandas de pífano que animam as festas populares espontaneamente, sem uniformes nem protocolos, mas sabemos da existência de bandas com outras formações que pretendemos observar.

Nesta parte a metodologia será estruturada de acordo com as características do campo de estudo da área da etno-musicologia, por meio da cobertura das festas do calendário. A análise do material coletado nos indicará os contornos e a simbologia própria dos eventos observados, contribuindo com a construção do cenário musical, como proposto nesse trabalho.

Educação Musical Formal em Taquarana

Finalmente, a terceira parte prevista nesse projeto. Aqui pretendemos observar se há de fato a disciplina em alguma das escolas e sua prática em geral no cotidiano do ensino fundamental do ciclo básico da rede pública. Dentre os objetivos específicos pretendemos observar também prováveis conteúdos de Música ou sua utilização em outras disciplinas, avaliar o grau de capacitação musical dos professores e fazer um levantamento do repertório de canções e/ou brincadeiras praticadas neste contexto escolar.

A partir da análise dos dados poderemos construir esse cenário, que será de extrema relevância no momento de pensarmos propostas de formação continuada para os professores, aspecto considerado de prioridade nas políticas públicas do país, como



nos lembra QUEIROZ (2007, p. 2) ao citar o *Plano Nacional de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC*, que destaca a importância da formação profissional dos professores da educação básica, que os sistemas municipais e estaduais de ensino deverão instituir em regime de colaboração para formação inicial e continuada desses profissionais.

Aqui, pretendemos inicialmente fazer um levantamento por meio de um questionário com perguntas sobre identificação da escola e dos respondentes, grau de formação dos professores de música, se houver, sobre as práticas cotidianas de música no ambiente escolar, espaço físico, materiais etc. Os questionários serão aplicados às 25 escolas da rede municipal entre ensino pré-escolar e ensino fundamental, somando cerca de 150 docentes e na única escola estadual que abrange ensino fundamental e médio com cerca de 25 docentes - dados de 2007, recolhidos no site do IBGE¹ em 19 de abril de 2009.

No trabalho como um todo, percebemos que se estabelece uma estreita ligação entre Educação Musical e Etnomusicologia, pois:

fica evidente que a música como cultura é definida a partir de suas inter-relações sociais, sendo também definidora de aspectos importantes para a caracterização identitária de uma determinada sociedade. Um estudo significativo da música como fenômeno sociocultural precisa considerar essa expressão como algo temporal e espacialmente estabelecido, que assume escalas de valores variáveis de acordo com a época, o pensamento e a visão da sociedade e do meio cultural que a constitui (QUEIROZ, 2006, p. 6).

Pretendemos concluir o trabalho em junho de 2010 em suas três partes. Para a análise do Hino da cidade, calculamos dois meses, agosto e setembro de 2009. Para as Práticas Culturais necessitamos de um período maior, um ano, na perspectiva de poder observar todo o calendário anual das festividades. Quanto à parte de Educação Musical Formal, nossa projeção é aplicar os questionários durante o segundo semestre de 2009, apresentando um resultado dessa parte em fevereiro de 2010. Esperamos ter o relatório final dos trabalhos em junho de 2010 - um relatório geral abrangendo os três momentos apresentados aqui, para uma visão panorâmica da música em suas manifestações culturais e dos processos de ensino e aprendizagem em Taquarana.

¹ <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>



Referências

- CAJAZEIRA, Regina. Tradição e modernidade: o perfil das bandas de pífano de Marechal Deodoro. Alagoas: EDUFAL, 2007.
- CAMPOS, Rochana; PÉRICLES, Cícero; TENÓRIO, Douglas Apratto. Enciclopédia Municípios de Alagoas. Maceió: Instituto Arnon de Mello, 2006.
- CASPER, Gerhard; ISER, Wolfgang. Futuro da Universidade. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.
- LAZZARINN, Luiz Fernando. Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas filosofias da educação musical. Tese de Doutorado, UFRGS. Porto Alegre, 2004.
- NETO, Ribeiro de Castro. Taquarana e sua história. Alagoas: Imprima, gráfica e editora, 2007.
- PEREIRA, Aldo. Também somos brasileiros. São Paulo: FRSP – Fundação Rotarianos de São Paulo. Editora Arara Azul, 2000. Disponível em <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo7.pdf>>. Acesso em: 19 de abril de 2009.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Práticas Musicais no Contexto Urbano de João Pessoa Relatório Técnico-científico PIBIC/CNPq/UFPB. João Pessoa, 2006.
- _____. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. João Pessoa, 2007.



Música na escola: a arte em silêncio?

Liège Pinheiro dos Reis
UnB
liegepinheiro@gmail.com

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo
UnB
criscarvalho@abordo.com.br

Resumo: Este artigo relata um recorte da pesquisa de iniciação científica¹ que investigou, sob a ótica dos alunos, que saberes e competências musicais estão sendo desenvolvidos nas aulas de música do Ensino Médio e sua relação com o repertório musical do PAS/UnB. No programa, a proposta da música é inovadora e visa integrar o conhecimento intrínseco a linguagem musical e os significados e valores socioculturais a ela atribuídos (GREEN, 1997, ARROYO, 2007). Utilizou-se o método *survey* com desenho interseccional e amostra não probabilística. A análise dos dados coletados em 96 questionários auto-administrado teve como referência teórica o programa do PAS/UnB e autores que discutem a relação juventude, música e escola. A pesquisa revelou que a música no ambiente formal da escola tem sido um desafio para os educadores já que os jovens apontam para a falta de coerência entre as músicas que ouvem fora da escola e as músicas que são abordadas em sala de aula.

Palavras chave: Ensino Médio; Programa de Avaliação Seriada; juventude.

Introdução: falar sobre músicas e seu ensino

(...) deveria cair na prova músicas que a gente conhece e que retratam o nosso cotidiano e não músicas clássicas que a gente não conhece (Q.25)

Que aula de música? Que músicas devem “cair” no vestibular? Esse questionamento é cada vez mais frequente nas escolas de Brasília e tem sido mais um desafio para os professores, pais e alunos do Ensino Médio que visam ingresso a universidade via Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB)². A epígrafe acima retrata esse impasse. Nela observamos o distanciamento do aluno do repertório erudito tradicionalmente estudado nas aulas de música. Ao expressar sua opinião, o jovem demonstra sua frustração diante do conhecimento musical valorizado e selecionado pelo sistema educacional que ignora ou desvaloriza seu repertório musical e seus próprios saberes musicais. A música tem uma função na vida desse jovem: é um “retrato” de seu cotidiano, a expressão de suas emoções, sentimentos, revolta, sonhos e desejos. Ela não é um objeto de contemplação ou valor estético, mas a sua própria identidade sócio-juvenil.

¹ Essa pesquisa foi desenvolvida com apoio do Programa de Iniciação Científica do CNPQ, convênio UnB (PIC-UNB) no período 2007/2008 .

² PAS/UnB – Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília



Portanto, nesta comunicação, apresentamos a pesquisa de PIBIC realizada e discutimos o distanciamento do jovem da aula de música por meio dos dados que revelam sua falta de identidade com a música da escola.

1 O jovem, a música e a escola

A relação jovem-música tem sido objeto de estudo na área de Educação Musical (ARROYO, 2002; PELAEZ, 2005; JANZEN e ARROYO, 2007). O adolescente, suas preferências musicais, modos de ouvir música e práticas musicais tem merecido a atenção de pesquisadores que buscam compreender essa faixa etária e sua relação com a música. Dentre eles, Arroyo e Janzen (2007), ao pesquisar a relação juventude, música e escola, observam que os estudos estão se ampliando, mas suas contribuições não repercutem na sala de aula. As pesquisas enfatizam a relevância das atividades musicais para os jovens (ARROYO 2002; DAYRELL 2003), mas a prática musical permanece em “silêncio” no ambiente formal da escola. Reverter esse quadro é um grande desafio para os educadores: que aula de música?

No contexto social os jovens são rappers e funkeiros (DAYRELL, 2003), roqueiros, pagodeiros e a escola têm aberto seu espaço não-curricular para essas manifestações, mas a sala de aula se “cala” para os saberes musicais dos alunos. Dayrell (2003) ao comentar o distanciamento entre os saberes escolares e os saberes dos jovens apresenta uma visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar. Professores e alunos não encontram soluções para os problemas vigentes e culpam-se mutuamente: os professores criticam a postura dos jovens atribuindo a eles adjetivos como desinteressados e irresponsáveis e os alunos se queixam do abismo que existe entre seus interesses e necessidades. A sala de aula é uma obrigação a se cumprir para se conseguir um diploma (DAYRELL, 2003).

Nesse cenário, perguntamos como a inclusão da música no PAS e no vestibular pode contribuir para o ensino de música nas escolas? Essa reflexão é necessária principalmente depois da aprovação da Lei 11679/2008 que exige a obrigatoriedade da música como conteúdo curricular na Educação Básica. No Distrito Federal, a música não está efetivamente presente nas salas de aulas, mas foi contemplada como objeto de conhecimento a ser avaliado pelo PAS/UnB e pelo vestibular³. Esse fato tem gerado muita polêmica: há os que defendem a presença da música no vestibular e há os que a consideram mais um fator de exclusão social. A exclusão está associada à ausência de professores de música no ensino público, enquanto os

³ A música como área do conhecimento foi incorporada pelo vestibular em 2009. O programa do vestibular é distinto do programa do PAS e adota os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio como programa para avaliação de música no vestibular.

colégios particulares contratam profissionais qualificados para preparar seus alunos. Assim, observamos a ampliação do mercado de trabalho do educador musical, mas por outro lado assistimos a uma disputa política em que a universidade defende sua autonomia e a Secretaria de Educação do Distrito Federal se nega a contratar professores de música para as escolas de Ensino Médio⁴.

Mas o que é o PAS e qual o seu impacto no Ensino Médio?

2. O PAS: que música cai no vestibular seriado da UnB?

O Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB) é uma forma alternativa de ingresso nos cursos de graduação da Universidade de Brasília, que foi implantado em 1996 com o intuito de promover a integração entre a Universidade e o Ensino Fundamental e Médio (MONTANDON, AZEVEDO e SILVA, 2007). O programa adota os princípios pedagógicos dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM): 1) verificação das competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos; 2) interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e 3) contextualização do conhecimento. Desde 2006, o programa adota a Matriz de Objetos de Avaliação para avaliar as competências, habilidades e objetos de conhecimento exigidos em cada etapa do programa (1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio). No formato atual, os objetos de avaliação de música, artes plásticas e artes cênicas estão integrados às demais disciplinas, (MONTANDON, AZEVEDO E SILVA, 2007).

Com relação à música, as competências compreendem o domínio da linguagem musical, a interpretação de sua estrutura formal e a compreensão das manifestações musicais em diferentes contextos sócio-culturais. Exige-se que o aluno entenda a diversidade sociocultural como um fenômeno inerente à condição humana, que se modifica no tempo e no espaço. Esse modelo avaliativo tem influenciado o currículo das escolas de Ensino Médio do DF, o que destaca a relevância da pesquisa realizada que teve como objetivo investigar sob a ótica dos alunos que fizeram a 2ª etapa do PAS/UnB – 2006, que saberes e competências musicais estão sendo desenvolvidos na aula de música do Ensino Médio e sua relação com o repertório musical do PAS. Especificamente, pretendemos: 1) analisar que saberes e competências musicais são exigidos como objetos de conhecimento na 2ª etapa do programa; 2) investigar que vivências e competências musicais possuem os alunos do segundo ano do Ensino Médio; 3) investigar que saberes e competências musicais são contemplados nas aulas

⁴ A portaria 30 da SEDF determinou que o professor de Arte deva ministrar os três conteúdos no Ensino Médio: artes visuais, música e artes cênicas.

do segundo ano; 4) investigar que saberes e competências musicais dos alunos são mobilizados na sala de aula; 5) verificar que transformações e mudanças às aulas de música têm provocado na relação dos jovens com a música.

Para responder aos objetivos da pesquisa realizamos um *survey* (BABBIE, 2005) de pequeno porte e corte interseccional, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário auto-administrado com 19 itens fechados e abertos. As questões fechadas foram do tipo múltipla escolha, em que os participantes tinham a liberdade de escolher mais de uma alternativa. No final de cada questão foi disponibilizada a opção “outros” para que os participantes pudessem fazer inserções e emitir suas opiniões. As questões abertas finalizaram o questionário e permitiram conhecer a opinião e as sugestões dos participantes sobre o repertório do PAS.

A seleção da amostra foi do tipo não probabilística ou intencional. Foram adotados os seguintes critérios: 1) escolas de Ensino Médio do perímetro urbano, públicas e privadas, de fácil acesso; 2) autorização da escola para realizar a pesquisa; 3) seleção de uma turma do terceiro ano à escolha da direção e 4) concordância dos alunos em participar da pesquisa. A escolha por duas escolas públicas e duas privadas permitiu refletir sobre a interferência do professor específico de música⁵ no trabalho com o repertório do PAS 2ª etapa⁶.

3. Alguns resultados: o que é uma aula de música?

A pesquisa questionou se os jovens estudavam ou já estudaram música e em que contextos. As respostas foram surpreendentes. Dentre nossa amostra 60% (N=96) dos jovens eram alunos das escolas particulares que oferecem aulas específicas de música com professor habilitado e os outros 40% (N=96), alunos das escolas públicas, que estudaram com estagiários do curso de licenciatura da UnB⁷. Logo, os respondentes tinham algum tipo de aula de música regularmente, mas no questionário 35% (N=96) dos alunos afirmaram não estudar música. Comparando os dados das escolas públicas e privadas: nas escolas públicas 54,6% (N=38) dos alunos dizem que não estudam música e nas particulares 22,1% (N=58) afirmam o mesmo. Dentre os 96 respondentes, 36,4% afirmaram estudar música, sendo que

⁵ As escolas privadas tinham um professor de música e as escolas públicas não tinham professor de música. Os alunos das escolas públicas investigadas tinham contato com o repertório do PAS por duas vias: 1) professores de outras disciplinas que de alguma forma utilizavam o repertório como meio para desenvolver seu conteúdo; 2) projetos de prática de ensino desenvolvidos por estagiários do Departamento de Música da UnB.

⁶ Vale ressaltar que o sub-programa do PAS 2ª etapa, entre os outros dois programas, é o mais distante do cotidiano dos jovens.

⁷ Curso de Licenciatura em Educação Artística – habilitação em Música.

nas escolas públicas apenas 20% (N=38) dos alunos fizeram essa afirmação contra 45,9% (N=58) nas escolas particulares. Em relação ao contexto do estudo musical, os dados são reveladores, pois, 7,2% (N=96) dos alunos disseram que estudam música na escola regular de ensino e, quando comparamos as redes de ensino 2,6% (N=38) dos alunos das escolas públicas afirmam estudar música na escola e 10,2% (N=58) confirmam esse dado nas escolas privadas. No entanto, 34,3% (N=96) dos respondentes disseram que já estudaram música, sendo que nas escolas públicas 23,4% (N=38) marcaram essa opção e nas privadas 40,8% (N=58). Com relação ao contexto que estudaram música 17,6% (N=96) mencionam a escola regular de ensino, sendo que 10,4% (N=38) dos alunos das escolas públicas mencionam a escola regular de ensino contra 22,1% (N=58) dos alunos das escolas privadas. Diante desses dados, inferimos: 1) que a rede particular oferece mais oportunidade de aulas de música; 2) uma falta de identidade do jovem com a aula de música na escola, pois muitos parecem não reconhecer a aula de música para o PAS como uma “aula de música”. O que nos coloca diante de um novo questionamento ainda a ser investigado: O que é para o jovem brasileiro a aula de música? Por que a aula que estão tendo na escola não está sendo considerada aula de música?

Os dados coletados confirmam a relação íntima e significativa dos jovens com a música. Todos os 96 participantes da pesquisa indicaram ter algum tipo de vivência musical: ouvir, cantar, tocar, compor e dançar. A pesquisa confirma o papel da música no desenvolvimento das identidades juvenis, mas coloca um impasse sobre as concepções dos jovens sobre a aula de música. Os resultados obtidos indicam que o repertório do PAS 2ª etapa está muito distante da música do aluno. As falas dos jovens pesquisados apontam para uma aula de música que contemple as músicas do seu cotidiano:

Podia envolver mais música que relacionem os adolescentes com a música do PAS (Q 12)

Poderiam colocar músicas que as pessoas conhecessem realmente, que fizessem parte do nosso dia-a-dia (Q 1)

Integrar os saberes musicais e a música do aluno à aula de música é um grande desafio para o educador musical. A literatura tem apontado a necessidade de se criar estratégias que aproximem o aluno de novas experiências musicais a partir do seu cotidiano musical (HARGREAVES, 2005). Construir essa familiaridade é essencial para desenvolver os objetos de conhecimento exigidos pelo programa. A opinião dos alunos destaca essa necessidade:



Acho que as músicas têm que ser mais conhecidas para os jovens. Para que as críticas e os comentários sobre elas sejam compreendidos pelos alunos. Algumas músicas são tão desconhecidas que é difícil entender a matéria com elas (Q.2).

Considerações Finais:

Concluindo percebemos a instituição educacional caminhando para o enfadonho e tedioso campo de desinteresse dos jovens. Nesse contexto, a música como elemento constitutivo das identidades juvenis pode construir espaços de encontro entre a as vivências dos alunos e o conhecimento musical exigido nos currículos. Mais do que responder às questões que levantamos, destacamos a necessidade de se discutir o que está acontecendo com a música “da escola”, onde tem predominado o silêncio, a falta de interesse e a ausência de identificação. O PAS, embora controvertido, pode contribuir com um novo olhar sobre a aula de música na escola. Sua proposta de avaliação tem gerado discussões sobre a presença de novos saberes na aula de música, novas estratégias de ensino e novas práticas musicais. Além disso, seu programa é aberto a assimilar as sugestões de alunos e professores.

Nesse sentido, acreditamos que o PAS pode ser uma opção para a construção de um “terceiro ambiente” para o encontro musical, uma ponte entre os saberes musicais dos alunos e os saberes musicais selecionados e validados pela cultura escolar e acadêmica.



Referências

ARROYO, Margarete; JANZEN, T. B. O Estado do Conhecimento do Campo Temático Juventude, Música e Escola: Resultados Iniciais. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Música (ANPPOM). São Paulo, 2007.

ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. In: Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG (SENPEM), 2002 Disponível em <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20II%20Sempem/artigos/artigo%20Magarete%20Arroyo.pdf>. Acesso em 10 de Março de 2009.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino, 3ª edição, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BRASÍLIA, Universidade de Brasília. Centro de Seleção e Promoção de Eventos (CESPE), Programa de Avaliação Seriada (PAS), Subprograma 2006 – 2ª Etapa. Disponível em www.gie.cespe.unb.br. Acesso em: 12 de Junho de 2008.

DAYRELL, Juarez. A Escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf Acesso em: 10 de Março de 2009.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. Tradução Oscar Dourado. *Revista da ABEM*, nº 4, p. 25-35, 1997.

HARGREAVES, David. ‘Within you without you’: música, aprendizagem e identidade. Trad. Beatriz Ilari. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2005, Curitiba. *Anais*, Curitiba: Deartes-UFPR, 2005, p.27-37.

MONTANDON, Maria Isabel; AZEVEDO, Maria Cristina; SILVA, Conrado. Música no Vestibular: o programa de avaliação seriada de Brasília. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina, *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p. 207-213.

PELAEZ, Neyde Carstens Martins. *A música do nosso tempo: Etnografia de um universo musical de adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Florianópolis: UFSC - PPGAS, 2005

Música na escola, educação e inclusão social: Conservatório na Rua, um projeto que inclui a música à educação e à formação do ser humano

Maria Oslei Ribeiro
CELFB
mariaoslei@yahoo.com.br

Resumo. Apresenta-se um estudo em andamento¹ sobre o projeto Conservatório na Rua.² A música como proposta de ensino deste projeto congrega as outras modalidades artísticas, dança, artes plásticas e cênicas, em um trabalho interdisciplinar. O objetivo deste estudo é observar a prática metodológica e as contribuições da música na educação e na formação do ser humano, espera-se gerar reflexões abordando as experiências do respectivo projeto em escolas regulares da cidade de Montes Claros-MG. Utiliza-se entrevista semiestruturada. A fundamentação teórica se baseou em estudos da área de educação musical.

Palavras-chave: Conservatório na rua. Música. Educação.

Projeto Conservatório na Rua

Uma característica marcante e positiva dos projetos sociais é atender ao ser humano e oferecer-lhe meios para construir seu caminho em uma trajetória individual e social.

Acreditando nessa proposta sociológica e com o objetivo de democratizar o ensino da música, valorizando a cultura da região, o projeto Conservatório na Rua foi idealizado por duas professoras³ em 1991. Recebeu a aprovação e o apoio da 22ª Superintendência Regional de Ensino, bem como a parceria das escolas públicas de Montes Claros-MG. Iniciou-se o trabalho em cinco escolas. Em 1997, expandiu-se para doze. Hoje, são vinte escolas da rede estadual de ensino atendidas.

Desde então, os ambientes de atuação mudam⁴, de acordo com as disposições da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A contratação dos profissionais que atuam no projeto Conservatório na Rua e a distribuição dos respectivos cargos ficam sob a responsabilidade do(a) diretor(a) do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández.

¹ Estudo a ser concluído em dezembro de 2009.

² O Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández, localizado na cidade de Montes Claros-MG, viabiliza este projeto, e disponibiliza professores de música, de dança, de artes plásticas e cênicas para a execução do mesmo.

³ Denise de Cássia Oliveira Nobre e Marize de Fátima Oliveira Pereira, professoras de música vinculadas ao Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández.

⁴ O Projeto Conservatório na Rua já desenvolveu o ensino da música também na rede municipal da cidade de Bocaiúva e em outros espaços sociais, como: SESI Minas (Serviço Social da Indústria de Minas Gerais), SESC (Serviço Social do Comércio), ESURB (Empresa Municipal de Serviços, Obras e Urbanização), Correios, asilos e orfanatos. Hoje, atende às escolas da rede estadual de ensino da cidade de Montes Claros, priorizando os alunos com dificuldades de aprendizagem.

São nove professores⁵ envolvidos, com graduação em Educação-Artística, licenciatura plena em música, e com formação em curso técnico, instrumento ou canto, havendo também licenciados em artes cênica e plástica e profissional habilitado de dança.

Metodologia

Durante as aulas, são desenvolvidas atividades lúdicas, que trabalham a percepção, a execução dos parâmetros do som e a memória musical, por meio de jogos rítmicos e cantados, acompanhados ao instrumento (teclado) por uma professora regente. Nesse sentido, essas atividades vinculam música a prazer musical, corroborando vários autores, como: (FRANÇA, 2002, p. 5-42; GROSSI, 2006, p. 421-428; SCHAFER, 1991; SWANWICK, 2003; TOURINHO, 2003, p.77-85), dentre outros.

- Atuação em vinte escolas da rede estadual de ensino de Montes Claros, escolas de primeira à quarta série do ensino fundamental, de Tempo Integral⁶⁷ e de Fase Introdutória. Trabalha-se com: a) Ensino musical e b) Alfabetização musicalizada com jogos educativos, utilizando-se o Cantalelê⁸.

Em cada escola, atuam três profissionais, por semana. Uma parte dos alunos que está em Fase Introdutória é atendida rotativamente e para a outra parte que estuda na Escola de Tempo Integral, o atendimento é fixo.

- Gravação, filmagem e fotografia registrando os trabalhos desenvolvidos.
- Pesquisa bibliográfica.
- Participação em campo dos professores.
- Entrevista semiestruturada com os alunos, com os membros das escolas e das comunidades, buscando observar o interesse dos mesmos pelas aulas e pelas atividades ministradas.
- Montagem, com as escolas, do calendário anual, de fevereiro a dezembro. Por exemplo, agosto é o mês tradicional da festa em que se comemora a riqueza da cultura popular em Montes Claros. O projeto desenvolve as aulas, destacando-se as figuras importantes para a realização dessa festa, como catopês, marujos e caboclinhos (QUEIROZ, 2004, p. 99-107).

⁵ Alan Salomão Oliveira Cruz, Ariadna Santos Oliveira e Silva, Cecília Fernandes Silva Durães, Demétrio Coimbra Rocha, Denise de Cássia Oliveira Nobre: coordenadora musical, José Lopes Gudinho, Leila Kênnia Silva Mendes, Maria das Graças Magalhães Neves Soares: Secretária administrativa e Marize de Fátima Oliveira Pereira: Coordenadora Geral.

⁶ Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral>>

⁷ Projeto de governo do Estado de Minas Gerais: Escola de Tempo Integral.

⁸ Livro de alfabetização através da música, implantado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.



- De outubro a dezembro: Auto de Natal. Representação do nascimento de Jesus. Envolve um trabalho vocal, com mais de mil vozes infantis, dramatizações, danças, decorações e figurinos.

O projeto é monitorado e avaliado permanentemente em reunião de avaliação semanal, em que os professores realizam o planejamento das atividades. A avaliação é feita também pelas escolas, por meio da direção e, ao final do ano, por todos os envolvidos.

Contribuições da música na educação e na formação do ser humano

A atuação em escolas distintas, a maioria localizada em bairros periféricos, oportuniza a vários alunos uma vivência musical, visto que muitos não teriam recursos para se deslocarem até o Conservatório, que é a única escola pública de música de Montes Claros.

Verifica-se o desenvolvimento da memória, da coordenação, da percepção e do ritmo. Além da musicalidade, o trabalho com a alfabetização vem auxiliando a aprendizagem dos estudantes.

Os alunos vêm melhorando a autoestima, demonstram respeito pelos colegas e admiração pelos professores. Segundo uma professora do projeto, não há palavras para descrever a emoção em receber um abraço de um aluno em manifestação de carinho e de agradecimento.

Como consequência do projeto, a família aproximou-se mais do ambiente escolar. Com a interação e o intercâmbio entre várias escolas, por meio das apresentações, favorece-se a sociabilidade.

Como a interdisciplinaridade contribui com o ensino da música? As outras áreas artísticas dão congruência e credibilidade, facilitando uma educação mais integral. A oportunidade de vivenciar as distintas modalidades artísticas desenvolve a consciência crítica e promove “experiências com possibilidades de expressão musical” (SOUZA, 2000, p. 176).

O trabalho realizado pelo projeto em espaços até então excluídos, por inviabilidade de recursos humanos ou materiais, vem ampliando a visão educativa dos professores, que se deslocam do Conservatório e inserem-se em escolas regulares, ambientes diferenciados de uma escola formal de música.

É notório que membros de cada comunidade participam direta ou indiretamente da proposta educativa, seja por meio das apresentações musicais, seja por meio do conhecimento sobre o trabalho artístico de cada modalidade.

Os professores das escolas regulares nas turmas atendidas participam das atividades e, embora alguns apresentem certas dificuldades, como, por exemplo, com a pulsação ou com o



ritmo, a educação se estende com perspectivas de sensibilização e de consciência sobre o ensino e a aprendizagem musical.

Revisão de Literatura

É inquestionável o caráter educativo da música e a sua relevância na formação do ser humano, desde os primeiros anos de vida (BEYER, 2001, p. 45-52). Na contemporaneidade, evidencia-se a necessidade de buscas de outros espaços e de demandas, ressignificando a sua prática educativa.

“O campo da Educação Musical tem-se modificado visivelmente nos últimos anos. Há um repensar sobre outras práticas de educação musical e uma necessidade de valorizar as suas relações com a cultura e sociedade” (SOUZA, 2000, p.173).

A música na escola, desde muito tempo, tem sido a aspiração de muitos estudiosos e pesquisadores no campo da Educação Musical (PENNA, 2004; SOUZA, 2002). Luta essa fundamentada no valor que a música exerce na educação.

“A música, por sua vez, tem uma intensa presença na vida cotidiana, em função dos meios técnicos disponíveis na atualidade, que geram, inclusive, novas formas de vivência musical. A educação musical precisa, então, responder de modo produtivo a essas questões, para que seja capaz de estender e intensificar a sua presença na prática escolar, conquistando uma maior valorização social” (PENNA, 2004, p.15).

Uma contribuição significativa da música na escola é a percepção de que a educação musical democratiza o ensino, visto que ainda há equívocos sobre quem tem ou não tem aptidão para a música (SOUZA, 2002, p. 115.).

“Hoje, em decorrência de todo um processo de luta pelo direito à educação, a escola tem um alcance muito mais amplo, levando a educação formal a grupos sociais antes excluídos, com experiências, necessidades e expectativas próprias” (PENNA, 2004, p.15).

Penna (2006, p. 37) sustenta a importância dos projetos educativos extra-escolares:

“[...] os projetos educativos extra-escolares, com finalidade social, têm mostrado a validade, no ensino das artes, das funções contextualistas – tais como o desenvolvimento da auto-estima, da autonomia, da capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, além de um pensamento mais flexível” (PENNA, 2006, p. 37).

Essa autora admite que muitos projetos alcançam resultados positivos na “formação global do indivíduo”, e o cuidado com a prática pedagógica e educativa torna-se essencial, visto

que não é com “qualquer música” ou com “qualquer arte” que o equilíbrio entre a “concepção essencialista” e a “concepção contextualista” será alcançado (PENNA, 2006, p. 35-43).

“Torna-se clara, também, a necessidade de repensarmos o que esperamos ou pretendemos para a educação musical escolar, pois ela poderá servir a diferentes funções e propósitos” (SOUZA, 2002, p. 22.).

“Quando se fala, hoje, sobre a música na escola, há, pelo menos, quatro configurações possíveis: a) música como atividade opcional ou extracurricular; b) aulas de música constituindo uma disciplina específica, ministrada por professores especialistas; c) aulas de música como parte da disciplina de educação artística, ministrada pelos chamados professores polivalentes; e/ou d) aulas de música como parte das atividades do currículo das séries iniciais do ensino fundamental, ministradas por professores unidocentes” (SOUZA, 2002, p.19-20.).

Importante considerar, pois o que se espera da educação musical na escola, diz respeito pelo menos a educadores musicais, à política de governo, ao aluno, à comunidade escolar e à sociedade.

Um outro fator é a mão de obra qualificada. As pesquisas e estudos sobre o ensino da música em escolas regulares evidenciam a existência de lacunas, dentre elas, a precariedade de especialistas de música nas respectivas instituições (PENNA, 2002, p. 7-20; QUEIROZ, 2003, p. 513-520; SOUZA, 2002, p. 116.). “Uma consequência grave seria a descontinuidade da aula e planos e planejamentos inadequados” (SOUZA, 2002, p.20.).

Todavia, quando há especialistas envolvidos, a atenção com a prática é de grande relevância para que a educação atinja os seus objetivos, incluindo as inter-relações pessoais, que devem permear o processo educativo, a flexibilidade cultural e a sensibilidade do educador. E isso vai além do conteúdo propriamente dito.

“É preciso compreender que não só o domínio de habilidades específicas, facilmente desenvolvidas por um professor experiente de música, são aspectos importantes para a aprendizagem, mas também outros fatores que fazem da experiência musical algo de intrínseco valor para quem a vive” (QUEIROZ, 2005, p. 57).

Para Sekeff (2007, p. 130), a prática da música na educação assinala o seu compromisso em auxiliar o indivíduo em sua formação pessoal e social:

“[...] pontuar *música na educação* é assinalar a necessidade de sua prática nas escolas, auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas, favorecer a interpretação de sua posição no mundo, possibilitar a compreensão de suas vivências, conferir sentido e significado à sua condição de indivíduo e cidadão” (SEKEFF, 2007, p. 130).

“Entendemos que independente do meio e da situação, uma educação musical só será significativa quando conseguir fazer da experiência musical uma experiência para a vida na sociedade e na cultura em geral” (QUEIROZ, 2004, p. 104).

“Por esta perspectiva, podemos conceber a educação musical como um universo de formação de valores, que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, desenvolver um ensino da música como cultura” (QUEIROZ, 2004, p. 100).

O ensino da “música como cultura” alicerça bases indeléveis no campo da educação musical que vivencia um processo de sinergia cultural construindo e reconstruindo a sua prática, fomentando valores na sociedade.

Considerações Finais

Conclui-se que o projeto Conservatório na Rua vem atingindo os seus objetivos educativos musicais, auxiliando a alfabetização e a inclusão social, considerando-se como ferramenta do processo de inclusão a inter-relação pessoal. Os professores respeitam as individualidades dos educandos enquanto sujeitos. Muitos alunos vivenciam agressões familiares, seja física, emocional ou psicológica, evidenciando-se a relevância do aspecto humano como processo importante da prática pedagógica.

Dentre os desafios do projeto está em adaptar a prática educativa de acordo com o ambiente de atuação e com as solicitações ou determinações do Governo de Minas Gerais. No momento, contextualiza-se o Cantalelê à realidade do aluno e de cada escola.

A experiência do projeto Conservatório na Rua leva a refletir sobre as dimensões que o ensino da música pode tomar e o que se espera da Educação Musical na escola regular, o seu compromisso com o ser humano e com a sociedade, considerando-se que a definição de novos rumos leva a uma educação mais sólida, mais verdadeira, mais democrática, mais contextualizada, mais inclusiva e mais complexa.

Referências

BEYER, Esther. O Formal e o Informal na educação musical: O caso da educação Infantil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Editora da UFSM, 2001. v. único. p. 45-52.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.* Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-42, 2002.

GROSSI, Cristina S.; SANTOS, Meiriele Pereira dos. ; AMORIM, Ricardo. Introduzindo a grafia da música para desenvolver conhecimentos musicais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Editora Universitária da Paraíba – UFPB, 2006 p. 421-428. 1 CD-ROM.

MINAS GERAIS. Secretária de Estado de Educação. *Portal da Educação: Escola de Tempo Integral.* Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral>> Acesso em: 29 de julho 2009.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-20, 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – Da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 11, p. 7-16, 2004.

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p.35-43, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. A 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. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 513-520.

_____. Educação Musical e Cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9. p. 99-107, 2004.

_____. A música como fenômeno sociocultural: perspectiva para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; _____. (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços.* João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 49-65.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido Pensante.* Tradução de Marisa Trench de Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da música: seus usos e recursos.* 2ª edição. São Paulo: Unesp, 2007.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a Construção de uma outra didática da música. In: _____. (Org.). *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em música da UFRGS, 2000, p. 173,176.



_____. DEL BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane; MATEIRO, Teresa; OLIVEIRA, Souza. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de estudos avançados do Programa de Pós-graduação em música – Mestrado e doutorado da UFRGS, Série Estudos, v.6. 2002.

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

TOURINHO, Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: DEL BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane. (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p.77-85.



Música nas propostas curriculares dos estados brasileiros pós LDBEN 9394/96

Gisela de Oliveira Gasques
UFU
giselagasques@yahoo.com.br

Margarete Arroyo
UFU
margaret@ufu.br

Resumo: Considerando a obrigatoriedade do ensino de Arte na LDBEN 9394/96, e posteriormente do ensino de música pela lei nº 11.769/08, este artigo contribui com os rumos da educação musical no que diz respeito às propostas divulgadas pelas Secretarias de Estado de Educação. Os objetivos deste trabalho foram localizar e mapear as propostas pedagógicas para o ensino de Arte-Música dos estados brasileiros dirigidas aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio bem como descrever e discutir como a música aparece nessas propostas. O plano de trabalho foi desenvolvido através de pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Foram localizadas dez propostas curriculares estaduais e outras cinco em processo de elaboração. Das dez propostas, oito foram obtidas por nós e analisadas nesse trabalho. São elas: Acre, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins. Dentre os aspectos discutidos está a referência das Artes Visuais na elaboração da maioria dessas propostas, principalmente a respeito da “Proposta Triangular”. Além disso, notamos a dificuldade da Música em se firmar como um conteúdo específico nos currículos escolares, após décadas de ausência. Dessa forma, quase metade das propostas analisadas aborda a música juntamente com outras Artes. Finalmente, o material encontrado pode ser de grande importância para a definição do trabalho musical em sala de aula, orientação do professor e fontes de pesquisa.

Palavras chave: educação musical, propostas pedagógicas, ensino fundamental, ensino médio, LDBEN n. 9394/96.

Introdução

Este relato de experiência tem como finalidade apresentar os resultados do plano de trabalho desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UFU/CNPq e refletir sobre a experiência da iniciação científica na formação de educadores musicais.

O plano de trabalho tem como objeto de estudo as propostas curriculares para o ensino de Arte-Música nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, elaboradas pelas Secretarias de Estado da Educação (SEE), com base na LDBEN 9394/96. Estudar sistematicamente essas propostas contribuiu para minha formação na licenciatura em música no que diz respeito ao conhecimento de como a música pode ser abordada nas escolas regulares de acordo com as peculiaridades da cultura local.



Os objetivos deste trabalho são:

- Localizar e mapear as propostas pedagógicas para o ensino de Arte – Música – dos estados brasileiros dirigidas aos anos finais do ensino fundamental (5^a à 9^a série) e ensino médio;
- Descrever e discutir como a música é considerada nessas propostas curriculares;

As propostas curriculares elaboradas pelas Secretarias de Estado da Educação constituem-se em fontes de pesquisas e discussões acerca da educação musical nas escolas de educação básica na medida em que possibilitam o conhecimento e a reflexão de princípios, metodologias e conteúdos musicais que serão trabalhados com adolescentes e jovens. Visto que a música tem um lugar fundamental na vida desses sujeitos e que se podem ter dificuldades pedagógicas ao se formalizar o conhecimento musical num currículo escolar, estudar esse material encontra justificativa.

Além disso, a familiarização com estas propostas é muito importante para os professores e futuros professores no sentido de auxiliar na sua formação e atuação em sala de aula, já que são eles os responsáveis pela concretização do trabalho pedagógico.

No que diz respeito à prática da música nas escolas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n^o 9394/96) tem papel fundamental ao colocar a obrigatoriedade do ensino de Arte. Tal lei, no seu artigo 26, parágrafo 2^o, estabelece que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Em 2008, através do movimento “Quero música nas escolas” – resultado da mobilização de músicos e professores de músicas e de várias sessões de discussão no Congresso Nacional -, conseguiu-se ver aprovada a lei n^o 11.769 que tornou obrigatório o conteúdo Música no ensino de Arte: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o § 2^o deste artigo” (BRASIL, 2008).

A obrigatoriedade da música na escola traz uma questão para ser refletida quanto à qualidade da educação, já defendida, entre outros, por Maura Penna (2004). Neste sentido, as propostas curriculares, foco de atenção neste plano de trabalho, auxiliam os professores em seu trabalho pedagógico. Muitas propostas, como veremos adiante, têm como objetivo principal a questão da qualidade da educação. A música, após várias décadas, volta a ser um conteúdo dos currículos escolares e por esta questão deve-se ter o cuidado para que seja um conteúdo bem ministrado.

Metodologia



O plano de trabalho se desenvolveu através de pesquisa documental e pesquisa bibliográfica em sites eletrônicos e artigos publicados. As propostas foram localizadas e arquivadas, criando-se um banco de dados. Seguiram-se as seguintes etapas metodológicas:

- 1 – Pesquisa dos sites das Secretarias de Estados de Educação: foram localizados e arquivados eletronicamente os sites das Secretarias de Educação e sites de apoio
- 2 – Localização e mapeamento das propostas curriculares estaduais nos sites das secretarias: foram salvos em um arquivo eletrônico, sendo a maioria em formato “pdf”.
- 3 – Leitura das propostas encontradas, fazendo-se anotações e resumos necessários, enfocando seus princípios, objetivos e como a música era tratada.
- 4 – Pedidos de informações sobre as propostas curriculares, via e-mail ou telefone, para as Secretarias em cujos sites não foram encontrados as propostas curriculares em formato eletrônico.
- 5 – Discussão do material coletado a partir da elaboração de um quadro comparativo.

Resultados

Podemos constatar que “um dos aspectos característicos da LDBEN/96 e dos parâmetros curriculares nacionais publicados pelo MEC que se seguiram a ela é o da autonomia das instituições de educação básica para criarem seus próprios projetos político-pedagógicos” (ARROYO, 2004, p.32).

As propostas curriculares estaduais, objetos de estudo neste trabalho, foram elaboradas no âmbito dessa autonomia. Na citação abaixo, reconhecemos tal afirmação na Proposta Curricular do Estado de São Paulo:

Cabe às instâncias condutoras da política educacional nos estados e municípios elaborar, a partir das Diretrizes e Parâmetros Nacionais, Propostas Curriculares próprias e específicas, provendo os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão as propostas currículos em ação (SÃO PAULO, 2008, p. 15).

Foram localizadas dez propostas curriculares estaduais e outras cinco em processo de elaboração. Das dez propostas, oito foram obtidas por nós e analisadas nesse trabalho. Dessas, sete foram localizadas nos sites das seguintes Secretarias de Estado de Educação: São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Acre, Mato Grosso do Sul e Tocantins. A oitava proposta, de Roraima, nos foi enviada por e-mail.

Através de contato com as Secretarias via e-mail ou telefone, soubemos que as propostas de Amazonas e Distrito Federal não se encontram nos sites, porém já estão elaboradas. Além disso, cinco propostas ainda estão em processo de elaboração. São elas: Mato Grosso, Goiás, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Sabemos que os sites eletrônicos estão em constante mudança, e que a atualização traz a essa pesquisa novas informações. No site eletrônico de São Paulo¹ encontra-se disponível uma videoconferência a qual informa que a Proposta Curricular passou a ser o Referencial Curricular do Estado, além de comentar sobre a criação de novos materiais de apoio, como os Cadernos do Aluno. Tais materiais estão disponíveis apenas para professores da rede estadual.

Para uma visão sintética das propostas curriculares localizadas, segue o quadro abaixo e, após, os endereços eletrônicos com breves comentários relativos à música nessas propostas:

Região	Estados	Propostas encontradas
Sudeste	SP	-Proposta Curricular (2008) - Orientações para Gestão do Currículo (2008) - Cadernos do Professor (2008)
	MG	-Proposta Curricular Arte Ensino Fundamental e Médio (2006)
Sul	SC	- Disciplinas curriculares (1998) -Temas multidisciplinares (1998) -Formação docente (“Fundamentos teórico-filosófico e metodológico para o ensino de Arte”) (1998) -Estudos temáticos (2005)
	PR	-Diretrizes Curriculares (2008) -Conteúdos Básicos para as Disciplinas (2008)
Centro-Oeste	MS	- Currículo Referencial para o Ensino Médio (2006)
Norte	AC	-Referencial curricular de arte (2008)
	TO	-Referencial Curricular do Ensino Fundamental (2006) - Proposta Curricular Ensino Médio (2007)
	RR	- Versão preliminar da Proposta Curricular do Ensino Fundamental (2009) - Versão preliminar da Proposta Curricular do Ensino Médio (2009)

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Gerência Pedagógica e Curricular do Ensino Fundamental. **Referencial curricular de arte**. Rio Branco, 2004. Disponível em: <http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5&Itemid>. Acesso em 22/08/2008

¹ Disponível em < <http://www.rededosaber.sp.gov.br>>

A arte e cultura no Acre são colocadas em evidência, dando importância às diversas manifestações culturais e expressões artísticas. Apresenta um item específico sobre “Cultura de tradição”. Sugere espaços culturais para visitação e possui bibliografia comentada. Não especifica os conteúdos musicais.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo referencial para o ensino médio.** Campo Grande, 2003. <<http://www.educar.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=510>>. Acesso em 19/08/2008.

Organizada por meio de Unidades Temáticas, que descrevem a história da civilização humana desde o Mundo Antigo. Em cada Unidade são sugeridos aspectos de leitura e produção de texto, pesquisa e avaliação e os conteúdos musicais são abordados juntamente com as outras artes.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Proposta curricular.** CBC. Arte. Ensinos Fundamental e Médio. 2006. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/{E9F7E455-BC41-480C-BB41-6BC032BE8999}_livro%20de%20artes.pdf>. Acesso em 12/08/2008

Ensinar Arte possibilita experiências e vivências significativas em apreciação, reflexão e elaboração artística. Preocupa em contribuir para o desenvolvimento integral do jovem e possibilitar a criação artística. Os conteúdos possuem unidade conceitual e não seriada e estão especificados por linguagem artística.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Arte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.** Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=78>> Acessado em 18/08/2008

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Conteúdos Básicos para as séries na disciplina de Arte Ensino Fundamental - séries finais e Ensino Médio.** Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/educadores/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=56>> Acessado em 18/08/2008

O desenvolvimento dos conteúdos musicais, trabalhados de modo específico e selecionados a partir de uma análise histórica, pautada no “conteúdo estruturante” “Composição”. À partir dele, se direciona para os outros “conteúdos estruturantes”: “elementos formais” e “movimentos e períodos”.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/joomla/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=136> Acessado em 18/08/2008

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas



curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=362> Acesso em 08/09/2008

Dá importância ao contexto histórico cultural e ao conhecimento das culturas juvenis. O objeto artístico, a mídia e a produção do aluno através de práticas criativas devem ser pontos de partida para a ação pedagógica no ensino musical, considerado especificamente nesta proposta.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. Arte. Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSC-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/Prop_ART_COMP_red_md_20_03.pdf> Acessado em 18/08/2008

Aborda as linguagens artísticas de modo integrado, articulando-as num “mapa territorial”. Neste, conteúdos se movem por entre as linguagens artísticas: processos de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais. Propõe o ensino de arte a partir da construção do conhecimento, seguida da análise, interpretação e utilização dos recursos expressivos da linguagem.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins**: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 1ª Edição. TO: 2006. Disponível em: <http://www.seduc.to.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=51> Acesso em 04/11/2008.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Proposta Curricular Ensino Médio**. Versão Preliminar. Tocantins, 2007. Disponível em: <http://www.seduc.to.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12> Acesso em 04/11/2008.

A Arte tem o papel de conscientização de mundo e contribuição para o aprendizado de outras disciplinas. O conteúdo Música deve ser trabalhado a partir de conhecimentos e experiências do cotidiano do jovem e são sugeridos através de eixos norteadores, competências e habilidades. No Ensino Médio, os conteúdos são organizados através de eixos temáticos, dentro dos quais são colocadas habilidades cognitivas e atitudinais e temas estruturantes. Os eixos temáticos são relacionados a conteúdos específicos das linguagens artísticas, história, percepção e estética.

RORAIMA. Fornecido por e-mail pela Secretaria de Educação.

No Ensino fundamental, a música é colocada na disciplina “Artes”, juntamente com as artes visuais e o teatro. Os conteúdos são abordados de acordo com a cronologia histórica. Bimestralmente, são trabalhados os “elementos da linguagem visual, musical e teatral”. No Ensino Médio, não encontramos sugestões de conteúdos musicais. Sugere o cuidado na escolha dos conteúdos através da “matriz”, que se constitui por problematizações, contextos, competências e habilidades.



Discussão e conclusão

De acordo com as propostas encontradas, podemos discutir alguns aspectos, como, por exemplo, a referência metodológica na “Proposta Triangular” na maioria delas. É interessante evidenciar a presença de uma fundamentação teórica engajada no sentido de buscar a elaboração de um material que condiz com a realidade e o contexto escolar.

Podemos refletir sobre a elaboração de uma proposta única e ideal para todos os Estados brasileiros. Entretanto, este fato não seria exequível devido às diversidades culturais encontradas no Brasil. “A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada” (JORGENSEN apud ARROYO, 1999, p 351). “Não há um único método e ou tecnologia adequada para todas as situações” (JORGENSEN apud ARROYO, 1999, p 36).

Em relação aos princípios das propostas, a maioria delas aponta como um caminho para a reflexão e discussão. Dentre as propostas que tem como princípio central o desenvolvimento do aluno, encontram-se as de Tocantins e Minas Gerais, tendo esta atenção especial aos jovens.

Todas as propostas possuem pelo menos três linguagens artísticas contempladas (teatro, música e artes visuais), sendo que no ensino médio há o acréscimo das artes audiovisuais no ensino médio, como previsto nos parâmetros curriculares nacionais. Os conteúdos musicais são abordados de modo específico ou conjuntamente com outras artes. As atividades são voltadas para trabalhos de criação, execução e reflexão.

Através da leitura e discussão das propostas curriculares encontradas, percebemos um material rico à disposição de professores, pesquisadores e licenciandos da área de música. Observamos a riqueza do material em questão, visto que a música, enquanto conteúdo curricular da educação básica, tem uma preocupação de formação geral do estudante, diferentemente de escolas específicas de música que enfatizam a formação técnico musical.

As propostas curriculares têm como principal objetivo a organização do ensino escolar, servindo como um guia ao professor. Muitas delas possuem sugestões de atividades interessantes e que podem ser utilizadas em outros estados desde que alteradas, seguindo o princípio de contextualização. É importante que o professor tenha contato com este material para uma base de elaboração dos planejamentos de aula.

Observamos a referência das Artes Visuais na elaboração dessas propostas, principalmente na “Proposta Triangular”. Além disso, notamos a dificuldade da Música se firmar como um conteúdo específico.

Pretende-se disponibilizar dados desta pesquisa para professores e alunos em meio eletrônico no site do Núcleo de Educação Musical (NEMUS)² da Universidade Federal de Uberlândia, como forma de consulta e divulgação. Além disso, a pesquisa terá continuidade durante de 2009 a 2011, como forma de se ampliar o banco de dados.

² < <http://www.demac.ufu.br/nemus/> >



Referências

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM* (Associação Brasileira de Educação Musical). Porto Alegre, v.10, p. 29-34, mar., 2004.

_____. *Representações Sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Porto Alegre. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999. 389 p.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União – D.O.U 23/12/1996.

BRASIL. *Lei n. 11.769, de 18 de Agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União. D.O.U. 19/08/2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental* – Brasília: MEC / SEF, 1997. 130 p.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM* (Associação Brasileira de Educação Musical). Porto Alegre, v.10, p. 19-28, mar., 2004.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Arte. Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. São Paulo: SEE, 2008.

Disponível: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-](http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/Prop_ART_COMP_red_md_20_03.pdf)

[CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/Prop_ART_COMP_red_md_20_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGS-CURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/Prop_ART_COMP_red_md_20_03.pdf). Acessado em 18/08/2008.

Música para bebês em retrospectiva: um estudo sobre as repercussões nas crianças e suas famílias

Esther Beyer
 UFRGS
 ebeyer@sogipa.esp.br

Janaína Machado Asseburg
 PIBIC/UFRGS
 janinhadse@hotmail.com

Resumo: O Projeto Música para Bebês, da UFRGS, completa 10 anos neste ano, o que nos levou a pensar num trabalho que avaliasse e abrisse novos rumos para o seguimento do mesmo. A presente pesquisa tem por objetivos levantar dados sobre os bebês que já passaram pelo projeto, buscar um conhecimento do envolvimento das crianças que iniciaram no projeto com a música agora e apontar pontos positivos e aspectos a melhorar no nosso trabalho. A metodologia utilizada será a aplicação de questionário para a obtenção dos dados e catalogação dos resultados. Dividida em três etapas, a metodologia trabalha em cima de pesquisa em fichas de inscrição para obtenção de dados, aplicação de questionário semi-estruturado via telefone, e posteriormente entrevistas pessoais com pais e crianças envolvidas no projeto. Até o presente momento estamos trabalhando em cima da segunda etapa da metodologia, que são os contatos telefônicos. Na primeira etapa, pudemos levantar como resultados uma série de dados estatísticos sobre os bebês e seus pais, tais como distribuição entre meninos e meninas, profissão dos pais, percentual de vínculo destes com a universidade. Na segunda etapa, temos como resultados até o momento a importante repercussão que o projeto Música para Bebês teve nas vidas destas crianças e de suas famílias, com respeito ao grande incremento da música em suas rotinas cotidianas.

Palavras chave: Educação Musical/ Educação Musical Infantil/ Música para Bebês

Introdução

O Projeto Música para Bebês completa 10 anos em 2009. O projeto iniciou como aplicação prática de pesquisa com apenas dois grupos de bebês e, ao longo desses 10 anos, cresceu muito, apresentando muita procura por semestre. Atualmente participam do projeto 70 bebês de 0 a 2 anos de idade. Buscamos através desse projeto, fazer uma retrospectiva desses dez anos do Projeto.

O projeto “Música para Bebês” surgiu de várias pesquisas por nós realizadas sobre o desenvolvimento musical na primeira infância. Há aproximadamente 20 anos, vínhamos buscando formas de pensar a Educação Musical segundo a teoria de Piaget (1988), dando seqüência, logo a seguir, a um estudo de caso com uma criança (Beyer, 1994), estudando nele desde o nascimento até os 3 anos e meio como se deu seu desenvolvimento cognitivo-musical, de modo comparativo a seu desenvolvimento na linguagem verbal. Como



uma das conclusões do estudo, vimos a grande importância que a entonação desempenhou no desenvolvimento musical e lingüístico da criança. A entonação – espécie de “melodia” das vocalizações do bebê (gorgolejos, balbucios, lalações, ...) – pareceu-nos ser a origem tanto da linguagem verbal quanto musical da criança. Após este estudo, realizamos ainda algumas outras pesquisas (Beyer, 1994/1996), confirmando e ampliando os resultados já obtidos nas pesquisas anteriores.

Nossa preocupação na época, cientes da importância da música nos primeiros anos de vida da criança, foi então pensar em uma forma de trabalho que possibilitasse: 1) chegar aos bebês em um período anterior à entrada destes nas creches e centros de Educação Infantil; 2) chegar aos pais dos bebês, de modo a integrá-los nas atividades de música que seriam realizadas.

A reflexão na época era que mesmo conseguindo algumas crianças abaixo de dois anos para trabalhar diretamente com eles a música em uma creche ou outro espaço, ainda assim veríamos uma lacuna no trabalho com as mesmas. Os pais não saberiam do grande valor que a música ocupa nestes primeiros anos, deixariam também de saber como estimular seu bebê com a música e, acima de tudo, teriam deixado de interagir musicalmente com seus bebês, propiciando momentos de prazer para a dupla, e contribuindo para o fortalecimento do vínculo criança-adulto.

Foi assim que se propôs então o Projeto “Música para Bebês”, como atividade de extensão da UFRGS, Departamento de Música, para grupos de 10 bebês, sendo o grupo A composto de crianças de 0 a 6 meses e o grupo B, de 6 a 12 meses à época da matrícula. Posteriormente, devido à demanda, passamos a atender 60 e mais tarde 70 bebês, ampliando a faixa etária de atendimento até 24 meses (2 anos).

As crianças vêm ao trabalho acompanhadas de suas mães ou alguém assumindo o papel de mãe (pai, tia, babá, avó, etc.), sendo que o adulto fica em sala de aula com a criança, interagindo com ela através das atividades por nós propostas. Os encontros se dão uma vez por semana, durante uma hora, com cada grupo. Durante o encontro, são realizadas várias atividades que fazem parte de uma rotina, considerada muito importante aos bebês. Assim, entremeiam-se atividades de cantar, dançar, massagear, e estimular a criança em vários sentidos. Há alguns momentos mais abertos na rotina, onde mães participam trazendo músicas que as crianças gostam e também comentando sobre a reverberação das aulas em casa, com a família.

A atividade relacionada ao projeto conta com dois bolsistas de extensão, bolsistas voluntários, bolsistas PIBIC, alunos de Graduação, Mestrado e Doutorado, tendo sempre



algumas pesquisas paralelas ocorrendo sobre diferentes questões relacionadas ao projeto, tais como a relação mãe-bebê, o desenvolvimento musical, os movimentos dos bebês, os seus balbucios, etc...

Objetivos

Levantar dados sobre os bebês que já passaram pelo projeto, desde seu perfil, média de semestres cursados, a partir das fichas de inscrição preenchidas pelos pais.

Contatar os pais e as crianças que iniciaram no Projeto Música para Bebês, para um conhecimento do seu envolvimento com a música agora, além de levantar habilidades musicais das crianças que percorreram pelo projeto.

Apontar pontos positivos do trabalho ao longo desses dez anos e também sugestões para o aprimoramento cada vez maior do mesmo.

Justificativa

Após 10 anos de trabalho realizado, tendo tido um número aproximado de 700 bebês atendidos, o projeto busca as implicações do mesmo na vida posterior das crianças.

Além disso, a busca por aprimoramento de alguns aspectos do projeto pode potencializar ainda mais o desenvolvimento dos bebês e de seus pais nas próximas edições. É importante também estar atento às novas ofertas que poderão advir deste estudo, tais como novos públicos de atendimento, como crianças com alguma dificuldade em seu desenvolvimento, com privação social, ou em uma faixa etária diferente desta oferecida.

A repercussão do projeto na mídia (televisão, rádio e jornal), recentemente até em cadeia nacional, implica em garantir a coerência e aprofundamento do trabalho, que pode ser obtido através deste estudo, uma vez que o projeto se insere dentro de uma das melhores universidades no país, levando assim o nome dela tanto a nível nacional como internacional.

Metodologia

Este estudo trabalha dentro de uma abordagem qualitativa (KEMP, 1995; FREIRE & CAVAZOTTI, 2007; FAZENDA, 1994) buscando realizar um levantamento descritivo (VAN DALEN & MEYER, 1974) dos dados referentes aos bebês do projeto de 1999 a 2009.

Inicialmente foi realizado um levantamento dos dados de todas as fichas de inscrição já preenchidas dos bebês no projeto. Foram levantados dados tais como número de bebês ao



longo dos 10 anos, por distribuição de idades, tempo de permanência, perfil profissional dos pais, vínculo com a UFRGS (se os pais são professores, alunos ou funcionários da universidade...), etc.

Num segundo momento, foi feita uma seleção dos pais que participaram do Projeto Música para Bebês desde 1999. Estão sendo realizados contatos com os pais por telefone e estamos fazendo a pesquisa com quem se mostrar disponível para isso. Estão sendo feitos questionários levantando dados básicos sobre o que o bebê/criança continuou fazendo na área de música, seu interesse atual, e que implicações foram verificadas em seu desenvolvimento geral.

Numa terceira etapa, segundo a disponibilidade dos pais, serão realizadas entrevistas também. Esta deverá ter um foco mais específico sobre sua perspectiva de como as aulas de música nos primeiros anos de vida influenciaram sua criança e também sua vida familiar, que pontos fortes e fracos foram observados no trabalho, sugestões, quais os hábitos musicais de seu filho atualmente.

Dentre estes, numa quarta etapa, serão contatadas as respectivas crianças, para serem entrevistadas e eventualmente testadas em suas habilidades musicais, para igualmente darem sua perspectiva sobre seus hábitos musicais.

Os dados serão tabulados, e organizados segundo critérios em tabelas (MINAYO, 2000), para posteriormente poderem ser comparados a dados de outros projetos.

Resultados

A primeira etapa descrita na metodologia já foi concluída, que seria o levantamento de dados dos pais dos bebês a partir das fichas de inscrição. Nesse levantamento de dados buscamos informações como nome dos pais, endereço, telefone, estado civil, vínculo dos pais com a UFRGS. Através desse levantamento chegamos ao número de 623 bebês que passaram pelo projeto desde 1999. Desses, 314 são meninos e 309 são meninas. Depois da análise dos resultados, selecionamos os bebês que cursaram de 3 a 4 semestres no Projeto, para o contato telefônico.

Agora estamos realizando a segunda etapa, que é o questionário via telefone. Esse questionário compreende questões relacionadas às vivências musicais do bebê/criança agora, as vivências musicais da família e contribuições do projeto para o filho (geral – social-musical- lingüístico – afetivo – motor, etc...)

Cabe aqui ilustrar um pouco desses resultados obtidos através de algumas respostas dadas pelos pais que já responderam esse questionário. Sobre o primeiro item, que trata sobre



a vivência musical do bebê/criança, constatamos que a maioria continuou estudando música depois que saiu do Projeto Música para Bebês. O perfil das famílias mostra o resultado parcial de que todos costumam ir a eventos musicais, shows, e sempre que possível, levam a criança também. Alguns pais relataram que levam seus filhos a espetáculos musicais infantis. A maioria dos entrevistados até agora comenta o fato de ninguém da família ter o contato com um instrumento musical e que os bebês iniciaram esse vínculo com a música nas aulas do Projeto Música para Bebês. O último item fala das contribuições do Projeto para o bebê. Para exemplificar, reproduzimos abaixo dois depoimentos de mães, retirados de dois questionários de respostas:

Sobre as contribuições, vários aspectos. A música é nele uma coisa que chama muito a atenção. No colégio ele é mais sociável, afetuoso, tem mais atenção e concentração. Ele pega no quarto os instrumentos e dá oi, que nem na aula de música. Faz todo mundo dançar com ele. Ele quer fazer tudo o que ele fazia na aula. Outro dia pegou uma garrafa pet e lembrou da aula, que tinha aquelas garrafinhas com minçangas. A aula marcou muito o Luís e não só ele, pra eu como mãe, foi muito importante. Pra ter contato com os CDs, por exemplo. Na aula do Luís eu aprendi coisas que não aprenderia de forma alguma se não fosse na aula de música junto com o Luís. (Luísa, mãe de Luís, realizou 4 semestres, hoje tem 2 anos e meio)

A contribuição maior acredito ter sido no desenvolvimento lingüístico. A Sueli aprendeu a falar muito cedo, muito rápido e muito bem. Com certeza o “Música para Bebês” ajudou nesse fator. Ela também tem muito ritmo e musicalidade. Percebe muitas coisas de som, música. E também quando dança, percebe-se um ritmo no que faz. Quanto ao social, a Sueli sempre foi pra Escolinha desde bebê e também tem uma irmã mais velha, portanto esse contato com outras crianças já era normal. (Sonia, mãe de Sueli, realizou 4 semestres, hoje tem 2 anos e meio).

Para finalizar, acreditamos que através dos resultados dessa pesquisa conseguiremos constatar a grande importância que a música exerceu e exerce na vida dessas crianças que passaram pelo projeto. E através desses resultados, aprimorar o trabalho, sempre buscando atender mais crianças, possibilitando esse contato musical desde cedo.

Referências

- BEYER, Esther. Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM MÚSICA, 13, 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPPOM, 2001, v.II, p.617-20.
- _____. *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- _____. O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – REGIÃO SUL, 6, 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: ABEM-SUL/UFSM, 2001, p.45-52.
- _____. A construção do conhecimento no projeto “Música para Bebês”. SEMINÁRIO DE PESQUISA REGIÃO SUL, 3, 2000, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ANPED-Sul, 2000, p31-2.
- _____. How do infants improve their musical knowledge? Comments about the brazilian Program “Music for Babies”. *International Music Society for Prenatal development (IMSPD) Review..* Manitowoc (WI) EUA, 2001, v.13, n.2, p.8-12.
- _____. The construction of the musical memory in the subject: a study of the cognitive processes. INTERNATIONAL MUSIC EDUCATION RESEARCH SYMPOSIUM; CHILDREN AND MUSIC: DEVELOPMENTAL PERSPECTIVES, 1999. Launceston (Tasmania) –Australia. *Proceedings...*Launceston: IMERS,1999, p.79-83.
- _____. Musikalische Kleinkindforschung; Erfahrungen aus Brasilien. In: *Dokumentationen zur Musikwissenschaft und Musikpädagogik*. Freiburg (Alemanha): Musikhochschule Freiburg, 2002.
- _____. Tendências Curriculares e a construção do conhecimento musical na primeira infância. ANAIS DO IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000, Belém. *Anais...*Belém: ABEM, 2000, p.43-52.
- DELIÈGE Irène; SLOBODA, John. *Musical beginnings, origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press, 1996.
- FAZENDA, Ivany. *Metodologia da pesquisa educacional*. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREIRE, Vanda & CAVAZOTTI, André. *Música e pesquisa; novas abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.
- KEMP, Anthony E. *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- KLAUS, Marshall H. & KENNEL, John . *Pais/bebê, a formação do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

KLAUS M.; KENNEL J.; KLAUS P. *Vínculo, construindo as bases para um apego seguro e para a independência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KLAUS, Marshall & KLAUS, Phyllis. *O surpreendente recém-nascido*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

LEWIS, Melvin. & WOLKMAR, Fred. *Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e na adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec, Abrasco, 2000.

PARKE, R.D. Comentário. In: KLAUS, M. & KENNEL, J. *Pais/bebê, a formação do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. P.74

VAN DALEN, D.B. & MEYER, W.J. *Manual de técnica de la investigacion educacional*. Buenos Aires: Paidós, 1974.



Música popular na escola: juventude, gênero e performance

Simone Lacorte Recôva
Escola de Música de Brasília
silacorte@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação traz parte dos resultados do *Projeto de Música no Paulo Freire* em Brasília. O trabalho teve como campo exploratório as questões sobre aprendizagem da música popular de Lucy Green (2008). A metodologia se baseou em um estudo etnográfico de caráter empírico exploratório (ANDRÉ, 2000), utilizando vários instrumentos de coleta de dados como entrevistas, registros de áudio e vídeo, relatos de campo. Os participantes foram jovens de 14 a 17 anos, distribuídos entre três turmas de 1ª e 3ª séries do Ensino Médio.

Palavras-chave: ensino médio; jovem; performance; música popular; gênero.

Introdução

A obrigatoriedade da música no ensino básico do Brasil trouxe inúmeros debates e reflexões sobre o tema (FIGUEIREDO, 2008). Paralelamente às discussões, surgem projetos e pesquisas que vislumbram fundamentar com dados empíricos experiências que se adaptem ao novo contexto do país.

O *Projeto de Música no Paulo Freire* foi uma experiência piloto que ocorreu no segundo semestre de 2008, no Centro de Ensino Médio Paulo Freire em Brasília, e faz parte das ações desenvolvidas pelo grupo G-PEAMPO¹ da Universidade de Brasília. Idealizado pela Professora Doutora Cristina Grossi e realizado em parceria com os alunos da disciplina PEAM 3², o trabalho teve como campo exploratório as questões sobre aprendizagem da música popular baseadas nas idéias de Lucy Green (2008).

A metodologia utilizada se baseou em um estudo etnográfico (ANDRÉ, 2000), de caráter empírico exploratório, utilizando vários instrumentos de coleta de dados, como entrevistas, registros em áudio, vídeo e relatos de campo. Houve uma reflexão da prática pedagógica de professores em sala de aula, discussão de idéias, textos e debates, visando sempre à compreensão crítica do pensar e do fazer músico-pedagógico orientado no planejamento, atuação e avaliação da prática de música em grupo. Os participantes foram jovens de 14 a 17 anos, distribuídos entre três turmas de 1ª e 3ª séries do Ensino Médio. Cada classe envolveu um número de três a quatro professores (alunos do Curso de Licenciatura em

¹ Grupo de Pesquisa sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular

² Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical



Música da UnB), responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho. Os encontros foram semanais, com duração de uma hora e meia.

O projeto piloto teve a duração de dois meses. Nesse período foram realizadas algumas adaptações do trabalho desenvolvido por Lucy Green (2008) na Inglaterra. Devido ao pouco tempo disponível, optou-se por realizar somente os três primeiros estágios relatados no livro da autora.

Uma síntese do trabalho de Green foi organizada da seguinte maneira: no estágio 1 (quatro encontros), os jovens escolheram suas próprias músicas e em grupos pequenos selecionaram os instrumentos e tentaram copiar a música de ouvido, dirigindo sua própria aprendizagem. No estágio 2 (três encontros), os alunos da disciplina PEAM 3 prepararam gravações de *riffs* de diferentes estilos: hip hop, pagode, reggae, rock e samba, baseando-se nos estilos que os alunos haviam escolhido no primeiro estágio. Cada grupo recebeu um cd com os *riffs* gravados e trabalharam para ‘tirar de ouvido’, com o objetivo de criar sua própria versão da música. O estágio 3 (um encontro) foi uma repetição do estágio 1 e visou aperfeiçoar as habilidades adquiridas durante o estágio 1 e 2.

O campo empírico exploratório gerou alguns temas de estudo, como por exemplo: Tirar música de ouvido; Perspectiva dos Professores; e Gênero. O presente trabalho tem como abordagem central uma pesquisa em andamento baseada no tema “Música Popular na escola: juventude, gênero e performance”.

Juventude, música e escola:

Os meios de transmissão do fenômeno sonoro mudaram significativamente a vida cotidiana dos jovens. O avanço da tecnologia trouxe “novos paradigmas e provocou novas formas sociais e culturais” (SOUZA, 2000, p. 45). A globalização da cultura e da informação mudou os parâmetros anteriormente estabelecidos em relação aos diferentes tipos de linguagem. Para Anne-Marie Green (1997), a juventude encontra-se no cerne dessa transformação e destaca-se principalmente como a grande conhecedora e consumidora de produtos relacionados à música.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel significativo na formação e constituição das escolhas musicais dos jovens. Para Green (1997), o ambiente escolar é o local onde ocorre à produção da prática e do significado. Nele, pessoas de diferentes etnias, crenças, línguas, classes sociais e experiências de vida se convergem. Os gostos musicais encontram-se presentes nessas relações, algumas vezes são compartilhados com os colegas, outras, são preservados e recriados em um mundo próprio, pessoal e intransferível.



A tecnologia auxilia os jovens e amplia a possibilidade de ouvir música a qualquer hora do dia e em qualquer lugar, desde os antigos *walkmans*, *discmans*, até os atuais aparelhos modernos como celular, MP3, MP4, iPod etc. Ouvir música é uma atividade que faz parte da vida dos jovens, logo, está também presente no dia-a-dia escolar.

Apesar de a música estar presente na vida dos jovens sem distinção de classe, gênero, etnia ou religião, não podemos afirmar que o aprendizado da performance musical também se estenda a todos de forma igualitária. No estudo de Green (2008) existem indícios de que há muito mais meninos do que meninas engajados na prática musical dentro da escola. Segundo a autora, se tal fato se consolidar, corremos o risco de tornar a aprendizagem musical um campo dominado por meninos (GREEN, 2008, p.184).

Segundo Tanaka (2008), a relação gênero e educação musical no Brasil ainda é um campo de estudo novo e por isso ainda muito escasso, embora pesquisas e trabalhos sobre gênero *per se* venham sendo desenvolvidos desde a década de 1980.

O gênero na aprendizagem e performance da música popular

O recorte do presente trabalho foi determinado após os dois primeiros encontros quando a pesquisadora, como membro do G-Peampo, passou a observar a diferença de atitude e performance entre meninas e meninos participantes do projeto. Para esse relato somente uma turma foi escolhida da qual nove jovens do sexo feminino participaram das entrevistas semi-estruturadas. O critério de escolha das entrevistadas teve como base alunas que participaram pouco ou não participaram do projeto.

Nos diários de campo atitudes diferenciadas entre os gêneros foram registradas. Percebeu-se, por exemplo, que em alguns encontros os meninos tinham mais iniciativa de pegar os instrumentos (baixo, tambores, pandeiro e violão), amplificá-los (baixo e violão), formar grupos e fazer música. Enquanto isso as meninas conversavam assuntos diversos, se maquiavam, dormiam ou mesmo escreviam cartas. Em outros momentos, algumas jovens se interessavam, pegavam o violão, tentavam tirar algum som, no entanto foram desistindo ou se juntando às demais ao longo do primeiro estágio.

O presente trabalho traz alguns resultados da entrevista semi-estruturada:

1. Vivência musical anterior ao projeto

Constatou-se que a maioria das alunas entrevistadas que participaram pouco ou não participaram do projeto já tiveram aula de música em contextos variados:



Quando eu fazia Escola Parque a gente tocava bateria mesmo, teclado, pandeiro, a gente fazia uma roda assim pra todo mundo e aí tocava. (Aline, 17 anos)

...eu fiz 3 meses de teclado em uma escola de música particular, mas achei muito chato” (Tania, 14 anos)

Percebe-se que, apesar das experiências musicais que precederam o projeto, nenhuma das alunas entrevistadas toca um instrumento musical ou tem essa atividade como uma prática corrente. Por outro lado, quando questionadas se gostariam de tocar um instrumento, a maioria das entrevistadas respondeu positivamente. Somente duas alunas disseram que não gostariam de tocar, conforme relatos abaixo:

Eu já tive vontade de fazer, mas aí eu tenho muita preguiça. (Tatiana, 16 anos).

Minha irmã toca teclado, meu irmão toca violão, baixo, guitarra, mas eu não quero tocar. (Ivete, 15 anos)

2. Identidade musical

O segundo ponto investigado refere-se aos ídolos e preferências musicais das jovens. Nessa fase da entrevista, as meninas ficaram bem mais à vontade para afirmar seus gostos musicais. Segundo os relatos, elas escutam rock, música retrô, hip hop, pop, punk, metal, música evangélica e pagode. Após esse primeiro momento de interação com as entrevistadas, questionou-se se elas tinham entre seus ídolos alguma mulher instrumentista. Elas responderam:

Não tem nenhuma mulher, eu gosto do Carlos Santana. (Tânia, 14 anos)

De tocar? É a Ana Carolina ela toca. Eu gosto da Amy Winehouse, deixa eu ver . (tempo) ah! A cantora do Paramore eu gosto muito, deixa eu ver a Cássia Eller eu acho muito bonita. (Érika, 17 anos)

Indagou-se então se as artistas acima citadas não eram preferencialmente cantoras e se elas conheciam alguma exclusivamente instrumentista. Eis algumas das falas das entrevistadas:

Ah!! Eu acho que a mulher é vista mais como vocal, é , eu já vi que tem White Stripes que ela toca bateria e o cara canta, é meio até diferente de ver ela tocar bateria assim não canta muito. (Érika, 17 anos)

Tipo assim, mesma coisa do futebol, é coisa de homem, banda é coisa de homem, todo mundo já ta começando ver que mulher também tem o jeito, tem o dom. (Juliana, 16 anos)

Em relação à questão inicial, percebe-se que ainda não é algo tão comum lembrar-se de mulheres instrumentistas. Assim como não é freqüente pensar em mulheres jogando futebol. Ao longo da história destaca-se o papel vocal da mulher na performance musical (GREEN, 2007).

3- Vivência musical durante o projeto

A última etapa da entrevista semi-estruturada refere-se à vivência musical das jovens no projeto. Indagou-se se as jovens haviam participado do projeto e a justificativa. Seguem algumas explicações:

Ah! sei lá, tinha muita gente na sala. (Fabiana, 15 anos)

Por que eu não sei tocar nada (risadas), eu queria muito aprender, se eu soubesse caraca! eu pegava aqueles instrumentos ali, eu também tenho muito sono. Ah! Eu gosto de dormir nessas aulas. (Tânia, 14 anos)

É importante considerar também que os instrumentos disponíveis nas salas de aula eram limitados. Nos primeiros estágios do projeto, freqüentemente eles eram pegos pelos alunos mais experientes (normalmente meninos) que os ‘monopolizavam’, enquanto que os demais só ficavam olhando ou desenvolvendo outra atividade. Além da timidez, outra justificativa apresentada pelas meninas diz respeito à preocupação com as provas do vestibular e do PAS (Programa de Avaliação Seriada)³. Observe o depoimento da aluna:

Ah!! A gente não gosta. Por que a gente queria estar fazendo as músicas do PAS que a professora estava dando. Se possível se a gente não estivesse estudando nada a gente até poderia fazer, mas...tem o vestibular, o PAS. Acho que tinha que ser opcional e não no horário de aula - a tarde. (Ivete, 15 anos)

Considerações finais

Em síntese, os motivos alegados pelas meninas entrevistadas para participar pouco ou não participar das atividades do projeto foram as seguintes: timidez; não saber tocar; não ter vontade de tocar nenhum instrumento; falta de entrosamento na turma; dúvidas quanto ao projeto; falta de motivação e preocupação com o PAS e o vestibular.

Outra abordagem muito interessante, que merece investigações posteriores, diz respeito à imagem social da profissão de músico popular instrumentista na sociedade

³ O PAS – Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília integra os sistemas de Educação Básica e Ensino Superior e propicia no decorrer dos três anos do Ensino Médio a seleção de futuros estudantes universitários.

brasileira, ao papel da mulher nesse contexto e ao reflexo desses valores no aprendizado da música na escola. É importante destacar que a investigação aqui exposta teve continuidade em um novo projeto no ano corrente.



Referências

- ANDRÉ, Marli E. *Etnografia da prática escolar* (5ª Ed.). Campinas: Papirus, 2000.
- FIGUEIREDO, S. (2008). A ABEM e o projeto nacional de música na escola. In: *Anais do VIII Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical Centro-Oeste, 1º Simpósio sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular e o III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, 2008, Brasília, DF.
- GREEN, L. (1997). *Music, gender and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*
- Des Jeunes et des Musiques – Rock, Rap, Techno...* L'Harmattan, Paris, França, 1997.
- SOUZA, J.V. (Org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: CORAG, 2000. 200p.
- TANAKA, H (2008). As Ganhadeiras de Itapuã (estudo de caso): gênero, música e educação. In: *Anais Fazendo Gênero 8 – corpo, violência e poder*, Florianópolis, SC, 2008.

Música, Escola e Sociabilidades Juvenis em situação de risco social: a experiência de investigação no estágio pós-doutoral

*Antônio Dias Nascimento
PPGMUS – UFRGS/UNEB
andiasst@hotmail.com*

*Jusamara Souza
PPGMUS – UFRGS
jusa.ez@terra.com.br*

Resumo: O trabalho refere-se à pesquisa exploratória que originou o projeto de pesquisa de estágio Pós-Doutoral em Educação Musical, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande de Sul, apoiada pelo CNPq. O estudo buscou compreender os contextos sociais e educativos de jovens, moradores em Áreas Especiais de Interesse Social de Salvador e Porto Alegre, que apresentavam interesses semelhantes em relação ao aprendizado e vivência musicais e interesses diferenciados em relação à escola. O estudo foi desenvolvido, em Salvador e Porto Alegre, entre os meses de março de 2007 e junho de 2008. Em Salvador, observou-se um grupo de musicalização, com 32 jovens, com idades entre 13 e 23 anos, organizado a partir de um planejamento de comunicação comunitária. Nesse grupo, somente dois jovens estavam frequentando a escola, enquanto os demais a abandonaram sem concluir os respectivos níveis escolares, alegando que, além de aprenderem pouco, tinham de suportar um clima de hostilidade. Entretanto, justificavam assiduidade à musicalização, porque sentiam alegria e acolhimento. Em Porto Alegre, por sua vez, foram recolhidos depoimentos de duas professoras de música, em duas escolas que acolhem jovens em situação de risco social. Segundo esses relatos, embora permaneçam matriculados, privilegiam as aulas de música. Para a área da Educação Musical é importante conhecer que elementos levam os jovens, em risco social, à escolha pelas aulas de música, assim como discutir os aspectos teórico-metodológicos que envolvem a pesquisa exploratória, como recurso para o desenvolvimento de estudos posteriores em verticalidade.

Palavras chave: educação musical; jovens em situação de risco social; sociabilidade juvenil; juventude e música

Introdução

A literatura voltada para a análise social, a partir do último quartel do Século XX, sobretudo em referência às abordagens em torno das conseqüências da modernidade e a sua crise, tem destacado as profundas transformações estruturais decorrentes de vários eventos que caracterizaram o estágio mais avançado da modernidade. Dentre essas transformações, destaca-se, como uma das suas mais graves conseqüências, o aprofundamento das desigualdades sociais, vitimizando, de modo mais preocupante, jovens e crianças (BAUMAN, 2005; 2006; GIDDENS, 2000).

As principais motivações que levam ao estudo dessa problemática vêm da real situação que aflige cotidianamente a todos indistintamente. A vida nas grandes cidades, tanto



no Brasil, como no exterior, torna-se cada vez mais inquietante pela presença da violência, em grande parte protagonizada por jovens que, não encontrando canais de inserção no âmbito da sociedade, através dos quais possam auferir os necessários recursos para a realização de uma vida digna, em desespero, lançam-se na aventura de espalhar o terror por onde passam, pondo em risco as próprias vidas e de suas vítimas.

Sobre a pesquisa

A idéia dessa pesquisa exploratória tem inspiração em várias circunstâncias de encontros com jovens de Áreas Especiais de Interesse Social, em situações de ensino, nas quais os pesquisadores estiveram envolvidos e puderam observar preliminarmente, entre esses jovens marginalizados, a relação que estabelecem com a música e com a escola. A primeira situação entre as referidas acima, foi observada em Salvador, no contexto de pesquisa desenvolvida, por pesquisadores e alunos da Universidade do Estado da Bahia, no Bairro do Cabula, junto aos moradores da Rua Amazonas de Baixo, assessorando um planejamento comunitário de comunicação.

Na devolução dos dados do diagnóstico sócio-econômico à assembléia dos moradores, para levantamento das alternativas de ações a serem desenvolvidas dentro área, entre outras, foi priorizada a necessidade de se criar um curso de musicalização, para crianças, com apoio da UNEB. Foi realizado o curso mediante cooperação acadêmica entre a Escola de Música da UFBA e DCH da UNEB ao longo de 2006. Em seqüência, no Natal desse mesmo ano, após assistirem a uma apresentação do Coral Juvenil da UFBA, realizada no Bairro, algumas jovens reivindicaram a criação de um grupo de música para jovens, dentro bairro. Foi, portanto, a partir dessa demanda que se conseguiu criar um curso de musicalização, sob a orientação de um mestrando em Educação Musical da UFBA, durante o primeiro semestre de 2007, passando, no segundo semestre, para a própria Escola de Música da UFBA.

A situação dos jovens oriundos da periferia em Salvador é sempre abordada pela imprensa e por várias instituições que lidam com a juventude em risco social, como algo extremamente preocupante, devido à situação de abandono escolar, desemprego, envolvimento com o narcotráfico e outras implicações próprias de situações de exclusão social. Ceci Vilar Noronha (2004), em tese de doutoramento defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, já indicava que o volume de mortes violentas em Salvador, na faixa etária entre 18 e 45 anos, sobretudo de pessoas do sexo masculino e, comumente, moradores de periferia, já se constituía como uma questão de Saúde Pública. Tendo-se em conta essa situação alarmante, resolvemos desenvolver um estudo exploratório



junto a esses jovens que freqüentaram o curso de musicalização reivindicado por eles, com objetivo de perceber-lhes, preliminarmente, as relações que estabeleciam com a escola, com o ensino e a aprendizagem musical.

Ao todo chegaram a ser 32 os jovens que freqüentaram o curso de musicalização. Inicialmente, tentou-se realizar o curso no salão da capela situado dentro do próprio bairro, por ser um local disponibilizado pela Igreja para os moradores realizarem eventos de interesse do bairro. Como houve resistência de alguns interessados em participar do curso naquele local, ele foi transferido para uma sala de aula de uma escola pública situada na vizinhança do bairro. As aulas aconteciam todas as manhãs dos sábados. Antes do início das aulas, porém, foram sendo realizadas entrevistas com cada um dos alunos, sobre suas aspirações em relação ao aprendizado da música, sobre a relação com a escola regular, sobre a situação social e econômica das suas famílias e suas práticas sociais.

Em Porto Alegre, por seu turno, ainda no início de 2007, com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Cotidiano e Educação Musical, integramo-nos à equipe de pesquisa encarregada de avaliar o Projeto Pedagógico da VI edição da Bienal de Artes Visuais do Mercosul, sob a coordenação da Dra. Jusamara Souza. Dentre as diversas atividades desenvolvidas no processo da pesquisa, uma delas constituiu-se de uma visita a uma Escola Municipal na Periferia de Porto Alegre. Nessa visita foram entrevistados vários alunos pré-adolescentes e a Professora de Música da Escola. Através da entrevista com a professora tomamos conhecimento de várias escolas em Porto Alegre que acolhiam jovens em condição de risco social e que também ofereciam aulas de musicalização. Concluídos os trabalhos da pesquisa de Avaliação do Projeto Pedagógico, procuramos contatos com duas das professoras de música que atuavam nessas escolas e, com a concordância delas, resolvemos ampliar o estudo sobre a relação ensino/aprendizagem da música e a escola entre jovens em situação de risco social, também a Porto Alegre, onde o ensino da música é obrigatório em todas as escolas municipais.

Foram realizadas entrevistas com duas professoras que atuavam em escolas que atendiam jovens em situação de risco social. Uma das professoras, por ser ela mesma, doutoranda do curso de Pós-Graduação em Música da UFRGS, concedeu várias entrevistas. Na escola de atuação dessa professora, foi-lhe atribuída a tarefa de dar aulas de música a uma turma de adolescentes, na faixa etária entre 13 e 16 anos, que reunia os alunos considerados pelo Conselho dos Professores da escola, como estando em descompasso com o desenvolvimento escolar esperado. Em suma, eram alunos considerados como problemáticos e com sérias dificuldades de relacionamento entre si e com o corpo docente. Segundo, o relato

da professora, nenhum dos professores queria dar aulas para essa turma, tamanho era o grau das tensões com os alunos. Ainda que a direção da escola exortasse o corpo de professores a que procurasse estabelecer relações especiais de acolhimento a esses jovens pela sua condição de risco pessoal, segundo relato da professora, a maioria assumia o gesto da recusa em lidar com aqueles alunos, chegando um deles a alegar que “tinha de cumprir o programa da disciplina determinado pela Secretaria de Educação o quê era impossível fazê-lo naquela turma”.

Com a outra professora, uma socióloga de formação, o relato colhido dava conta de que, embora fosse também uma cantora profissional, não se considerava com formação apropriada para tornar-se uma professora de música no ensino médio, no caso, turmas de EJA, numa escola localizada na periferia de Porto Alegre. Segundo seu relato, embora fosse professora de sociologia, fora convocada para dar aulas de música pelo fato de ser também cantora, e devido à falta de professor de música. Diferentemente da situação anterior, onde havia apenas umas das turmas em situação mais crítica, nessa escola tratava-se de todo o alunado em situação de risco social e muitos deles já assumindo o risco, como ligações com o narcotráfico, exploração sexual e outras práticas do gênero. Segundo a entrevistada, valendo-se da sua condição de socióloga, estabeleceu o diálogo com os alunos visando perceber-lhes os seus gostos musicais e como se relacionavam com a música. A partir dos dados que foi recolhendo, concebeu o quê ela passou a considerar como sendo o programa da disciplina de música, constituído basicamente da troca de saberes entre os próprios alunos sobre percussão, *rap* e *funk*, como estudado por Dayrell (2005). Ao final, relata a professora que, nessa escola, especificamente, deliberou-se pela flexibilidade em relação à frequência às aulas, considerando-se a condição social dos alunos, diante do entendimento de que a escola está sempre em concorrência com outras possibilidades de acolhimento, dentre as que são proporcionadas aos alunos pela sua condição de excluídos sociais, como a adesão ao tráfico e outras práticas sociais semelhantes.

Em ambas as situações, constatou-se que os alunos comumente tornavam-se assíduos às aulas de música, diferentemente do que ocorria com as outras disciplinas que lhes eram oferecidas, nas quais os professores assumem a obrigação de transmitir aos alunos conteúdos disciplinares cujos sentidos tornam-se de difícil alcance pelos alunos.

Opção metodológica do estudo

Embora seja francamente percebido o rompimento dos grilhões dos procedimentos metodológicos que situam o investigador e a ciência nos marcos quantitativos, ainda não se



constitui tarefa de fácil execução a escolha de opções metodológicas nos marcos qualitativos. O estranhamento inicial dos ortodoxos adeptos do genuíno método científico, tidos como os cientistas, em relação aos recém desertores que partiram em busca de novas opções metodológicas tidos como “narrativos”.

Enquanto perdura o enfrentamento entre esses dois campos de orientação metodológica, já é questionada a hegemonia do próprio fazer científico. Jean François Lyotard (2008) já nos chama a atenção para o fato de que, entre muitos outros, a ciência, nos dias que correm, carece de legitimação social. A desconfiança não é descabida, sobretudo se se considerar que todas as máquinas de destruição da humanidade e do planeta, que foram postas em ação ao longo de todo o processo civilizatório, mais, especificamente, no século XX, são genuínos produtos da ciência como o referem Hobsbawm (2005) e Bauman (1998). Tem-se ainda como agravante desse fato, a instrumentalização que o poder tem feito da ciência.

A atitude dominante, no entanto, no contexto de crise da modernidade, onde floresce a desconstrução social e o arranjo societário é, a cada momento, posta sob suspeição. Essa suspeição, alcançada como produto da conduta moderna, não nos indica o abandono da ciência, mas a de posicioná-la ao lado de outros saberes. Desse modo, a crise da ciência caracteriza-se muito mais pela sua desmistificação, como sendo o saber único e verdadeiro, e a sua relativização à condição de um saber entre outros. Assim, o receio que tiveram inicialmente os ortodoxos adeptos do cientificismo baconiano e cartesiano, em relação aos estudos em profundidade dos fenômenos sociais e humanos por procedimentos qualitativos se diluíram em relações de mutualismo.

Ambos os fazeres científicos, sejam eles realizados por metodologias quantitativas ou qualitativas, já não se dão por decisões apriorísticas, mas por adequação ao objeto do estudo, pelos propósitos almejados e por uma série de outras variáveis. Assim, ambos os procedimentos tornam-se absolutamente legítimos nas trilhas da produção do saber. O que se põe em questão é a adequação da escolha ao desvelamento do objeto ou do fenômeno a ser pesquisado. Em suma, não tendo sido abandonado o saber científico, ele permanece ainda como o procedimento privilegiado da academia.

Antes, porém, de serem desenvolvidos os estudos de mais longo prazo e sistemáticos, nem sempre se tem a necessária clareza do objeto a ser pesquisado, porque, comumente, ele não salta aos olhos à primeira vista, como as variáveis a serem investigadas. Diante disso, cabe ao pesquisador desenvolver a pesquisa exploratória que no dizer de Mattar:

Ela visa prover o pesquisador de um maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa em perspectiva. Por isso é apropriada para os primeiros estágios da investigação, quando a familiaridade, o conhecimento e a compreensão do fenômeno por parte do pesquisador são geralmente insuficientes ou inexistentes (MATTAR, 1994, p.84).

Ao colocarmos-nos diante da demanda dos jovens, oriundos de áreas da periferia urbana, tanto em Salvador, como em Porto Alegre, em busca de compreendermos a opção que eles fazem pela musicalização, fomos percebendo que muitas outras variáveis se mesclavam com a variável imediatamente explicitada como “vontade de estudar música”, que somente poderiam ser alcançadas num estudo em profundidade que pudesse revelar que relações se estabelecem entre os jovens em situação de risco social e a musicalização; que relações se estabelecem entre esses estudantes no ambiente escolar; ou, por outra, mesmo distanciando-se do ambiente escolar, o que os faz aproximarem-se da musicalização ainda que fora do sistema escolar; que relações se estabelecem entre as aulas de música e as aulas de outras disciplinas. Assim os dados recolhidos através dessa pesquisa exploratória tornaram possível a elaboração de um projeto de pesquisa intitulado “Jovens sem vez e sem voz”, ora em desenvolvimento, em estágio pós-doutoral, na área de Educação Musical, do PPGMUS da UFRGS.

Referências

BAUMAN, Z. *Europa*. São Paulo: Jorge Zahar Editor. 2006.

_____. *Vidas Desperdiçadas*. São Paulo: Jorge Zahar Editor. 2005.

_____. *Modernidade e Holocausto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. *Ética Pós-Moderna*. Tradução João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

DAYRELL, J. *A música entra em cena: o rap e funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2005.

GIDDENS, A. *Mundo em descontrolé: O que a globalização está fazendo de nós*. São Paulo: Record. 2000.

_____. *Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Editora Unesp. 1991.

HOBBSAWM, E. J. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras. 2005.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de Marketing: metodologia, planejamento execução e análise*. São Paulo: Editora Atlas, 1994.

NORONHA, C. V. *Domínios do Medo Social: Violência, Crime e Pobreza na Grande Salvador*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública do Instituto de Saúde Pública da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2004.

Musicalização infantil no UNASP: relato de experiência

Ailen Rose Balog de Lima
UNASP
ailen.lima@unasp.edu.br

Ellen de Albuquerque Boger Stencel
UNASP
ellen.stencel@unasp.edu.br

Resumo: Este relato apresenta de forma resumida o programa de Musicalização Infantil que é desenvolvido no UNASP. Ele busca preparar crianças desde bebês para que tenham oportunidade de sensibilização e atuação musical. A partir das vivências exploratórias sensoriais da criança busca-se o ensino aprendizagem sistematizado em leitura e escrita musical em um período de 5 a 8 anos de forma espontânea e lúdica.

Palavras chave: musicalização, educação, aprendizagem.

Este relato de experiência apresenta um programa de Educação Musical Infantil que é desenvolvido no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) e tem como base o curso de Musicalização Infantil oferecido na Escola de Artes do UNASP. A Escola de Artes é um departamento de pintura, desenho e música que possui curso de Musicalização Infantil desde 1994 e atualmente tem dez turmas de musicalização divididas em níveis diferentes a partir de seis meses até onze anos totalizando 75 alunos. Paralelo a isto, no currículo do Colégio UNASP existe aulas de musicalização e coral desde a Educação Infantil onde parte do trabalho é realizado por alunos do curso de Licenciatura em Música do UNASP.

O projeto pedagógico do curso de licenciatura em música do Unasp possui três disciplinas que servem de alicerce para o ensino de musicalização infantil e o estágio que é feito no Colégio UNASP, na Creche e EMEI na cidade de Engenheiro Coelho e nas séries iniciais nas Escolas Municipais de Engenheiro Coelho e Artur Nogueira. As disciplinas são: Musicalização Infantil e Inclusa, Prática Pedagógica Musical e Metodologia da Educação Musical, com três créditos cada uma.

Para fundamentar nosso trabalho, buscamos referência histórica em alguns educadores que desenvolveram métodos ativos no processo de ensinar crianças e que foram resgatados para o ensino de música infantil. Entre eles gostaríamos de citar Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) que valoriza a natureza do afeto, caráter individual e interesses espontâneos da criança. De acordo com Fonterrada (2005, p. 51), ele é o “primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical” onde as “canções devem ser simples e não dramáticas, e seu objetivo é assegurar



flexibilidade, sonoridade e igualdade às vozes. As ações propostas por ele não incluem a leitura musical, que só deverá ocorrer anos mais tarde.” Pestalozzi (1745-1827) e Froebel (1782-1852) buscaram uma educação mais voltada à prática e que fosse apropriada para crianças de acordo com o seu entendimento. Beyer (1999, p. 27) ao comentar estes educadores coloca: “no que se refere à educação musical, as crianças não teriam que aprender a teoria, mas cantavam um amplo repertório de canções de roda e de jogos musicados.”

No século passado, educadores musicais como Emile Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodaly (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978) e Carl Orff (1895-1982) buscaram uma experiência musical onde as crianças pudessem sentir e experimentar a música de forma lúdica e espontânea, por meio do canto, do uso do corpo, da sensibilidade auditiva tornando a música prazerosa.

Entende-se que musicalizar é permitir que a criança seja sensibilizada pela música de forma dinâmica e lúdica. É o despertar musical na educação infantil, dando oportunidade para a criança fazer música e ter prazer em ouvi-la. Musicalizar é tornar a música acessível a todos, usando a música elementar que está inserida no movimento e na palavra. É fazer com que as crianças amem a música, preparando-as para realizarem com alegria a prática musical. É construir o conhecimento com o objetivo de despertar e desenvolver o gosto musical através do estímulo, e assim contribuir para a formação global da criança. Esse processo de educação musical deve ser adaptado a realidade social, respeitando as fases evolutivas da criança, sendo multidisciplinar, com objetivos claros e precisos, preparando seres humanos capazes de criar, realizar e vivenciar emoções.

O nosso trabalho está alicerçado em cinco pontos que acreditamos serem essenciais para o desenvolvimento musical da criança: apreciação musical, senso rítmico e melódico, voz e execução instrumental. Muitos destes aspectos se interligam e não podem ser separados, mas apenas para uma sistematização buscaremos explicar por tópicos.

Na apreciação musical é necessário desenvolver a percepção e discriminação sonora. Procura-se desenvolver a audibilização, que é o conjunto das funções relacionadas à Audição: percepção, discriminação, memória, figura/fundo e análise/síntese. Para Mársico (2003, p. 146) é necessário “desenvolver na criança o hábito de ouvir e capacitá-la a ouvir com discernimento e propósito... aprender a ouvir supõe atenção, imobilidade e concentração”. De acordo com Sousa (2003, p.74) “a percepção auditiva refere-se essencialmente à apreensão de sons” e esta descoberta de ruídos e sons do seu entorno é uma das atividades que melhor proporciona o desenvolvimento delas. Desde os bebês, “ouve-se música pelo puro prazer que produz o som musical” (MÁRSICO, 2003, p. 147). Encontramos na Apostila do Professor de

Sugahara, (1998, p. 14) que “ouvir, escutar, sentir e perceber são os fatores mais importantes para se fazer música, principalmente na fase da sensibilização”.

No senso rítmico busca-se a base no movimento e na palavra. As rimas são empregadas desde as primeiras aulas, usando gestos, movimentos corporais, instrumentos musicais e diferenciação de altura. De acordo com Orff, o ritmo verbal deve ser o começo para o estímulo musical infantil. Weigel (1988) afirma que o movimento é a condição principal da vida da criança, e este está presente em todo o tempo na música elementar. Para o desenvolvimento da leitura rítmica associa-se o texto das rimas com as figuras grandes e pequenas conforme proposto por Kodaly, no entanto não se usam as palavras rítmicas (ta e titi) mas buscou-se uma adaptação das palavras rítmicas de Gainza (vou, vou-e) por facilitar a dicção para a língua portuguesa e o movimento da ação. Usa-se os movimentos fundamentais de locomoção baseados em Stokoe apud Mársico (2003, p. 59) que são explorados com canções dirigidas e movimentos livres de locomoção.

O senso melódico é desenvolvido a partir do movimento sonoro e altura do som conforme Willems. São usados movimentos da mão e do corpo, bem como gráficos elaborados pelos alunos e feito pelos professores sendo cantados ou tocados pela flauta de êmbolo. Após ampla exploração sonora, trabalha-se com a entonação do intervalo de 3ª menor usando as rimas previamente trabalhadas e com nomes das crianças, frutas, flores, animais, cores e outros. Esses sons podem ser representados com uma criança sentada e outra em pé, colocando a mão na testa e no queixo, degrau de escada, desenhos de gangorra e outros.

O trabalho com a voz começa com a imitação. As professoras e pais cantam e as crianças balbuciam e progressivamente fazem os gestos e emitem sons silábicos de acordo com a idade. É importante explorar a experimentação vocal por meio de canto espontâneo de sons, imitação dos sons de animais, balbuciar musical, experimentação livre com canções buscando “desenvolver a musicalidade da criança e ajudá-la a cantar com precisão de afinação e ritmo” (MÁRSICO, 2003, p. 84).

Desde os bebês a execução instrumental é utilizada. Primeiramente de forma exploratória e livre com instrumentos leves e pequenos, com formas e cores atrativas. Gradualmente eles vão conhecendo instrumentos de percussão diferentes e tocando de forma livre com canções e brincadeiras musicais.

Partindo dessas premissas, buscou-se trabalhar com a musicalização infantil tendo como objetivos: desenvolver o prazer de ouvir, reproduzir e criar música proporcionando à criança oportunidade de compreender a realidade sonora que a circunda; focalizar o trabalho com rimas, parlendas, canções folclóricas e brincadeiras tradicionais infantis resgatando o

repertório tradicional e cultural do Brasil; obter uma consciência sonora e ampliar a percepção auditiva, trabalhando com as qualidades do som como altura, duração, intensidade e timbre; estimular a criança a expressar-se de maneira criativa por meio de elementos sonoros; estimular na criança a autodisciplina para desenvolver a atenção e respeito ao próximo ajudando-os na convivência social.

A partir deste trabalho de musicalização infantil realizado no UNASP, podemos perceber o desenvolvimento global das crianças no que se refere a compreensão da linguagem musical bem como ao melhor desempenho na aprendizagem de conceitos e melhor socialização. A grande maioria dos alunos que fazem parte das orquestras e bandas da escola participaram do programa de musicalização da Escola de Artes. Acredita-se que o ensino musical desde a Educação Infantil favorece o envolvimento nas atividades vocais e instrumentais que são oferecidas pela instituição.

Como exemplo, gostaríamos de mencionar o caso de onze crianças entre 8-12 anos que iniciaram a musicalização de bebês com oito meses na Escola de Artes do UNASP e hoje estão tocando dois instrumentos cada. Destes, oito fazem piano e violino, dos quais quatro tocam violino na orquestra experimental. Três tocam piano e trompete e participam da banda experimental. Um destes toca percussão na banda jovem e na banda experimental. Todos eles cantam no Coral da Instituição de acordo com a sua faixa etária. É interessante destacar que estes onze alunos possuem nível de aproveitamento escolar superior a 8,5 em todas as disciplinas o que evidencia que o estudo sistemático de musicalização estimula as diversas áreas do conhecimento.

As nossas conclusões são que o ensino da música precisa iniciar cedo. Quanto antes o bebê tem contato sistemático com a exploração sonora e a voz cantada, melhor a apreensão da linguagem musical. É de suma importância que haja um equilíbrio entre o ensino musical exploratório e o sistematizado, pois ambos têm suas funções e características que precisam ser trabalhadas com as crianças. O professor de musicalização infantil precisa usar os vários recursos didáticos e pedagógicos disponíveis, conhecendo materiais e técnicas de ensino e aprendizagem que irão favorecer a percepção e a execução musicais do aluno. Todas as atividades realizadas na aula precisam ser desenvolvidas por meio do lúdico, buscando o prazer e a alegria de fazer música resgatando e preparando as crianças para a cidadania plena.

Referências

- ÁVILA, Marli B. *Brincando, Cantando e Aprendendo*. São Paulo: Editora Parma, 2001.
- BEYER, Esther. *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- BRITO, Teca A. *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FERES, Josette S. N. *Bebê – Música e Movimento*. São Paulo: Ricordi, 1999.
- FONTEERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: editora UNESP, 2005.
- GOMES, Neide R. *A Criança é a Música*. São Paulo: Fermata do Brasil, 2003.
- ILARI, Beatriz S. (org). *Em Busca da Mente Musical*. Curitiba, Editora UFPR, 2006.
- MÁRSICO, Leda O. *A Criança no Mundo da Música*. Porto Alegre: Rígel, 2003.
- ROCHA, Carmem M. M. *Educação Musical – Método Willems*. Editora Faculdade de Educação da Bahia, 1990.
- SOUSA, Alberto B. *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3º volume Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- SUGAHARA, Leila. *Apostila do Professor: Musicalização Infantil para crianças de 2 a 6 anos*. São Paulo: 1998.

Musicalização na escola: em busca de uma experiência de vida

Ailen Rose Balog de Lima
UNASP
ailen.lima@unasp.edu.br

Ellen de Albuquerque Boger Stencel
UNASP
ellen.stencel@unasp.edu.br

Regina Helena Cunha Mota Maier
UNASP
reginamota@gmail.com

Silvane Pozeti de Campos Araújo
UNASP
pozeti_araujo@terra.com.br

Resumo: Este projeto de pesquisa representa o início dos trabalhos de um grupo de estudo do curso de Educação Artística – Licenciatura em Música, do Centro Universitário Adventista de Ensino, campus Engenheiro Coelho, que se reúne semanalmente e é composto por professores e alunos. Ao discutirmos a volta da obrigatoriedade das aulas de música no currículo escolar, percebemos uma necessidade de docentes que tenham conhecimento da fundamentação pedagógica do ensino de música e saibam escolher os conteúdos adequados, adaptando-os à metodologia apropriada. Observamos que há uma defasagem entre esta demanda e a realidade, gerando uma necessidade de materiais que norteiem e complementem o ensino da música na escola. Nossa proposta é fazer uma análise do material e da literatura disponíveis para o ensino de música; compreender o desenvolvimento do aprendizado musical da criança considerando as idéias de Dewey, Bruner, Gardner e Swanwick; auxiliar na organização e planejamento das aulas por meio de uma proposta de musicalização, sugerindo uma prática que motive o professor e contribua para uma ressignificação do trabalho musical nas escolas.

Palavras chave: Música na escola, interações pedagógico-musicais.

Com a volta da obrigatoriedade das aulas de música no currículo escolar, cria-se uma demanda por professores de música que promovam o fazer musical sistematizado na escola. Nesse processo, fica notória a necessidade de docentes que tenham conhecimento da fundamentação pedagógica do ensino de música e saibam escolher os conteúdos adequados, adaptando-os à metodologia apropriada. Entretanto, analisando a nossa vivência como formadores de futuros professores – no curso de licenciatura em música – bem como de professores generalistas – em treinamento de professores da rede pública e no curso de pedagogia, observamos que há uma defasagem entre esta demanda e a realidade, gerando uma necessidade de materiais que norteiem e complementem o ensino da música na escola.

É comum encontrarmos recursos didáticos de qualidade, porém estes nem sempre privilegiam a formação musical da criança de maneira sistemática e integral. Existe uma



liberdade de execução do trabalho do professor em sala de aula, que pode ser benéfica ou não. Para aquele que não está adequadamente preparado para o uso destes recursos – quer seja pela inexperiência de início de carreira, ou por eventuais lacunas em sua formação – esta liberdade pode gerar insegurança, comprometendo a prática.

Assim sendo, decidimos formar um grupo de estudo que buscasse a revisão de material de referência e possibilitasse uma investigação daquilo que está sendo disponibilizado nas escolas. Partindo desta reflexão, pretendemos viabilizar uma proposta curricular a ser aplicada com crianças de 7 a 10 anos de idade em escolas regulares, contribuindo dessa forma, para uma ressignificação do trabalho musical e para a motivação do professor por meio de uma prática efetiva e continuada. Buscamos respaldo teórico nas propostas de ensino-aprendizagem de John Dewey (1949, 1974), Jerome S. Bruner (1975), Howard Gardner (1993) e Keith Swanwick (1991, 1999) para compreender a trajetória do ensino da música e o desenvolvimento do aprendizado musical da criança.

Na visão de Dewey (*apud* CUNHA, 2007, p. 22) a relação entre a vida social e a escolar deve ser interativa. Para ele, o principal é não haver nenhuma separação entre a vida e a educação, para que ocorra uma contínua reconstrução da experiência, e o aprendizado aconteça a partir da comunicação e cooperação entre as pessoas. O aprendizado deve estar centrado no aluno e todos devem ter oportunidades iguais. Nesta perspectiva, Swanwick evidencia que no ensino musical o professor é o facilitador deste aprendizado, e deve estimular, aconselhar, perguntar e ajudar, mais do que dar informações. Para esse autor, a grande virtude dessa teoria é promover a criatividade e a individualidade de cada aluno, cabendo ao professor a tarefa de ver e escutar com maior atenção esse fazer musical (SWANWICK, 1999, p. 18).

Dentre os aspectos relevantes apresentados por Bruner (1975, p. 7), e que serão considerados em nosso estudo, estão o aprendizado como um processo ativo, onde o aluno é capaz de aprender como as “coisas se relacionam” e de aplicá-las. Partilhamos a hipótese de que qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência a quem quer que seja, em qualquer idade, desde que o indivíduo esteja em condição de aprender e o tema seja apresentado de forma apropriada e desperte o interesse. O currículo deverá ser construído em torno de grandes temas, princípios e valores, que serão reexaminados e as idéias básicas trazidas de volta repetidas vezes utilizando o currículo espiral (BRUNER, 1975, pp. 7-9).

Embora as escolas privilegiem o pensamento analítico, que caracteriza-se por caminhar passo a passo, com plena consciência da informação, acreditamos que para o ensino da música o pensamento intuitivo deverá ser altamente valorizado. Na visão de Bruner (1975,

pp. 53-63) o pensamento intuitivo é fortalecido pelo desenvolvimento da autoconfiança e da coragem do aluno, pois pode-se acertar ou errar através da intuição. O professor precisa ser sensível e deve permitir que os alunos arrisquem palpites e respeitem as sugestões dos outros.

Uma das principais contribuições de Gardner (1993) ao presente trabalho é reforçar a importância da concepção da música como um campo intelectual autônomo. Seu livro, no capítulo “Inteligência Musical”, apresenta uma análise do desenvolvimento da competência musical, a partir dos primeiros anos de vida, quando bebês balbuciam e cantam, passando pelos vários estágios de crescimento – com forte fundamentação em Piaget. Outra afirmação de Gardner que interessa muito aos educadores musicais é a de que, apesar da bagagem genética ser um elemento muito importante no campo da música, as realizações nesta área são muito suscetíveis ao estímulo cultural (GARDNER, 1993, p. 112).

Embora a idéia do currículo espiral em música seja largamente difundida, percebe-se a falta de aplicação e entendimento dos conceitos apresentados para o desenvolvimento do ensino musical. Este grupo de estudo considera importante que a construção de um currículo musical na escola que não leve em conta apenas aspectos teóricos, estruturais e históricos, mas, que “de maneira seqüencial [respeite]... a capacidade da criança no processo de aquisição do conhecimento através das três atividades – composição, execução e apreciação” (HENTSCHKE, 1996, p. 69).

Em uma sociedade de constantes mudanças e muitas diferenças sócio-culturais, é fundamental que o professor esteja aberto ao discurso musical do aluno. Daí a importância dos princípios apresentados por Swanwick para assegurar a “qualidade da experiência musical durante as interações educacionais” (SWANWICK e RUNFOLA, 2002, p. 393). Acreditamos que seja essencial manter essas relações em mente no momento da elaboração do currículo, portanto, a contribuição do autor será decisiva no embasamento do nosso estudo e seus princípios de educação musical irão nortear a elaboração de nosso projeto.

Para tanto, uma breve e concisa apresentação desses princípios faz-se necessária. O primeiro princípio – considerar a música como discurso – demonstra como é importante que o professor de música busque um “forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical” (SWANWICK, 2003, p. 58). Em segundo lugar, é fundamental que o professor leve em consideração o discurso musical dos alunos, pois “cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela” (SWANWICK, 2003, pp. 66 e 67). O autor ainda menciona o desenvolvimento da autonomia do aluno, e citando Bruner alista “as energias naturais que

sustentam a aprendizagem espontânea’: curiosidade, desejo de ser competente, querer imitar outros; necessidade de interagir socialmente” (SWANWICK, 2003, p. 67). O terceiro princípio enfatiza a fluência musical como o objetivo primordial, precedendo a leitura e escrita musical. Como afirma o autor, “ensinar música musicalmente pode somente ser feito por aqueles que se preocupam e compreendem que a atividade humana que chamamos música é uma rica forma de discurso” (SWANWICK, 2003, p. 116).

Nosso estudo está em fase inicial, mas de forma resumida, os objetivos do grupo abrangem os seguintes passos: analisar o material e a literatura disponíveis para a musicalização para crianças de 7 a 10 anos; compreender o desenvolvimento do aprendizado musical da criança considerando as idéias de Dewey, Gardner, Swanwick e Bruner; contribuir para a organização e planejamento das aulas através de uma proposta de musicalização para alunos estagiários do curso de licenciatura em música e professores da área; motivar o professor por meio de uma prática efetiva e continuada, estimulando a motivação intrínseca e extrínseca na busca e na execução da prática pedagógica diária; elaborar material didático para ser usado por professores da faixa etária estudada; contribuir para uma ressignificação do trabalho musical nas escolas.

Esperamos cooperar para um entendimento do ensino musical onde as inter-relações escola, criança e música façam parte de nossa prática e, em consequência, motivem o nosso estudo de forma coerente sem perder a riqueza e o potencial da experiência musical. Gostaríamos de estar comprometidos com o cultivo da música ao invés da mera reprodução, fazendo com que as atividades curriculares enfoquem aspectos musicais específicos para que haja qualidade na vivência musical. Pretendemos colaborar com questões que buscam direcionar o aprendizado musical no sentido de ser, acima de tudo, uma experiência de vida para as crianças.

Referências

BRUNER, J. S. *O Processo da Educação*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 5º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

CUNHA, Marcus V. *John Dewey - uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula*. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1974.

_____. *Como Pensamos*. Tradução Haidee de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.

_____. *Experiência e Educação*. 3ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

GARDNER, Howard. *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences*. Nova Iorque: Basic Books, 1993.

HENTSCHKE, Liane. A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento Musical. In: *Fundamentos da Educação Musical I*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 1993. p. 47-70.

_____. A teoria espiral de Swanwick com fundamentação para uma proposta curricular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Paraná. Anais do 5º Encontro de da ABEM em Londrina - Paraná: ABEM, 1996. p. 171-185.

JORGENSEN, Estelle R. *Transforming Music Education*. Bloomington: Editora Indiana University Press, 2003.

RUNFOLA, Maria; SWANWICK, Keith. Developmental Characteristics of Music Learners. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Editors). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 373 – 397.

SWANWICK, Keith. *Música, Pensamiento y Educación*. Madri: Ediciones Morata, S.A, 1991.

_____. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Musicalização para bebês da UFBA: estrutura das aulas

Angelita Maria Vander Broock
UFBA
angelbroock@yahoo.com.br

Resumo: Considerando o crescente interesse de educadores musicais por musicalização para bebês, o objetivo deste relato de experiência é descrever o processo de preparação de aulas do curso de Musicalização para bebês da UFBA, na tentativa de ilustrar uma forma de se fazer este trabalho, enfocando os objetivos e os resultados. Para tal, foram descritos os principais objetivos das aulas, as estratégias utilizadas, o material didático, as partes da aula juntamente com as características de cada atividade, os critérios para escolha de repertório, as posturas adotadas pela professora e algumas observações referentes ao comportamento dos alunos.

Palavras chave: Educação Musical; Musicalização para bebês; preparação de aulas;

Introdução

A musicalização para bebês ainda é um campo pouco explorado no âmbito nacional. No entanto, o interesse pelo tema vem crescendo gradativamente. Sempre que se fala sobre o assunto, as pessoas ficam muito curiosas e interessadas em saber como funcionam as aulas, que tipo de atividades são realizadas, quais são os comportamentos das crianças, quais materiais são utilizados, entre outras coisas. Percebe-se que muitos bons educadores musicais gostariam de trabalhar com bebês, entretanto, ainda não têm um direcionamento para tal.

Segundo Suzigan e Suzigan (1996), a educação musical para crianças deve ser tratada com muita competência, pois as aulas de musicalização podem direcionar a vida musical dos pequenos. Por esta razão, é necessário que programas de musicalização infantil sejam orientados e que os professores estejam preparados para encarar variadas situações e para considerar alguns dos vários fatores que acabam sendo inerentes ao ensino da música, como a inserção de outras habilidades, visando uma educação multidisciplinar capaz de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, trabalhando competências diferenciadas, utilizando a música não somente como fim, mas também como meio, capaz de contribuir na formação de cidadãos e lidar com a diversidade social e artística (OLIVEIRA, 2006).

As aulas de musicalização para bebês consistem, basicamente, na sensibilização musical através de atividades práticas envolvendo canto, movimento, improvisação, execução musical, jogos e brincadeiras, resgatando o nosso patrimônio cultural através de rimas, lendas, parlendas, cantigas folclóricas, canções de ninar e de várias partes do mundo, obras de música erudita e canções inventadas, respeitando sempre o quadro de desenvolvimento físico, motor e cognitivo-musical das crianças em questão.



Objetivos

Os principais objetivos das aulas de musicalização consistem em:

- auxiliar na relação afetiva entre os pais e seus filhos;
- estimular competências e habilidades através de atividades musicais;
- proporcionar aos pais elementos que podem ser trabalhados facilmente em casa,

com o intuito de reforçar os conteúdos aprendidos em aula e propiciar um elemento a mais na relação entre pais e filhos.

Vale ressaltar que estes são os objetivos específicos das aulas e não do curso como um todo.

Organização das aulas

As aulas são realizadas na Escola de Música da UFBA, em uma sala espaçosa onde tem um piano, alguns armários onde são guardados os materiais e uma mesa para trocar fraldas em um espaço reservado da sala. As aulas acontecem semanalmente e possuem duração de 45 minutos. As turmas são divididas por idades, que podem variar entre 3 meses e 2 anos. Cada turma possui cerca de dez alunos, cada um acompanhado de um adulto exercendo o papel de cuidador, podendo ser a mãe, o pai, a babá, etc.

Sempre que possível, as aulas seguem um roteiro padrão, que será descrito posteriormente, e são marcadas por uma canção inicial e uma canção de despedida. Além de atividades direcionadas, as aulas contêm alguns momentos livres, para que os pais possam brincar e interagir com seus filhos, além de socializá-los. Ao final há um momento de relaxamento.

Materiais didáticos

Os materiais utilizados pelas crianças são basicamente instrumentos de percussão, como caxixis, ovinhos de plástico, pandeirinhos, metalofones, maracas, entre outros, além de materiais alternativos, como bolas coloridas de vários tamanhos, bambolês, tecidos coloridos, baldes, bolinhas de sabão e latas. Além disso, utiliza-se aparelho de som e CDs, bonecos de pelúcia, fantoches e objetos do gênero. Devido à flexibilidade sugerida para o professor, outros materiais podem ser utilizados, de acordo com a necessidade e aquisição dos mesmos. De acordo com Feres (1998), é necessário pensar sempre na segurança da criança ao escolher os materiais a serem utilizados.



Repertório

O repertório utilizado nas aulas varia entre músicas que sugerem movimentos através de suas letras, cantigas de roda, canções de ninar, rimas, parlendas, brincos, cantigas folclóricas, bem como músicas instrumentais, obras de música erudita e de várias partes do mundo. As músicas são selecionadas de acordo com o objetivo de cada atividade e há uma preocupação muito grande em proporcionar uma apreciação musical de forma ativa.

De acordo com o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (Conhecimento de mundo) publicado em 1998 pelo Ministério da Educação, na página 64, o repertório utilizado para a Educação Infantil deve contemplar obras de música erudita, da música popular, do cancionário infantil, da música regional, etc., além da escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países.

Estrutura das aulas

Algumas educadoras musicais (BEYER, 2000; JOLY, 2003) colocam a rotina como algo importante e necessário para a educação musical para bebês. Sendo assim, as aulas seguem, sempre que possível, um roteiro padrão, para que não haja estranhamento por parte dos bebês. A seqüência de atividades do roteiro padrão pode variar de acordo com cada programa e professor. A seguir iremos relatar a seqüência de atividades utilizada no curso da UFBA, lembrando que este pode variar de acordo com a necessidade e respostas dos alunos durante a aula:

No momento da chegada, os alunos tiram os sapatos e sentam-se nos colchonetes que estão dispostos em roda;

1) Canção de boas vindas;

Seguindo a ordem da roda, canta-se uma canção de “Bom Dia” para cada aluno, utilizando o nome de cada criança, para que elas se sintam presentes e para marcar o início da aula. É utilizada a mesma música durante todo o semestre.

2) Canção ou atividade em Roda (com cantigas de roda ou audição de músicas popular ou erudita);

Sugere-se que todos fiquem de pé em roda, e executem uma cantiga de roda com movimentos e regras ou, então, a professora sugere alguns movimentos para alguma música erudita ou popular tocada através de CDs, mudando os movimentos juntamente com as partes

da música, enfatizando assim a forma musical. Normalmente são movimentos simples utilizando mãos, pés, palmas, giros, levantar, abaixar, etc.

3) Canções livres e com movimentos;

Todos cantam músicas que sugerem movimentos através de suas letras, normalmente explorando partes do corpo ou psicomotricidade. Às vezes utilizam-se brincos ou parlendas neste momento da aula, onde os pais interagem diretamente com seus filhos.

4) Audição de música erudita ou instrumental com o uso de instrumento;

Audição de música erudita ou instrumental para que os alunos acompanhem com o uso de um ovinho de percussão ou similar. Normalmente as músicas escolhidas possuem uma pulsação bem definida, para que os alunos vivenciem este conceito.

5) Canção folclórica ou previamente conhecida pelos responsáveis, ainda com o uso de instrumentos;

Neste momento, é cantada uma canção folclórica ou outra que seja conhecida pela maioria dos pais, para que o foco da atividade seja ainda o uso dos instrumentos.

6) Canções com movimentos, com ou sem locomoção;

Este é um momento “sessão cantoria”, quando se utilizam outras músicas que sugerem movimentos em suas letras, assim como na parte 3 da aula. Normalmente cantam-se pelo menos duas músicas diferentes, podendo os alunos estar sentados no chão ou de pé em roda. Isso varia a cada aula. Tendo em vista que desde 2008 temos trabalhado com temas semestrais, este momento da aula pode destinar-se à exploração do tema escolhido.

7) Músicas com o uso de instrumentos diversos, como: caxixis, pandeirinhos, xequerês, etc.

Utilização de outros instrumentos, com o uso de músicas apropriadas para o momento, cantadas ou tocadas através de CDs. Vale dizer que a cada aula apenas um instrumento é escolhido.

8) Momento livre, com o uso de bolinhas, tules, bolas grandes, bambolês, tecido grande com peixinhos de E.V.A., etc;

Este momento é de socialização, para que todos possam brincar e interagir. Esta atividade pode ser com direcionamento ou totalmente livre, e a música normalmente é utilizada para marcar o tempo da brincadeira e animar a turma. Utilizam-se materiais alternativos com propostas que visam estimular o manuseio dos materiais e a troca dos mesmos com os outros colegas.

9) Canção pra embalar;

Neste momento todos os pais ficam de pé com seus filhos no colo, canta-se uma canção de ninar e as crianças são embaladas. É um momento íntimo entre os pais e os filhos, e a música é cantada pelos participantes. Este momento serve para acalmar as crianças e preparar para o relaxamento. Normalmente pede-se que algum cuidador sugira a música que será cantada, levando em conta as músicas que o mesmo canta para sua criança no ambiente familiar.

10) Relaxamento;

Todos se deitam no chão e uma música é tocada através de CD. É um momento para relaxar, e pode ser direcionado com uma indicação para massagem, por exemplo, ou pode ser totalmente livre. Este momento também é considerado a “hora do carinho”.

11) Canção de despedida;

Todos voltam à posição inicial da aula e cantam uma música de despedida, utilizando os nomes das crianças. Este momento serve para marcar o término da aula.

OBS: em todas as atividades cantadas, a professora sugere mudanças de andamento, intensidade, “brinca” com alturas, som, silêncio, entre outros conceitos musicais.

Também é válido dizer que os alunos são educados a guardar os materiais após o uso, sendo este procedimento muito difícil nas primeiras aulas. Mas, à medida que vão sendo habituados com a rotina de atividades, vão devolvendo os materiais com naturalidade, na expectativa de receber outro material para a atividade seguinte.

Conceitos trabalhados

Segundo Piaget, até os dois anos de idade as crianças se encontram no período sensório-motor, sendo assim, as realizações dos bebês consistem em grande parte na coordenação de suas percepções sensoriais e em comportamentos motores simples. Os bebês passam a reconhecer a existência de um mundo externo a eles e começam a interagir com ele de maneiras deliberadas (COLE, 2004). Como se pode notar, através das atividades realizadas em aula, muitos conceitos são trabalhados e as crianças são estimuladas em diversos sentidos.

Em relação aos conceitos musicais, as crianças vivenciam elementos como: pulsação, andamento, intensidade, alturas, som, silêncio, timbre, forma musical, exploração de sons através da execução de instrumentos e do próprio corpo, além de apreciação. Todos estes conceitos são trabalhados de forma intuitiva e lúdica.

Em relação a outras habilidades, as crianças trabalham: socialização, respeito, psicomotricidade, regras, reconhecimentos das partes do corpo, coordenação motora, entre outras coisas.



Algumas considerações importantes

O trabalho de musicalização para bebês visa uma continuidade no âmbito familiar. Portanto, é necessário que o professor incentive os pais ou cuidadores a realizarem as atividades em casa. Para isto, durante as aulas, o educador musical deve estimular os pais a cantarem e interagirem com seus filhos. Se isso for realizado com sucesso, é quase certo que o trabalho musical terá continuidade em casa, e que os conceitos trabalhados serão enfatizados e melhor aprendidos pelas crianças, além do que, a música poderá se tornar um forte elemento na relação entre pais e filhos.

Participação dos alunos e dos pais

Normalmente a participação dos pais ou cuidadores é muito ativa, no entanto, sempre há algumas exceções. Cabe ao professor estar sempre buscando alternativas para proporcionar o bom entrosamento entre pais e alunos no momento da aula. A participação das crianças também nem sempre se dá de forma ativa. É muito comum existir alunos que se mostram tímidos, que não participam da aula, ou ainda, que ficam correndo pela sala. No entanto, segundo relatos dos pais, estes mesmos alunos reproduzem em casa tudo o que foi aprendido durante a aula. Também existem aqueles alunos que se mostram tímidos nas primeiras aulas, e com o tempo vão se “soltando” e realizando as atividades. Contudo, também existem os alunos que participam ativamente desde a primeira aula.

Considerações finais

Através das discussões apresentadas neste artigo, é possível perceber que qualquer educador musical, que tenha afinidade e interesse por este assunto, pode estar apto a lecionar música para bebês. Basta ter paciência e ser sempre muito criativo e lúdico, buscando naturalidade na comunicação tanto com os pequenos quanto com os pais. Também é necessário que o professor esteja sempre atento às necessidades dos alunos, e que as atividades sejam condizentes ao desenvolvimento dos pequenos, tomando cuidado suficiente para não gerar possíveis frustrações para as crianças e seus pais.



Referências

- BEYER, E. A construção do conhecimento no projeto "Música para Bebês". III Seminário de Pesquisa Região Sul ANPED, 2000, Porto Alegre. *Anais do III Seminário de Pesquisa Região Sul (ANPed)*. Porto Alegre : UFRGS/PPGEDU, 2000. v. unico.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.; il.
- BRITO, T. A. *Música na Educação Infantil, propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003;
- BROOCK, Angelita M. V. A influência da música no comportamento de crianças participantes do projeto de musicalização para bebês na UFBA. *Anais do 3º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Salvador, 2007. Pp. 651-657.
- COLE, Michael e COLE, Sheila. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. 4ª edição. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERES, J. *Bebê, música e movimento*. Jundiaí, SP: J. S. M. Feres, 1998;
- ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. *Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba, 2005. p. 54-62;
- ILARI, B. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 2002. p. 83-90;
- ILARI, B. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. In: ILARI, B. (org) *Em busca da mente musical, Ensaaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*, Curitiba: Ed. Da UFPR, 2006. p. 271-302
- JOLY, I. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. *Revista do Centro de Educação da UFSM*, n. 02, Santa Maria, 2003. p. 79-86;
- OLIVEIRA, A. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, n. 14, Porto Alegre, 2006. p. 25-34.
- SUZIGAN, G. O. & SUZIGAN, M. L. C. *Educação Musical – Um fator preponderante na construção do ser*. São Paulo: G4 Editora, 2003.

Musicografia Braille: instrumento de inserção e formação profissional

Ana Paula Martos Simão
 UEM
 anah@irapida.com.br

Juciane Araldi
 UEM
 juciane.araldi@gmail.com

Kiyomi Hirose
 UEM
 khirose@uem.br

Raphael Ota
 UEM
 raphael_ota@hotmail.com

Tatiane A. da Cunha Fugimoto
 UEM
 tatiacf@hotmail.com

Resumo: O Projeto de Extensão “Música para Deficientes Visuais” foi elaborado a partir de uma demanda de deficientes visuais que se dirigiram ao Departamento de Música (DMU) da Universidade Estadual de Maringá, em fevereiro de 2008, com o propósito de discutirem uma proposta de acessibilidade ao conhecimento sistematizado de música. Desde então, uma equipe de professores e acadêmicos do Curso de Graduação em Música, juntamente com os alunos do Projeto, vêm realizando e efetivando essa proposta. O Projeto foi desenvolvido considerando as perspectivas de vivências musicais desenvolvimento da percepção, princípios da notação musical, leitura e escrita Braille – Musicografia Braille – e em partituras ampliadas conjuntamente à prática em instrumentos musicais. Este texto relata as experiências que se concretizaram no Projeto, tanto para os alunos deficientes visuais que dele participaram, como também para os alunos da Graduação que tiveram a oportunidade de conjuntamente com seus professores, ampliar e sedimentar conhecimentos científicos. Desta forma, possibilita-se a inserção nos mais diversificados contextos educativos musicais nos quais o educador musical pode atuar.

Palavras-chave: deficiência visual; Musicografia Braille; formação profissional.

INTRODUÇÃO

O ensino da arte vem se tornando um meio enriquecedor para a formação da personalidade ao possibilitar o desenvolvimento de capacidades intelectivas do indivíduo. Dentro desse campo da arte, a música tem seu espaço de formação. O desafio atual recai sob a responsabilidade dos educadores, que tentam mostrar essa realidade às autoridades pedagógicas direcionando o valor da música na ação integral da personalidade humana.



O desafio é reverter essa realidade, até porque foi aprovada a Lei Federal nº 11.769/2008, de 18/08/2008, Lei Ordinária de 18 de agosto de 2008, que altera a LOEi 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do Ensino da Música na Educação Básica. A conquista da lei é a inclusão da educação musical como componente obrigatório no currículo da educação básica.

Se há a constatação de dificuldades para a implantação da educação musical à Educação Básica, a qual não contempla a exigência do docente com graduação em Música, mais desafiante será e é trabalhar a música para os deficientes, levando em consideração que essas pessoas têm direito de acessibilidade ao conhecimento sistematizado. O respeito e a valorização da diversidade humana constituem-se em instrumentos de bem-estar e de desenvolvimento inclusivo.

Dentre as diversas deficiências, o deficiente visual é considerado aquele que apresenta a acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica (Art. 4º da Lei Federal nº 3.298/99 – redação dada pelo Decreto nº 5.296/04).

Para essa população, é utilizado o Sistema Braille, inventado por Louis Braille (1809-1852, na França) para a leitura e escrita, utilizadas em diversas áreas de conhecimento. Esse sistema consiste na combinação de seis pontos, em relevo, dispostos em duas colunas verticais, e tem como papel viabilizar o acesso à informação, à cultura, à integração profissional e ao exercício pleno do direito à cidadania.

Um exemplo a ser ressaltado é do Instituto Benjamin Constant (Rio de Janeiro), que tem desenvolvido atendimento aos deficientes visuais (DVs), como também ações voltadas para a preparação para o trabalho bem como pesquisas para alicerçar as ações práticas que permitam a essa população a conquista do seu direito ao trabalho objetivando atingir a sua independência, a sua auto-realização e integração social. Entretanto, persiste a restrição de oportunidades de aprendizagem, de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento de habilidades devido ao número escasso de profissionais habilitados para trabalhar com essa população.

O interior do país é carente de projetos de conquista da cidadania dos deficientes visuais. Essa afirmação foi sentida também pela demanda de DVs que buscaram o Departamento de Música (DMU) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em fevereiro de 2008, para discutir os seus interesses e seus direitos de aprender música.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO



Após a reunião dessa população de deficientes que buscaram a UEM para expor e debater as suas necessidades e anseios, os docentes do DMU propuseram-se a elaborar um Projeto de Extensão, levando em conta que as universidades têm o seu eixo basilar no tripé ensino, extensão e pesquisa (Art. 207 da Constituição de 1988). Com esse projeto, estariam contemplando uma das funções sociais, ou seja, o comprometimento da universidade com a comunidade e, neste sentido, a instituição estaria cumprindo com um de seus papéis sociais.

Havia um desafio: a UEM ainda não possuía profissionais capacitados para trabalhar essa especificidade, mas os docentes do DMU estavam dispostos a aceitar a incumbência e buscar soluções para viabilizar esse novo fazer. Para tanto, estabeleceram-se parcerias com órgãos internos da instituição, como o Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE), e acadêmicos foram convidados a se envolverem no projeto de extensão a ser criado.

Realizou-se um curso de extensão que teve como objetivo geral promover o contato dos deficientes visuais com o conhecimento de música, oportunizando vivências musicais por meio da criação, execução e apreciação a partir do universo musical contemporâneo e iniciação à Musicografia Braille com o título: Vivências musicais para deficientes visuais: iniciação ao instrumento I-DMU/UEM.

Em maio de 2008, o curso começou a ser desenvolvido com encontros coletivos de duas horas aulas semanais.

As ações foram fundamentadas em Bertevelli (2007), que preconiza:

O trabalho musical com o deficiente visual, especialmente com o cego, parece simples e óbvio, pois supõe-se que eles possuem uma faculdade auditiva excepcional, mas isto é verdade somente em parte. Ele não nasce com um aparato auditivo perfeito, ou melhor, porém, a deficiência o obriga a desenvolver outros sentidos, principalmente uma capacidade muito grande para escutar. Todos os meios capazes de contribuir para o desenvolvimento dessa capacidade são valiosos, já que a maioria dos contatos com o mundo depende de sua percepção e interpretação do som. É necessário educar essa sensibilidade e percepção auditiva. Nesse sentido, a educação musical é de grande importância, pois com ela o deficiente visual poderá adquirir maior vivência auditiva, desenvolvendo a sensibilidade e a musicalidade, explorando, discriminando sons, criando a partir destes e posteriormente, participando de grupos vocais e instrumentais (BERTEVELLI, 2007, p.163).

O estudo da pesquisadora/educadora musical Isabel Bertevelli pôde ser constatado em sala de aula, nas atividades exploradas: o senso rítmico-melódico, o princípio de notação musical alternativo e tradicional, a iniciação à leitura por meio da Musicografia Braille e a apreciação musical, que estiveram presentes durante o curso programado, tendo em vista a

concepção da formação educativa em música, sem perder de vista a especificidade desse grupo.

A cada aula, conforme o processo anterior, os conteúdos eram lançados de forma progressiva e dinâmica, para incorporar o que já havia sido aprendido nas aulas antecedentes. A Musicografia Braille utiliza os mesmos símbolos para mais que uma área: o posicionamento das letras, por exemplo, é o mesmo do que o das notas musicais, fato este que, para os videntes, fica bastante abstrato, já que para a convenção musical há outra linguagem diferente da utilizada na escrita.

O grupo foi formado com pessoas que apresentavam perda de visão total ou parcial. Mesmo nas aulas coletivas, houve a necessidade de confeccionar materiais didáticos específicos para cada componente (Braille e partituras ampliadas) e alternativos táteis como monogramas com barbantes e E.V.A., cola em alto relevo, canudinhos e papel alumínio.

Tivemos a participação de oito alunos (os nomes aqui são fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos):

1. Adão: canta louvor na igreja; perdeu a visão há seis anos e possui 5%, lê ampliado, é iniciante da leitura em Braille;
2. Anderson: toca atabaque na igreja; gosta de música sertaneja; perdeu a visão há seis anos, vítima de toxoplasmose; lê Braille;
3. Fabrício: tecladista; gosta de música gospel, escreve e lê em tinta, texto ampliado;
4. José Antônio: não possui experiência musical; gosta de música sertaneja de raiz. Perdeu a visão com 44 anos. Lê pouco o Braille;
5. Ricardo: fez aula de violão, teclado, técnica vocal; precisa passar por uma reeducação vocal, segundo fonoaudiólogo; gosta de música gospel e MPB. Nasceu com a deficiência. Lê Braille;
6. Samuel: toca violão (gosta de tocar e cantar hinos); perdeu a visão aos 40 anos;
7. Janaína: pedagoga, perda total da visão, com leitura em Braille;
8. Luis: percussionista.

O planejamento desses encontros foi bem pontual: foram pensadas, discutidas e elaboradas atividades que atendessem às expectativas do grupo. A maior preocupação nesses encontros de planejamento foi a de contemplar a prática educativa a partir da realidade dos alunos. Dessa forma, avaliava-se cada encontro, fazendo uma reflexão de todos os momentos e elaboração de estratégias, levando-se em conta o desempenho de cada componente do grupo. As falas dos participantes, bem como as suas satisfações ou insatisfações foram muito importantes para o planejamento dos encontros posteriores.

Uma dificuldade encontrada pelos ministrantes foi a impossibilidade de utilizar os recursos gestuais normalmente utilizados nas aulas de percepção, ou seja, os movimentos corporais relacionando com os elementos musicais.

No decorrer dos primeiros meses foi explorada a notação musical utilizando recursos pedagógicos, como, por exemplo: vou, corro e ligerito (Violeta de Gainza), que representavam as notas semínimas, colcheias e semicolcheias; essas experiências em sala de aula mostraram o grande interesse por parte dos alunos, que após certo tempo questionavam seus professores, querendo aprender a nomenclatura tradicional. Ações como estas evidenciam a prática de ensino proposta.

Percebendo os domínios dos conceitos científicos, os alunos começaram a solicitar instrumentos específicos tais como piano, violão e canto. Entretanto, após discussão no grupo de monitores e professores, chegou-se à conclusão de que o ideal seria a exploração do canto e da percussão, direcionando para um recital aberto à comunidade a ser apresentado ao final do módulo, recital este idealizado com um formato diferente, intitulado 'Recital Interativo', o qual envolveu a apresentação dos alunos do Projeto e a participação direta da plateia, experienciando a metodologia utilizada com os discentes do curso.

Houve uma apresentação musical, na qual os acadêmicos ministrantes executaram uma peça de Liszt a quatro mãos. Em seguida, a coordenadora do Colegiado do Curso de Música, Prof^ª Juciane Araldi, apresentou o projeto e historiou a trajetória da música para os deficientes visuais no Brasil, justificando as dificuldades que projetos como este enfrenta por falta de profissionais especializados e materiais apropriados. Os acadêmicos apresentaram os materiais explorados no módulo. Todos da platéia se permitiram ser vendados e dessa forma puderam manusear e executar alguns dos materiais confeccionados especialmente para essa apresentação interativa. O público sentiu dificuldades ao executar as tarefas solicitadas, porém essa proposta oportunizou-lhe experiências, dentre as quais o contato com o Braille, uma nova linguagem que deixou as pessoas da plateia bastante entusiasmadas.

Duas canções ensaiadas para o Recital foram apresentadas. A primeira, "Duas cirandas do Recife", foi cantada a duas vozes, e a segunda, "As mocinhas da cidade", teve um arranjo de percussão a três vozes.

Dentre os depoimentos dos participantes DVs, o que mais sensibilizou o público foi o do aluno Adão. Contou sua história de quando perdeu a visão, que se deu muito repentinamente; ao acordar, percebeu que não enxergava nada e foi constatado que sua retina havia se descolado; submeteu-se cirurgicamente sem sucesso. Clamou a todos que deem valor a sua visão, agradecendo diariamente a Deus, pois ele passou por períodos longos de

depressão, uma vez que julgava não haver mais sentido nem objetivo em sua vida. Todavia, ao participar desse Projeto, encontrou-se novamente e essa transformação se deve também à música. Relatou ainda que faz cursinho pré-vestibular na UEM, e inscreveu-se para concorrer a uma vaga do curso de Direito. Na sequência dos depoimentos, foram entregues os certificados de conclusão do Módulo I.

Houve três desistências: Janaína, que teve problemas financeiros e fazia tratamento de saúde; José, que teve conflito em seu horário de trabalho com o horário do curso; e Luís, que apresentou problemas de saúde.

O Projeto teve seu encerramento no final de novembro de 2008. Para o ano de 2009, foi reformulada a estrutura das aulas: cursos em módulos semestrais divididas em aulas de teoria e percepção musical seguidas de prática instrumental – piano, violão erudito ou popular – que foram oferecidos de acordo com a demanda dos alunos.

O Módulo II-2009 é a continuação do ano antecedente, com recital marcado para o início de julho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste Projeto proporcionou que a universidade, ao cumprir seu papel da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, permitisse o avanço em via dupla: de um lado, acadêmicos e professores que atuaram neste trabalho aliassem a teoria e a prática para o avanço da pesquisa, e de outro, os interessados, que puderam buscar os seus direitos de cidadãos, exigindo que instituição abrisse espaços no comprometimento social com a sociedade na qual está inserida.

É também objetivo do Projeto viabilizar aos alunos a oportunidade de ingressar futuramente no curso de graduação em Música e também poderem trabalhar nesse campo, já que, segundo Bonilha, “a alfabetização musical permite aos cegos que venham a atuar como profissionais capacitados, podendo exercer atividades pedagógicas e trabalhar como instrumentistas” (BONILHA, 2007, p. 5). Nesse âmbito, a universidade deve dar suporte e atender as necessidades de todos.

Decorre daí a importância da universidade ao possibilitar espaço para que a comunidade acadêmica possa realizar estudos e pesquisas que fundamentem a prática pedagógica-musical com deficientes visuais, permitindo experiências aos alunos do curso de graduação que culminem em uma formação ampla e diversificada para o educador. O ganho teórico e prático tem sido fundamental na formação dos educadores musicais.



Referências

BERTEVELLI, Isabel. O ensino da Musicografia Braille dentro do contexto da inclusão de cegos: desvendando a notação musical em relevo. In: **SIMPOSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 13º, 2007, Londrina, anais ... **SPEM**, 2007.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL:1988. 25ª edição. Brasília: D.F., Câmara dos Deputados, 2005.

LEI FEDERAL n º 3.298/99. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm> Acesso em 17.5.2009.

LOUIS BRAILLE. Disponível em: http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Educacao/Louis%20Braille.htm



Nas entrelinhas do pentagrama: sinais de educação musical em Belém do Pará no século XX

Lia Braga Vieira
Universidade Federal do Pará
lbvieira@ufpa.br

Bruno Gurjão de Figueiredo¹
Universidade Federal do Pará
bfig46@hotmail.com

Elissuam Barros do Nascimento de Souza²
Universidade Federal do Pará
elissuaw@yahoo.com.br

Resumo: trata-se de pesquisa em andamento, no âmbito dos estudos sobre a Educação Musical em diferentes cenários sócio-musicais, na abrangência dos estudos sobre o ensino e aprendizagem em Educação Musical. Estão sendo realizadas investigações sobre as relações entre práticas musicais difundidas no século XX em Belém do Pará e a educação musical aí desenvolvida nesse período. Pesquisa anterior foi realizada no Acervo Vicente Salles, da Biblioteca do Museu da Universidade Federal do Pará - UFPA (2002 - 2003). A presente proposta de pesquisa (2008 – 2010) está sendo desenvolvida nas bibliotecas de duas instituições públicas de ensino da música de Belém do Pará. Tomando como eixo a contextualização histórica das práticas musicais e das possibilidades de educação musical que delas emanam, pretende-se, por essa via, contribuir para a compreensão do ensino local da música, hoje.

Palavras chave: Belém do Pará. Música. Educação musical.

1 INTRODUÇÃO

A história oficial da música em Belém do Pará teve seu início em 1616, quando aqui chegaram os portugueses e iniciaram o processo de colonização destas que eram consideradas terras da Coroa Portuguesa. Trouxeram sua cultura e com ela suas músicas, que transmitiram e fizeram circular, por meio do ensino, da aprendizagem, apreciação e execução nos limites das possibilidades locais, constituindo uma herança, sobre a qual a cultura musical de Belém foi construída (SALLES, 1980).

As músicas executadas nas primeiras capelas, cobertas de palha, em menos de um século estavam atualizadas, sendo realizadas especialmente no majestoso templo da Catedral da Sé (1771) ou na Casa da Ópera (1780).

Entende-se aqui por atualização a modernização da música na colônia, que seguia os passos da música na sua metrópole européia. Esse processo de atualização era possível em

¹ Bolsista PIBIC/UFPA

² Bolsista PIBIC Jr/FAPESPA



face da comunicação direta estabelecida entre Belém e Portugal e outros países da Europa, favorecida pela criação e instalação do bispado do Pará (1719 – 1721), da Companhia Geral de Comércio (1755) ou, ainda, pelas idas e vindas de músicos estrangeiros e paraenses entre Belém, países da Europa, América do Norte e América do Sul (SALLES, 1980; VIEIRA, 2001).

Toda a movimentação musical que acontecia em Belém envolvia processos de educação musical, por vezes formal, por vezes informal. Espaços como a *Schola Cantorum* (1735), o Seminário (1786) e as escolas leigas organizaram o ensino formal da música européia em Belém, assim como há mais de um século o Instituto Estadual Carlos Gomes (1895) e há quase meio século, a Escola de Música da UFPA (1963) atendem a formação de músicos paraenses e da região. O modelo fundamentador ainda hoje corresponde ao protótipo do conservatório europeu do final do século XVIII, com seus saberes e práticas (VIEIRA, 2001). A educação musical informal correspondia àquela vivenciada pela população nas praças, teatros e igrejas da cidade, cujas músicas iam sendo incorporadas no dia a dia, compondo as culturas musicais, com valores, hábitos e atitudes correspondentes.

Notícias mais remotas sobre essas músicas, seus músicos e espaços onde eram ensinadas, aprendidas e executadas em Belém provavelmente podem ser encontradas em arquivos em Portugal; sobre os dois últimos séculos, é possível investigar em acervos e coleções especialmente no Rio de Janeiro e em Belém.

Dentre os acervos locais destacam-se o “Vicente Salles” pertencente à Biblioteca do Museu da UFPA, o arquivo do Teatro da Paz e os acervos das bibliotecas do Instituto Estadual Carlos Gomes e da Escola de Música da UFPA. Certamente, há outros arquivos locais; provavelmente na Cúria e na Catedral e na Basílica Santuário de Nossa Senhora de Nazaré.

Várias investigações vêm sendo conduzidas especialmente no acervo “Vicente Salles”. Vieira (2002; 2003) tem apresentado em eventos científicos resultados de suas pesquisas nesse acervo. Em trabalho recente (Vieira, 2006), a autora apresentou comunicação científica que se remete à compreensão sobre o **problema**: “qual o efeito das práticas musicais na cidade de Belém sobre a educação musical ali desenvolvida, entre 1901 e 1950?”, cuja investigação, quanto ao *locus* de coleta de dados, pretende-se, agora, ampliar na presente pesquisa, abrangendo o acervo da biblioteca do Instituto Estadual Carlos Gomes e da Escola de Música da UFPA.

Compreender a relação entre práticas musicais e a educação musical é importante para a percepção da construção de concepções sobre educação musical que hoje são



desenvolvidas em Belém. Dada a longa duração desse processo (oficialmente iniciado em 1616), observa-se a naturalização do que na verdade foi construído historicamente. A percepção do processo de construção deverá contribuir para a reflexão crítica sobre os valores e práticas musicais difundidas.

2 JUSTIFICATIVA

A área da música admite sua subdivisão em cinco campos: composição, educação musical, etnomusicologia, musicologia, práticas interpretativas (HENTSCHKE, 2000). Trata-se de uma perspectiva que pretende apontar as especializações, menos do que estabelecer distâncias e oposições. A educação musical, por exemplo, abrange atividades composicionais e interpretativas, enquanto fazeres que devem ser estudados para que seja possível encontrar meios pedagógicos coerentes para o ensino e aprendizagem de suas técnicas e suportes. A educação musical também busca apoio nos estudos musicológicos e etnomusicológicos para compreender não só os fenômenos musicais, como também os fatores sociais que lhes são determinantes. É o caso do estudo ora desenvolvido.

No âmbito da educação musical, a importância da pesquisa em tela está em oportunizar a percepção de que as concepções que têm fundamentado o ensino formal da música foram construídas historicamente; não são fenômenos naturais, embora a longa duração de sua existência favoreça tal apreensão.

Na lida com a educação integrada à arte, é imprescindível dar-se conta de que a realidade não é dada, não é uma dádiva. O saber e o sentir compõem a cultura, que é construída à medida que, por meio da educação, aquele saber e sentir vão sendo incorporados como cultura.

Essa percepção modifica a direção do ensino, que tende a ser democrático e inovador no acesso e no processo, porque evita o viés do inatismo e investe na possibilidade do crescimento de cada indivíduo.

O estudo ora desenvolvido consubstancia-se, sobretudo, pelo fato de possibilitar uma compreensão de práticas musicais a partir de sua contextualização, situando a música no tempo e no espaço geográfico. Desse modo, subsidia a superação tanto do olhar etnocêntrico, para o qual tudo se passa como se a percepção da cultura musical do outro devesse partir da realidade daquele que olha, quanto do olhar relativista que se isola no contexto do outro como espaço de “ilha” único a ser considerado. Aqui, pretende-se a percepção relacional, admitindo-se, por esta via, a pluralidade cultural construída a partir de redes de relações

sociais, assim buscando-se compreender as diversas músicas, suas práticas, seus processos de transmissão, seus valores (SANTOS, 1986).

3 OBJETIVOS

Vem-se desenvolvendo a presente pesquisa, tendo em vista identificar práticas de educação musical desenvolvidas em Belém no século XX, a partir de investigação de práticas musicais evidenciadas por meio das partituras presentes no acervo das bibliotecas das duas escolas públicas locais de educação profissional em música. Para tanto, vêm sendo identificados, nessas partituras, dados sobre autor, edição, instrumentos e gêneros, relacionando-os às práticas documentadas pela história da música do Pará, do Brasil e da Europa. A identificação desses dados deverá permitir estabelecer relação entre as práticas musicais evidenciadas por meio das partituras e aspectos sociais, econômicos e políticos correspondentes, oportunizando a análise das práticas musicais e os valores a ela subjacentes (próprios de cada tempo e espaço geográfico), que fundamentam concepções do senso comum sobre música e músico “de boa qualidade”, “de má qualidade”, “popular”, “erudito”; “músico com talento”, “músico sem talento”. Essa relação conduzirá a outra: a dos valores subjacentes às práticas de educação musical proporcionadas pelas práticas musicais.

Ao final desta pesquisa, pretende-se compor os quadros:

- (1) das obras musicais presentes nos acervos das bibliotecas do Instituto Estadual Carlos Gomes e da Escola de Música da UFPA;
- (2) das práticas musicais emanadas das obras analisadas;
- (3) das práticas de educação musical emanadas daquelas práticas musicais e possivelmente desenvolvidas em Belém no século XX;
- (4) de contextualização político-econômico-social e cultural das práticas musicais e de educação musical realizadas em Belém no século XX.

4 METODOLOGIA

Desde 1996, vem-se trabalhando em investigações no Acervo “Vicente Salles”, da Biblioteca do Museu da UFPA, o que possibilitou uma visão panorâmica das práticas musicais e de educação musical realizadas em Belém.

Na presente pesquisa, iniciou-se a coleta de informações nas bibliotecas das duas escolas públicas de música, de educação profissional, em Belém do Pará: o Instituto Estadual Carlos Gomes – IECG e a Escola de Música da UFPA - EMUFPA.



O IECG foi criado em 1895. É a terceira instituição mais antiga do país de ensino público de música. O acervo de sua Biblioteca abrange dezenas de livros e cerca de 14.000 partituras. Nos acervos dessa instituição, será realizada a investigação das partituras, a partir de agosto de 2009.

A EMUFPA é uma escola mais recente; foi criada em 1963, adotando primeiro a denominação de Centro e depois Serviços de Atividades Musicais. Somente em 1991 passou a receber o nome de escola, definindo sua identidade acadêmica na UFPA. Seu acervo de partituras abrange aproximadamente 2.000 obras. A investigação desse acervo foi iniciada em setembro de 2008.

Grande parte do acervo da biblioteca da EMUFPA (denominada “Posto de Atendimento de Informação”, pela Biblioteca Central da UFPA), encontrava-se em desordem. Foi necessário organizar as partituras, guardá-las em pastas confeccionadas pela Gráfica da UFPA, catalogando-as com o registro dos seguintes dados de identificação exigidos pela Biblioteca Central da UFPA: Autor, Título, Subtítulo.

Concluída essa etapa, iniciou-se o trabalho de detalhamento dos dados de identificação, necessários à pesquisa. Para tanto, está sendo utilizado instrumento de registro, que vem sendo preenchido com dados sobre: autor (local e ano de nascimento e morte), editora/ manuscrito, local e ano da publicação/ manuscrito, número de páginas, instrumento(s)/ voz(es) e gênero da obra.

Concluído esse levantamento musical, serão realizadas: identificação e análise de possíveis práticas musicais, relação entre tais práticas e práticas de educação musical, análise contextual das práticas musicais e de educação musical.

O estudo desses três aspectos visa à investigação de possíveis determinantes das práticas musicais e de educação musical a elas relacionadas, no século XX, em Belém do Pará. Por essa via, será estudada a hipótese de que diferenças musicais, no caso desta pesquisa, consistem em retraduzções de diferenças sociais.

Referências

HENTSCHKE, Liane (org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Universidade/ UFRGS, 2000.

SALLES, Vicente. *A música e o tempo no Grão-Pará*. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1980.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*. Belém: CEJUP, 2001.

_____. Práticas musicais que fizeram a educação musical no Pará da primeira metade do século XX. CONGRESSO DA ANPPOM, 16. *Anais...* Universidade de Brasília, 2006.

_____. *Música em Belém do Pará - compositores e obras da primeira metade do século XX. Um estudo sobre o período de transição ao Regionalismo: 1908 a 1929. Relatório de pesquisa. Programa de Apoio e Desenvolvimento às Atividades de Pesquisa. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2003.*

_____. *Música em Belém do Pará - compositores e obras da primeira metade do século XX. Um estudo sobre o período de transição ao Regionalismo: 1908 a 1929. Projeto de pesquisa. Programa de Apoio e Desenvolvimento às Atividades de Pesquisa. Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Universidade do Estado do Pará. Belém, 2002.*

O canto coral e a relação corpo-voz na profissionalização musical

Simone Marques Braga
UFBA
ssmmbraga@hotmail.com

Clarice Contreiras
UFBA
claricecontreiras@bol.com.br

Resumo: Este artigo descreve a realização de um projeto interdisciplinar por intermédio de oficinas de criação e expressão, envolvendo as disciplinas Canto Coral e Expressão Cênica. Aplicado em curso profissionalizante de música, tendo como público alvo jovens e adultos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, resultou em uma apresentação intitulada “Canto do povo de algum lugar”. Os objetivos foram: investigar e explorar a relação corpo-voz; contribuir para a *performance* musical; desenvolver formato de apresentação unindo as linguagens artísticas; permitir a participação dos alunos no processo de criação e avaliar o desenvolvimento dos mesmos. O encontro destas disciplinas possibilitou ao aluno romper com a timidez, transformando a sua postura e atitude na *performance* musical, através da conscientização e utilização da relação corpo-voz, contribuindo de forma positiva na sua profissionalização musical.

Palavras chave: canto coral, consciência corporal, educação profissional, expressão cênica.

Introdução

O perfil atual do aluno de cursos profissionalizantes de Música é marcado pela busca por uma abordagem metodológica que atenda aos seus anseios, preparando-os para enfrentar as concorrências do mercado musical, nas Instituições que oferecem a formação profissional: “a expansão do mercado profissional exige músicos com maior qualificação e capacitação para exercer funções diversificadas” (LACORTE; GALVÃO, 2007, p. 37).

Estas funções diversificadas devem ser resultantes de uma formação integral, onde o fazer musical apresenta a associação entre conhecimentos práticos e teóricos, o desenvolvimento da capacidade para usar habilidades, conhecimentos e experiências para realizar tarefas, enfatizando atividades criativas e integradas a outras áreas de arte, visando à educação geral em vez da especializada.

A realização destas atividades, articuladas com outras linguagens artísticas, objetiva o desenvolvimento de habilidades necessárias para a profissionalização musical e a integração com habilidades herdadas de práticas anteriores ao contexto escolar:

A aprendizagem acontece a partir do que já se conhece, do que já se aprendeu. Assim, os costumes e tradições (elementos da cultura do indivíduo) precisam ser considerados no processo de ensino-aprendizagem,



pois fornecem pistas sobre um ponto de partida, um referencial para o trabalho educativo, a construção do conhecimento (RIBEIRO, 2007, p. 1).

Segundo Braga (2007) ensinar teorias e acontecimentos descontextualizados da realidade já não corresponde ao que o aluno de hoje precisa saber. O papel dos educadores é buscar estabelecer as relações juntamente com os alunos, de maneira interativa e significativa, auxiliando-os a perceber o mundo de forma crítica e construtiva. De acordo com Harder et al (2008), ao estabelecer tais relações, o professor induz, a “costura” entre o que o aluno sabe, ou está motivado para aprender, e o assunto que está sendo ensinado.

Em sua preparação deve se considerar desde os elementos que constituem uma *performance* profissional - cenário, figurino, montagem, divulgação, local, acústica, exploração de outras linguagens artísticas, entre outros - à criação e execução musical.

Para a formação deste aluno, é tão importante ter o domínio de técnicas instrumentais, como também a utilização completa de seu corpo, valendo-se do uso de outras linguagens artísticas para aproveitar-se das oportunidades para inserção no mercado de trabalho.

O ser humano conecta-se com o mundo através de seu corpo, através do movimento corporal, o qual o possibilita se comunicar, aprender e trabalhar. Esta relação torna-se importante em uma educação holística: “Falar de corpo e aprendizagem significa falar de um corpo que interage no mundo e com as pessoas, utilizando-se de suas dimensões. Significa contextualizar esse corpo em ação” (PEDERIVA, 2005, p. 115). A educação profissionalizante deve estar atenta para esta relação corpo-música e seus benefícios para esta formação integral.

O presente artigo relata uma experiência, visando esta formação, em uma abordagem interdisciplinar realizada nas disciplinas Canto Coral e Expressão Cênica, desenvolvida no Centro de Educação Profissional Pracatum, curso destinado para formação instrumental, na cidade de Salvador, com jovens e adultos do 1º e 2º anos do Ensino Médio.

Os objetivos da sua realização: investigar e explorar a relação corpo-voz; preparar para a *performance* musical; desenvolver uma formação holística fazendo uso de outras linguagens; interagir com o público; permitir a participar dos alunos no processo de criação; integrar as habilidades prévias dos alunos no processo de ensino-aprendizagem; avaliar o desempenho individual dos alunos.

A realização do projeto: canto do povo de algum lugar



A experiência foi realizada com a execução de um projeto das disciplinas Canto Coral e Expressão Cênica. Este projeto teve como vetor oficinas criativas que desenvolveram os conteúdos das duas disciplinas, culminando na montagem da apresentação intitulada Canto do povo de algum lugar. Através de uma abordagem interdisciplinar, promovemos a integração de conhecimentos:

O ponto de partida e de chegada de uma prática interdisciplinar está na ação. Desta forma, através do diálogo que se estabelece entre as disciplinas e entre os sujeitos das ações, a interdisciplinaridade "devolve a identidade às disciplinas, fortalecendo-as" e evidenciando uma mudança de postura na prática pedagógica... Não se trata de propor a eliminação de disciplinas, mas sim da criação de movimentos que propiciem o estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo (BODONI, 2004, p. 2).

A integração torna a aprendizagem uma ação significativa, compreendendo e criticando as inúmeras informações recebidas: "o trabalho educativo numa perspectiva interdisciplinar fará emergir a identificação e a valorização tanto dos conhecimentos construídos pelos alunos na experiência de vida e de trabalho, como a identificação do saber sistematizado cientificamente que precisam, ainda, adquirir" (FAZENDA, 2002, p. 31).

Esta abordagem será facilitada por intermédio de projetos que possibilitem a participação das disciplinas voltadas à formação crítica do conhecimento, negando a segmentação das diferentes disciplinas e buscando possíveis pontos de convergência entre as mesmas. Os projetos constituem uma forma de ensino que privilegia a autonomia, como meio de reorganizar a gestão do espaço, do tempo e da relação entre docentes e alunos. A escola ao proporcionar um trabalho onde todos participam, colaboram e interagem, redefine o discurso sobre o saber escolar:

...longe de ser totalmente nova, a proposta 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 (OLIVEIRA, 2003, p. 4).

Na realização deste projeto, a convergência entre as duas disciplinas resultou na criação, composição e expressão - aspectos marcantes para a conexão dos saberes e preparação para o desempenho musical, permitindo a participação ativa e colaborativa dos



alunos, que utilizaram suas experiências anteriores ao contexto escolar. Segundo Beineke (2008), educadores e pesquisadores reconhecem que através da composição os alunos podem manifestar de forma própria suas idéias musicais, revelando como pensam musicalmente.

...a atividade de composição se constitui no melhor meio de adquirir conhecimento musical porque o indivíduo é capaz de tomar mais decisões, ele tem a oportunidade de transformar o objeto [o que, quando e como] (...) a atividade de execução oferece maiores limitações, pois o indivíduo não transforma, na sua totalidade, o desenrolar do discurso musical. (...) através da apreciação, o indivíduo tem mais limitações ainda, pois não possui a chance de modificar o objeto em si, mas num certo sentido tem maiores possibilidades de optar por um tipo de percepção musical (referencialista, formalista, etc.) (HENTSCHKE, 1996/97, p.31).

As atividades desenvolvidas nas oficinas foram elaboradas atendendo ao roteiro da apresentação. Canto Coral e Expressão Cênica, trabalhando de forma integrada os exercícios de improvisação e criatividade, visaram à exploração de sons, movimentos e espaço alcançaram intenção desejada na execução de cada música.

Nos exercícios propostos, o aluno foi considerado um ser criativo e expressivo, capaz de compartilhar e construir conhecimento, enriquecendo as aulas/ensaios ao explorar os elementos da dança (velocidade, duração, acentuação), espaço (direções, planos e dimensões) e movimento (peso, esforço, fluxo e impulso) aliados à manipulação vocal, experimentando algo novo a partir do conhecido: “Permitir e incentivar o processo criativo na sala de aula constrói pontes diretas e dá suporte para que o aluno também construa e viva de forma transformadora seu dia a dia” (MARQUES, 2003, p.157). A criação por meio do corpo, voz, movimento, criação coletiva, entre outros foi associada ao repertório estudado: peça erudita (renascentista) e popular (Caetano Veloso, Dorival Caymmi, Gilberto Gil, Jota Quest e Raul Seixas).

O repertório desenvolvido, ecleticamente, prestou homenagens a alguns compositores baianos, sobretudo ao saudoso Dorival Caymmi, falecido em 2008. Para unir estas peças, utilizou-se a canção *Canto do povo de algum lugar* do compositor Caetano Veloso, como tema da apresentação. Esta canção ilustra a relação da linguagem musical com a temporal, simulando as fases contidas durante as 24 horas do dia e foi somada aos poemas criados pelos alunos nas disciplinas Música e Sociedade e Literatura e Produção de Textos. Elementos e adereços cênicos, figurino e acessórios, mudança de posicionamento de cantores explorando a acústica local, percussão corporal, exploração de timbres variados extraídos do próprio corpo, interação com o público e a iluminação, juntaram-se a este repertório.

A disciplina Expressão Cênica teve por objetivo proporcionar vivências de percepção, expressão e criatividade a partir de elementos das linguagens da dança e do teatro (ritmo, espaço, movimento), que levaram o aluno a experimentar suas potencialidades expressivas dramáticas e corporais, enriquecendo assim a sua *performance* musical: “Uma formação musical ativa e viva não deverá jamais estar dissociada da aprendizagem do movimento” (BERGE, 1986, p. 89). Já a disciplina Canto Coral visou a exploração e manipulação de recursos vocais, percussivos utilizando o corpo, percepção auditiva e propriocepção. Desta maneira, ambas deram ênfase às contribuições da relação corpo-voz na produção musical.

O exercício cênico pode atenuar o medo do palco uma vez que a elaboração desta linguagem demanda reflexão, repetição, exploração e investigação, através de jogos teatrais e dinâmicas de grupo. Incentivado por estes exercícios, o cantor dedicado toma constante contato com seus processos e receios, podendo aprender a enfrentá-los e até determinar atitudes que solucionem possíveis impedimentos na realização da *performance* (COSTA, 2009, p.66).

O despertar do aluno para a importância do uso do corpo em favor da *performance* musical, por intermédio da criação coletiva de movimentos, células rítmicas, ostinados, entre outros, foi justificado pela própria melhora musical: “o cantor precisa estar alerta fisicamente, além de desenvolver um senso de consciência corporal, uma vez que o seu corpo não se resume ao local onde se localiza a laringe, órgão no qual a voz é produzida, mas é o seu instrumento” (MATHIAS, 1986, p. 43). Segundo Pederiva *et al* (2008) a consciência corporal é fator de grande relevância para o cantor, visto que quanto mais o indivíduo se conhece, maior a sua possibilidade de obter ganhos na *performance* vocal:

Desenvolver um trabalho de consciência corporal, não é simplesmente desenvolver a lateralidade, o equilíbrio, ou o conhecimento da dimensão física do corpo: é a partir desta dimensão desenvolver a consciência do ser, experimentando e conhecendo o mundo; não só privilegiar as habilidades físicas, mas também o sentir, o perceber, o refletir, o verbalizar, o expressar-se (CAVALARI, 2005, p. 61).

Considerações finais

Alunos de música geralmente não estão acostumados a se expressar corporalmente: “...observa-se que grande parte deles tende a se preocupar excessivamente com a técnica vocal, tornando-se isto um problema quando se desconsidera que a voz parte de um corpo que precisa ser vivenciado integralmente” (BRAGA; PEDERIVA, 2008, p. 210). É possível que esta conduta seja herdada pela abordagem metodológica recebida por eles: “durante o



processo de aprendizagem, o intérprete é formado com o conceito de que a técnica musical é o que mais importa, negligenciando-se, assim, o fato de que o músico é uma pessoa integral, uma unidade: “mente-físico-emoção” (BRAGA; PEDERIVA, 2008, p. 211).

No início da vivência dos exercícios propostos nas oficinas, percebeu-se, na grande maioria dos alunos, um sentimento de desconforto e estranheza. Porém, por meio do desenvolvimento da conscientização da importância e função da utilização do corpo, incorporaram e aperfeiçoaram a cada aula seus movimentos, tornando mais perceptível seu espaço, corpo e possibilidades musicais: “... uma educação corporal pode ajudar na iniciação musical” (BOUCIER, 1987, p. 204).

O encontro destas disciplinas possibilitou ao aluno romper com a timidez, transformando a sua postura e atitude no desempenho musical, contribuindo de forma positiva na profissionalização musical. Os alunos mostraram-se seguros e confiantes, interagindo com os colegas em um grupo homogêneo, com um ritmo único pulsando do início ao fim: “... o processo de transformação está implícito em qualquer processo de criação artística” (MARQUES, 2003, p. 55).

Na apresentação final, ápice das oficinas, no Museu de Arte Sacra da Bahia, verificou-se a articulação de saberes prévios com os adquiridos e a descontração alcançada pela participação dos alunos no processo de criação.

Referências

- BERGE, Ivonne. *Viver o seu corpo. Por uma pedagogia do movimento*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, SP. 1986.
- BOURCIER, Paul. *História da Dança no Ocidente*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, SP. 1ª Edição, 1987.
- BRAGA, Adriana; PEDERIVA, Patrícia. A consciência corporal no âmbito da relação “corpo-voz”. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, 13., 2008, Salvador. *Anais do XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação*. Salvador: ANPPOM, 2008, p. 210-212.
- BRAGA, Simone. Inteligência musical se aprende: experiência de aprendizagem mediada. In: Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 3., 2007, Salvador. *Anais do III Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Salvador: SIMCAM, 2007, p 607-612.
- CAVALARI, Thaís. *Consciência corporal na escola*. Campinas: UNICAMP, 2005.
- COSTA, Patricia. A expressão cênica como elemento facilitador da performance no coro juvenil. In: *Per Musi*, Belo Horizonte, n.19, 2009, p. 63-7.
- HARDER, Rejane; OLIVEIRA, Alda. Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. In: *Revista Claves*, João Pessoa, n. 6, 2008, p. 1-14.
- LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n 17, 2007, p. 29-38.
- MARQUES, Isabel. Metodologia para o ensino da Dança: luxo ou necessidade? In: *Lições de Dança*. Ed. UniverCidade, Rio de Janeiro, 2003.
- MATHIAS, Nelson. *Coral: Um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.
- PEDERIVA, Patrícia L. M. *O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores*. Dissertação (Mestrado). Brasília: UCB, 2005.133 f.
- _____. A construção e vivência do corpo. In: *Performance: Revista de interpretação musical*. Disponível em: <<http://www.performanceonline.org>. Acesso em 03/05/2009>. Acesso em: 20 de março de 2009.

O ensino da flauta doce no curso de licenciatura em música da UFSM

Guilherme Sampaio Garbosa¹
UFSM
ggarbosa@gmail.com

Resumo: Este relato tem como objetivo descrever a experiência do ensino da flauta doce no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria, o qual vem sendo desenvolvido desde 2002. A metodologia de ensino envolve diferentes ações visando ao desenvolvimento musical e pedagógico dos acadêmicos, abrangendo habilidades da execução musical, o conhecimento musical e a experiência criativa. Este texto traz relatos de alguns acadêmicos que cursaram a disciplina entre os anos de 2005 e 2006, mostrando a vivência deles em relação à matéria. Também são relatadas algumas ações educacionais desenvolvidas em Santa Maria com alguma conexão com a disciplina de Práticas Instrumentais Flauta Doce, assim como as perspectivas do uso do instrumento em outras disciplinas durante a graduação.

Palavras chaves: flauta doce, ensino, licenciatura.

Introdução

A flauta doce fez parte da minha formação inicial em música ainda quando criança. Mesmo tendo feito, posteriormente, a opção de estudar outro instrumento de sopro, quando adolescente comecei a ensinar flauta doce em uma escola de música. A experiência de ensinar o instrumento, desde então, tem se feito presente em minha atuação como professor de música em diferentes épocas e contextos.

Desde 2002 tenho ministrado as disciplinas de Práticas Instrumentais Flauta Doce, no curso de licenciatura em música da UFSM, nas quais venho desenvolvendo um trabalho que une diversas ações voltadas ao desenvolvimento musical dos acadêmicos, as quais envolvem habilidades da execução musical, o conhecimento musical e a experiência criativa (Gumm, 2003), que serão relatadas a seguir.

O Curso de Música da UFSM foi criado em 1963 e o curso de Licenciatura em Música foi criado em 1996, oriundo da extinta Educação Artística. Desde então, o curso teve duas propostas curriculares, sendo a atual implantada em 2005.

No currículo atual, o aluno, ao entrar no curso, pode fazer a escolha na disciplina de Práticas Instrumentais entre a flauta doce, o violão ou a percussão. Uma vez feita a escolha, o aluno deve cursar quatro semestres do referido instrumento. Há ainda um semestre extra de percussão, obrigatório para todos os alunos, independentemente da opção instrumental realizada pelos mesmos. Salienta-se que são poucos os alunos que, ao chegar, apresentam

¹ Professor Adjunto do Curso de Música da Universidade Federal de Santa Maria (RS)



conhecimentos prévios em flauta doce, sendo que a maioria começa o estudo do instrumento do princípio.

Conhecendo e estudando a flauta doce

A flauta doce é um instrumento utilizado na iniciação musical de crianças, adolescentes e adultos, proporcionando o desenvolvimento da leitura musical, da percepção melódica e rítmica. Segundo Mahle (1959), o estudo da flauta doce é muito difundido nos países europeus, onde a criança aprende o instrumento na escola. Em muitos cursos de licenciatura em música no Brasil, a flauta doce é utilizada como parte integrante na formação do futuro educador musical.

Na UFSM, a disciplina de Práticas Instrumentais-Flauta Doce é constituída de quatro semestres, com uma carga horária de 2 horas semanais em cada semestre, ministrada em forma de aulas coletivas. Em relação à aprendizagem no ensino coletivo de instrumentos, Tourinho (2007) observa que há três princípios básicos: 1) todos aprendem a tocar um instrumento; 2) todos aprendem com todos; e 3) o ritmo da aula, que é planejada e direcionada para o grupo, exige do estudante disciplina, assiduidade e concentração.

Nos três primeiros semestres é dada ênfase à flauta doce soprano e, no último semestre, o trabalho gira em torno da flauta contralto². As aulas são ministradas em 50 minutos com intervalo de 10 minutos entre a primeira e segunda parte. Salienta-se que o intervalo entre as partes da aula contribui para uma melhor concentração e desenvolvimento dos alunos nas aulas.

O repertório estudado compreende métodos e obras de diversos estilos e períodos. São trabalhados tópicos como postura, embocadura, sonoridade, respiração, afinação, articulação, dedilhado, notação musical e leitura à primeira vista, além de técnica e interpretação (Westphall, 1990). Há uma predominância de trabalho com duetos e trios, além de algumas obras com acompanhamento de instrumentos harmônicos como piano ou violão. São trabalhados métodos e peças que priorizam o desenvolvimento progressivo e sistemático do aluno. Salienta-se que durante o curso é facultado aos alunos trazerem o repertório de seu interesse para ser trabalhado nas aulas, desde que os mesmos sejam escritos ou arranjos para flauta doce. Dentro desse repertório são abordados aspectos do conhecimento musical,

² De acordo com Velloso (2006 p. 6), os oito tipos de flauta se dividem em 2 grupos em função da digitação: o grupo que tem o dó como seu som mais grave compreende as flautas Soprano pequena, Soprano, Tenor e Gran Baixo e o grupo que tem o fá como nota mais grave compreende as flautas Soprano, Contralto, Baixo e Contrabaixo.

como forma, textura, contorno melódico, harmonia e outros tópicos relevantes (Gumm, 2003 p. 142).

Uma das ações desenvolvidas durante o curso de flauta doce é a solicitação aos alunos do segundo e terceiro semestres da realização de uma atividade pedagógica, de modo que os acadêmicos tenham que dar aulas de flauta para um aluno ou um grupo de alunos. A escolha dos alunos fica a critério dos acadêmicos, podendo ser crianças, adolescentes ou adultos e a aula pode ser individual ou em grupo. Em sua pesquisa, Saul (2007 p. 13) relata essa experiência vivida por três alunos da licenciatura e, segundo o autor, “essa atividade serviu para eles aplicarem o ensino de flauta doce em sala de aula, mas ainda mais para que eles pudessem se sentir professores pela primeira vez”.

É solicitado também aos acadêmicos relatório das aulas ministradas, em que são abordados o planejamento, o desenvolvimento e a conclusão das respectivas aulas. O ato de escrever relatórios e refletir sobre a própria prática pedagógica tem contribuído para a formação do futuro educador musical, antecipando ações de ensino. Como observa o acadêmico Dario (2006)³, “os relatórios ajudaram-me a pensar de uma forma mais organizada sobre as minhas aulas. Na hora de fazer o meu planejamento da próxima aula, eu tenho muita base no que trabalhar, no que faltou, o que funcionou”. Os relatórios são discutidos em aula, destacando-se os pontos positivos e os negativos e o que eles poderiam melhorar em suas práticas a partir das observações efetuadas. O acadêmico Ciro (2006) relata que “os relatórios são uma forma de avaliação constante e é onde eu percebo meus erros e acertos com mais clareza”.

No que se refere à prática das habilidades de execução instrumental, os acadêmicos de flauta doce têm que participar de vários recitais no decorrer dos semestres. Salienta-se que esses recitais são realizados na Universidade e em outros espaços abertos ao público. Para o primeiro e segundo semestres do curso, são realizados três recitais em cada semestre, sendo que os mesmos são constituídos de duos ou trios de flauta soprano. Os grupos são formados pelos alunos num sistema de rodízio para os duos e trios, bem como para a distribuição das vozes. Conforme a acadêmica Maria (2006), os recitais são “importantes por serem uma oportunidade de mostrar aquilo que temos produzido em sala de aula. Também é uma oportunidade de fazer música, coisa que muitas vezes não fazemos no curso de licenciatura”.

³ Dados coletados para uma pesquisa não publicada. Os dados foram obtidos através de um questionário aplicado aos acadêmicos que cursaram a disciplina entre 2005 e 2006. Os nomes dos quatro acadêmicos são fictícios (Dario, Ciro, Maria e Giovanni).

No terceiro semestre, são realizados quatro recitais, sendo três em forma de duos ou trios de flauta doce soprano e um recital com obras com acompanhamento de piano ou violão. Salienta-se que a preparação das obras com acompanhamento de instrumento harmônico é feita exclusivamente pelo aluno e o acompanhante, estimulando assim a independência do aluno para a preparação de repertório. Gumm (2003 p. 91) observa que “a dimensão do estilo de ensinar música com a independência do estudante representa o foco do professor nas habilidades dos estudantes em pensar, sentir e agir por eles mesmos e então criar novos conhecimentos por eles próprios⁴”.

No quarto semestre são realizados quatro recitais, dos quais três com um único grupo de flautas contralto, num repertório a duas vozes, as quais são dobradas devido ao número de executantes. Há ainda um quarto recital com um repertório envolvendo as flautas soprano, contralto e tenor em forma de duos e trios, o qual os alunos novamente preparam sozinhos, de modo a incentivar mais uma vez a autonomia e a experiência criativa dos acadêmicos. Segundo Gumm (2003 p. 93), soluções técnicas, conceituais e estilísticas representam criatividade em diferentes categorias⁵.

Sobre essa prática, o acadêmico Dario (2006) observa que “esses recitais que fiz com a flauta doce fizeram valer a pena ter estudado o instrumento, porque aprender a tocar um instrumento, estudar, para nunca tocar num recital ou para alguém é meio frustrante”. Ainda em relação aos recitais, Saul (2007 p. 15) destaca que “os acadêmicos conseguiram extrair dos recitais vivências que possibilitaram um aprendizado que é aplicado tanto em sala de aula como na execução musical. Torna-se fundamental ao licenciando em música ter vivências como educador musical e como músico performance”.

Desde o início da disciplina, os alunos participam de ações que estimulam a sua autonomia e a experiência criativa, trabalhando algumas peças com a turma toda e conduzindo a aula por um período breve sob a supervisão do professor. De acordo com Gumm (2003 p. 94), “desenvolvendo a perspectiva de independência do aluno na música, nós o ajudamos também a relacionar suas atitudes, sentimentos pessoais e emoções da música⁶”.

Salienta-se que no quarto semestre da disciplina também é solicitado um trabalho escrito sobre a história e literatura da flauta doce, envolvendo os períodos desde a música

⁴ The dimension of music teaching style Student Independence represents these teacher’s focus on student abilities to think, feel and act for themselves and then to create new knowledge of their own.

⁵ Technical, conceptual, and stylistic solutions represent creativity in different categories.

⁶ In developing students’ independent perspectives in music, we help them to also relate their attitudes, personal feelings and emotions of music.

antiga até a música moderna, visando a dar uma ampla visão do desenvolvimento da flauta doce bem como da amplitude do repertório existente para o instrumento.

Tem-se observado nesses anos que os alunos, após terminarem as disciplinas de flauta doce, continuam utilizando o instrumento nas práticas de diversas outras disciplinas, durante a graduação através de seus respectivos recitais, assim como no estágio supervisionado, levando o ensino do instrumento às escolas e outros espaços educativos.

Considerações Finais

A partir das experiências relatadas, tem-se verificado que os alunos das práticas instrumentais flauta-doce da UFSM vêm recebendo uma formação adequada para o seu desempenho como educador musical. Segundo o acadêmico Giovanni (2006), “me sinto mais preparado como professor em relação à antes de aprender o instrumento. Agora, além de ser mais um instrumento para eu tocar, é um excelente instrumento de trabalho”. O tempo destinado à aprendizagem do instrumento, dentro do currículo é apropriado, e a flauta, como qualquer outro instrumento, exige tempo e dedicação para que haja um progresso efetivo.

O objetivo principal das Práticas Instrumentais Flauta Doce é dar uma ferramenta ao educador musical para a sua atuação profissional, seja em escolas seja em outro contexto no qual venha a trabalhar com o ensino de música. Depois de dois anos de estudo de flauta, o acadêmico está apto a ensinar o instrumento em práticas de educação musical. Após esse período, o aluno já apresenta autonomia para procurar um repertório solista para o instrumento, como sonatas, concertos e outras obras, e se especializar, caso tenha interesse e o queira fazer.

Salienta-se que existem algumas ações de caráter pedagógico que vêm sendo desenvolvidas em Santa Maria em relação à flauta doce com alguma conexão com a disciplina do curso de Licenciatura em Música da UFSM. Nesse sentido, há alguns anos, vem sendo realizado um evento que congrega a flauta doce como foco principal. O “Encontro Estudantil de Flauta Doce”⁷ realizado anualmente na cidade, coordenado por uma ex-aluna do curso, no qual é aberto espaço para que seja mostrado o trabalho desenvolvido por vários professores em diversas escolas, envolvendo o ensino da flauta doce.

⁷ O evento é coordenado pela Profa. Taísa Fitz.

A flauta doce também está presente nas oficinas do projeto “LEM: tocar e cantar”⁸ do Laboratório de Educação Musical, do Centro de Educação da UFSM. As oficinas vêm sendo ministradas por ex-acadêmicos da disciplina, desde 2003, os quais durante o seu curso de graduação atuam como monitores no projeto. Os alunos participantes das oficinas são adultos oriundos de diferentes cursos da Universidade e da comunidade.

O projeto “Oficinas de Música para Integrantes de Bandas”⁹, que vem sendo realizado anualmente, desde 2005, conta com uma oficina específica de flauta doce soprano; na próxima edição, de 2009, será ofertada uma oficina de flauta contralto. Alunos de bandas escolares e vários outros contextos têm participado das oficinas de flauta.

Todas as ações aqui relatadas se conjugam num esforço contínuo para desenvolver um aprendizado abrangente dos acadêmicos da licenciatura em música em relação à flauta doce. Para isso, quando necessário, têm-se feito ajustes na metodologia de ensino, flexibilizando o repertório, mas sempre com o intuito de incentivar a autonomia dos alunos.

⁸ O projeto é coordenado pela Prof. Dra. Claudia Ribeiro Bellochio e pela Prof. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa. A oficina de flauta doce é coordenada pelo Prof. Dr. Guilherme Sampaio Garbosa.

⁹ O projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme Sampaio Garbosa.



Referências

GUMM, Alan. Music Teaching Style: Moving Beyond Tradition. Galesville, MD: Meredith Music Publications, 2003.

MAHLE, Maria Aparecida. Primeiro Caderno de Flauta Block. São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 1959.

SAUL, Tiago Scalvenzi. Práticas Instrumentais Flauta doce: relatos e reflexões sobre a disciplina. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: Anais do XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

VELLOSO, Cristal Angélica. Sopros Novo Yamaha: Caderno de flauta doce soprano. São Paulo: Editora Irmãos Vitale, 2006.

WESTPHALL, Frederick W. Guide to Teach Woodwinds. Boston: McGraw Hill, 1990.



O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil.

Ana Claudia Specht
 UFRGS/FEEVALE
 aspecht@sinos.net

Resumo: A presente pesquisa investiga o desenvolvimento do cantar segundo uma abordagem construtivista. Este trabalho foi desenvolvido na rede municipal de educação infantil de Campo Bom/RS, com a participação de um representante por escola, totalizando 19 professoras. A fundamentação teórica estrutura-se sobre as áreas que mais permeiam os processos de ensino e de aprendizagem do canto, alinhando ideias da fonoaudiologia, do canto, da técnica vocal, da linguística e da teoria construtivista interacionista de Jean Piaget. A pesquisa é de cunho qualitativo através da investigação sobre uma proposta de ensino do canto baseada em um curso de 30 horas-aula e duas entrevistas individuais semiestruturadas. Os resultados mostraram que, por meio de atividades de apreciação, execução, criação e reflexão desenvolvidas em grupo, em que o sujeito cantante é ativo, criativo e participativo, favorecemos a compreensão técnica, musical e expressiva do canto, o que desencadeia uma apropriação da voz por parte desse sujeito, com a consequente construção de novos possíveis que podem significar uma autonomia vocal, graças a uma generalização do conhecimento do canto nas ações do sujeito.

Palavras chave: Canto; ensino; construtivismo.

O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista

Esta pesquisa foi estruturada a partir de reflexões sobre a vivência e experiência de uma trajetória profissional como orientadora e professora de canto em grupo e individual; também, através da observação e percepção de vozes cansadas, roucas e alteradas de muitos professores, principalmente os que trabalham com crianças, concluindo que existe uma inadequação do uso da voz falada e cantada por estes profissionais; bem como, a certeza, mesmo de forma não científica, sobre a importância de um trabalho de técnica vocal e canto na formação do professor.

Cantar é um verbo, pode ser conjugado em vários tempos, em várias pessoas, de várias formas, com muitas intenções e sem muita compreensão. Nesta frase pode estar implícita a pulsão viva de muitas pessoas que cantam, que cantaram e que cantarão. A reflexão sobre o cantar (vivências e experiências) gera inquietações sobre a voz (timbre), questiona a produção sonora (fisiologia), modifica e provoca estranhamentos na nossa *performance* artística, desvenda crenças epistemológicas, desnuda o fazer profissional e aguça o olhar investigativo sobre o ensino do canto e seus processos de aprendizagem.

Nesta pesquisa, a construção de um cantar está alicerçada numa proposta construtivista do ensino do canto em que o sujeito possa agir sobre o seu cantar, refletir sobre



a sua prática e questioná-la. A partir das possibilidades de ação diante da construção do cantar e uma aproximação com a teoria piagetiana, ressaltamos a importância de considerar que é na interação onde sujeito e objeto constituem-se mutuamente, pois ambos são projetos a serem construídos. Diante disso, o cantar, sendo um conhecimento, será o resultado da interação entre o sujeito cantante e a sua própria emissão vocal.

[...] Sujeito e objeto não existem antes da ação do sujeito. Porque a consciência é, segundo Piaget, construída pelo próprio sujeito na medida em que ele se apropria dos mecanismos íntimos de suas ações ou, melhor dito, da coordenação de suas ações. (BECKER, 2001, p. 26)

Sendo o cantar uma ação, será no percurso dos processos de ensino e de aprendizagem do cantar de cada indivíduo que o conhecimento será ampliado, quando os mecanismos de assimilação¹ e acomodação² estão em jogo, implicando a construção de esquemas³ e, conseqüentemente, o desenvolvimento das estruturas. Portanto, para Piaget, toda e qualquer mudança cognitiva resulta de um processo de desenvolvimento em que os esquemas anteriores não são substituídos pelos novos, mas sim, novos esquemas incorporam-se aos anteriores; ou seja, os esquemas são construídos e reconstruídos progressivamente. A aprendizagem se dá na ação e esta ocorre por intermédio dos esquemas motores que, uma vez interiorizados, tornam-se imagens e representações que possibilitam a construção de conceitos. Assim, o processo de construção de esquemas do sujeito cantante começa pelas regulações ativas, quando este tenta ajustar seu aparelho fonador àquilo que escuta para assimilar os elementos até então desconhecidos, apropriando-se deles conforme suas possibilidades construídas até o momento.

Isto é, cada sujeito cantante possui um percurso próprio com mais ou menos esquemas interiorizados, que possibilitam a construção de conceitos sobre o seu cantar e que podem ser traduzidos na sua maneira de cantar e de emitir sons.

Imerso neste contexto, nossa hipótese foi de que uma proposta construtivista do ensino do canto em que o aluno (professor de educação infantil) possa agir sobre o seu cantar, refletir sobre a sua prática e questioná-la. Isto possibilitará uma transferência do conhecimento sobre o seu cantar na sua atuação em sala de aula (atividades propostas, postura vocal e corporal, saúde vocal, entre outros conteúdos), reforçando o objetivo desta pesquisa,

¹ “Ação do organismo sobre o meio, com incorporação real ou simbólica deste e modificação do meio para poder incorporá-lo” (DELVAL, 2001, p. 32).

² “Modificação do organismo, desencadeada por efeitos do meio, que tem como finalidade incrementar a capacidade de assimilação do organismo e, finalmente, a adaptação” (DELVAL, 2001, p. 32).

³ “Sucessão de ações (materiais ou mentais) que têm uma organização e que são suscetíveis de repetir-se em situações semelhantes” (DELVAL, 2001, p. 29).

que é o de promover, a partir das atividades de execução, apreciação, criação e reflexão, o desenvolvimento do cantar segundo uma abordagem construtivista, com professoras de educação infantil.

Desta forma, a base estrutural e funcional sobre a qual foi construída a proposta de ensino do canto segundo uma abordagem construtivista apresenta-se – resumidamente – sobre dois pressupostos: primeiro, o de que o aluno possa agir sobre o material, o canto, a técnica (ação); e segundo, o de que o aluno cantor possa refletir sobre a sua prática e questioná-la. Isto é, uma proposta construtivista de ensino do canto tem como crença o fato de que é por meio da participação ativa do aluno (*sujeito cantante*), criando e refletindo sobre a sua ação (o *cantar*), que se construirá um conhecimento novo e significativo.

Sendo assim, numa proposta em que o objeto é a ação de cantar, o aluno só aprenderá se ele agir sobre esse cantar. Assim, ressalto a importância de proporcionar ao sujeito cantante, várias possibilidades de interação com o canto. Para isso, acredito que o cantar deste sujeito deve ser explorado e experimentado através de atividades de apreciação, criação, execução e reflexão. Estas atividades possibilitarão a problematização da ação do sujeito cantante, que construirá algo novo sobre o cantar. Contudo, para que isto ocorra, reforço a necessidade de reflexão sobre as atividades desenvolvidas e sobre todas as ações experimentadas e vivenciadas.

Metodologia

Esta pesquisa se estruturou sobre duas entrevistas semiestruturadas e um curso de canto denominado Curso Ensino do Canto. O grupo da pesquisa era formado por 19 professoras de educação infantil da rede municipal de Campo Bom/RS (uma professora por escola).

A proposta do curso “Ensino do Canto” surgiu a partir da necessidade de investigação sobre a voz do professor e seu cantar dentro de uma situação de aprendizagem, que promovesse atividades, nas quais, o sujeito participa ativamente. O curso de canto era composto por 10 oficinas de três horas, totalizando 30 horas; tornou-se o principal objeto de investigação; foi delineado pelos processos de construção do grupo; e a análise está sobre esse percurso.

A tabela abaixo exemplifica 3 oficinas:

CURSO ENSINO DO CANTO

OFICINA	TEMA	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
OFICINA 1	A voz individual e o som do grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Timbre vocal (voz falada e cantada) e sonoridade grupal (canto em grupo). - Canto: uníssono e cânone. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a escuta da própria voz e do grupo. - Promover a exploração de sonoridades da voz cantada individual e em grupo nas atividades de apresentação e integração. - Investigar músicas conhecidas, gostos e estilos musicais. - Promover atividades cantadas em diferentes modalidades: uníssono e cânone.
OFICINA 2	Como a voz é produzida	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica vocal: conhecimentos teóricos e práticos sobre respiração, fonação e ressonância. - Canto: roda cantada, canto em uníssono e cânone. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o mecanismo de fonação quanto a sua anatomia e fisiologia. - Promover, através de exercícios vocais e do canto, a relação entre os mecanismos de fonação e os sons produzidos. - Trabalhar a postura, o relaxamento, a respiração e a ressonância. - Promover atividades cantadas em diferentes modalidades: uníssono e cânone.
OFICINA 3	Eu instrumento: som e corpo	<ul style="list-style-type: none"> - Propriedades dos sons na música e elementos musicais. - Canto: roda cantada, uníssono e cânone. - Técnica vocal: (postura, relaxamento, respiração, ressonância e <i>vocalises</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a percepção das qualidades sonoras da voz cantada, relacionando-as com os elementos musicais. - Verificar e identificar os elementos musicais na execução do canto. - Trabalhar a técnica vocal: postura, relaxamento, respiração, ressonância e <i>vocalises</i>. - Promover atividades cantadas em diferentes modalidades: uníssono, cânone e duas vozes.

As entrevistas semiestruturadas aconteceram em dois momentos distintos: no início do curso e após o término do mesmo. A entrevista 1 focou a definição da própria voz; as experiências formais e informais com o canto e com a música; as expectativas sobre a oportunidade de participar de um curso de canto; a forma como utilizam sua voz no trabalho e no dia-a-dia; noções de higiene vocal; e uma breve investigação epistemológica sobre o cantar. Na entrevista 2, o foco estava na forma como cada aluna reflete sobre o seu processo de aprendizagem; sua concepção epistemológica em relação ao desenvolvimento do cantar; se conseguem generalizar alguns conhecimentos; como define sua voz e de que forma utiliza sua voz em sala de aula e no seu dia-a-dia.

Resultados e considerações finais

A discussão dos resultados desta pesquisa não está calcada sobre o detalhamento do processo de aprendizagem musical, nem técnico-vocal, mas, sim, sobre o conceito de voz que cada sujeito cantante tinha antes, durante e depois do curso. Após o término do curso, observamos que a voz de cada sujeito passa a ter “corpo”: ela tem uma forma, pode ser moldada, está em um corpo humano e, junto dele, deve ser cuidada e exercitada, apresenta contornos e nuances que podem ser registrados e assume grandes proporções quando se encaixa no grupo. Estas ideias constam nas entrevistas individuais, demonstrando o quanto os educadores musicais e outros profissionais de música precisam começar um trabalho



pedagógico que desmistifique a linguagem musical e a execução instrumental – neste caso, o canto.

Ainda, as professoras que trabalham com a educação infantil, que presenciam diariamente a construção da fala, a ação do bebê sobre a sua emissão ou a construção musical das crianças maiores, são as mesmas que deixam de explorar a sua própria voz e de perceber que a emissão vocal é uma construção. Por isso, penso que só há uma maneira de ressignificar a voz para este sujeito cantante, a saber: trabalhando o seu olhar sobre este conhecimento e sobre a sua própria voz. Assim, observo que o desenvolvimento vocal do sujeito cantante está vinculado à concepção epistemológica que ele tem sobre o cantar. A construção do cantar está na ação deste sujeito cantante sobre a própria voz, isto é, a voz volta a ser um objeto que deve ser experimentado e assimilado. Desta forma, nos questionamos sobre como significar o desenvolvimento vocal na formação do professor de educação infantil? Observo que, na formação profissional ou na capacitação dos professores, o canto não é visto como o principal instrumento de trabalho deste profissional, não sendo igualmente valorizado como um instrumento musical que pode desenvolver um trabalho de educação musical. Porém, nesta pesquisa, a voz do professor apresentou-se como um instrumento musical acessível, do qual ele tem uma compreensão musical e é de fácil desenvolvimento técnico. Portanto, os cursos de formação profissional devem desenvolver a técnica vocal integrada à educação musical, compreendendo que a voz é um instrumento.

Para concluir, acredito que a proposta de uma construção do cantar segundo uma abordagem construtivista apresenta uma característica pertinente a muitos conhecimentos e inúmeros sujeitos de pesquisa, pois na teoria construtivista encontra-se um cerne ético de valorização e significação do conteúdo para o sujeito e do sujeito na sua interação. Por esta razão, o processo de desenvolvimento do cantar é uma reconstrução da sonoridade do sujeito. A voz que externa o sujeito vem de dentro do corpo e pode representar muitas coisas para ele. No momento em que esta voz passa a pertencer novamente a este sujeito através da sua exploração e apreciação, reconhecendo características próprias e possíveis transformações, a postura muda, porque a respiração, o corpo e a forma de se expressar mudam ou se transformam.

É preciso construir um cantar...

Referências

- BECKER, Fernando. *Educação e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEYER, Esther. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 9/10, p. 22-31, dez. 1994/abr. 1995.
- BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 53-67, 1995.
- BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna; SPECHT, Ana Claudia. *Meninas Arte em Canto: corpo e voz no fazer musical*. XIII Encontro Anual da ABEM. ABEM CBM-CEU UNIRIO. Rio de Janeiro/RJ. 2004. Versão eletrônica em CD-ROM. p. 297-302.
- CARMO Jr., José Roberto. *Da voz aos instrumentos musicais: um estudo semiótico*. São Paulo: Annablume, 2005.
- DELVAL, Juan. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- SPECHT, Ana Claudia; BEYER, Esther. *A atividade de apreciação na construção do cantar*. Anais do I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais. Curitiba: UFPR, 2005. p. 436-439.
- SPECHT, Ana Claudia; BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. *O ensino do canto em uma abordagem construtivista*. XX Seminário Nacional de Arte Educação de Montenegro, Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS: FUNDARTE, 2006. p. 72-75.

O ensino-aprendizagem da notação musical em uma experiência com o Coral Escola Comunicantus

Caiti Hauck da Silva
 ECA - USP
 caitihauck@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho aborda a pesquisa realizada como parte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música da autora, orientado pela professora Susana Cecília Igayara e apresentado no Departamento de Música da ECA – USP em dezembro de 2008. Inspirada no método da pesquisa-ação, esta pesquisa foi realizada com corralistas do Coral Escola Comunicantus, dentro do *Comunicantus: Laboratório Coral*, e consistiu em 12 aulas sobre aspectos escolhidos da notação musical, tendo como objetivos incentivar a autonomia dos corralistas, promover uma maior compreensão das peças musicais do repertório do coro e aprimorar sua prática musical. A primeira parte deste trabalho ocupa-se com a apresentação do programa de aulas realizadas junto aos corralistas, abordando a notação musical, delimitando sua aceção, analisando sua estrutura e discutindo as relações entre a prática e a escrita e leitura da música. A segunda parte trata da educação musical e do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita da música. Os objetivos da pesquisa consistiram, primeiramente, em discutir a notação musical; em seguida, discutir o ensino-aprendizagem da notação e, por fim, apresentar um programa de aulas visando à musicalização de adultos.

Palavras chave: Educação Musical, Notação Musical, Canto Coral, Musicalização de Jovens e Adultos, Coral Escola Comunicantus.

Introdução

Este trabalho foi elaborado a partir de uma experiência de ensino-aprendizagem da notação musical realizada junto aos corralistas do Coral Escola Comunicantus, um dos cinco coros pertencentes ao *Comunicantus: Laboratório Coral* do Departamento de Música da ECA – USP. O Coral Escola Comunicantus é um coral comunitário amador, formado majoritariamente por pessoas leigas em música, que têm como objetivo comum aprender a cantar em grupo.

Tal experiência foi realizada na forma de um curso de fundamentos da leitura musical, composto de 12 aulas de 30 minutos, que teve como foco o reconhecimento das figuras de duração e a localização das alturas no pentagrama, sempre buscando relacionar estes aspectos às peças do repertório do coro e à sua execução prática. O programa de aulas foi elaborado tendo como base os livros de teoria musical de Abromont & Montalembert (2005), Lacerda (1961) e Med (1996) e tratou dos seguintes temas:

1. Introdução à notação musical.
2. Figuras de duração.
3. Compasso simples e composto.



4. Fórmulas de compasso.
5. Quiálteras.
6. Contratempo; síncopa.
7. Anacruse; andamentos; sinais de dinâmica.
8. Tom e semitom; sinais de alteração.
9. Escala diatônica e cromática.
10. Escala maior; noção de tonalidade.
11. Escalas menores.
12. Escalas relativas; acordes.

A motivação para a realização deste curso foi a proposição de que a aprendizagem dos fundamentos da leitura musical pode ser uma ferramenta para o desenvolvimento da autonomia dos coralistas, promovendo uma maior compreensão das obras que constituem o repertório do coro e aprimorando a sua prática musical¹.

Este curso foi desenvolvido sob a influência do método da pesquisa-ação, que, no âmbito da educação, consiste em uma metodologia de pesquisa visando à melhoria de uma prática pedagógica através da reflexão constante sobre as ações que se realiza para chegar a tal objetivo e sobre os princípios que permeiam estas ações. Segundo Tripp, a pesquisa-ação é “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

Apesar do presente trabalho não se adequar integralmente a esta metodologia, nele foi adotada a estrutura cíclica que caracteriza a pesquisa-ação: planejar, agir, monitorar e avaliar os resultados, replanejar, agir, reavaliar, e assim por diante. Este movimento espiral acompanhou a experiência junto ao Coral Escola Comunicantus e influenciou a elaboração do programa do curso, assim como o processo de preparação e realização das aulas.

A notação musical

Ao início do curso, a notação musical foi definida como um conjunto de símbolos gráficos, palavras e expressões que busca representar o som e suas propriedades (altura, duração, intensidade e timbre). Esta notação é uma convenção do Ocidente, que reflete o

¹ Em todo o corpo deste trabalho, utiliza-se a expressão ‘prática musical’ para indicar a execução de obras que foram transmitidas ao longo dos séculos através da notação musical ocidental, isto é, nos referimos à prática de peças musicais acessíveis à sociedade moderna pelo fato de terem sido registradas graficamente, assim como a obras de cunho ou origem popular ou folclórica que foram transcritas ou arranjadas fazendo uso desta notação. Não nos referimos à atividade musical de outras culturas que não a ocidental, ao âmbito da música popular ou folclórica não registrada graficamente nem ao campo da improvisação musical.

pensamento musical ocidental e prioriza, em sua estrutura, a descrição objetiva das propriedades de altura e duração, em detrimento de aspectos como timbre, formas de ataque e dinâmica. Em outras civilizações foram desenvolvidos sistemas diferentes de notação, que priorizam características sonoras diversas, refletindo também o pensamento musical de sua cultura. A elaboração de uma notação universal que possa servir a todos os tipos de música é quase inimaginável, pois isto implicaria um pensamento musical uniforme (MASSIN,1997; COLE, 1974).

Também foi lembrado que a escrita musical surgiu pelo desejo de se registrar e transmitir a música e que a notação passou, ao longo da história, por diversas transformações até se estabelecer no formato que hoje conhecemos (ABROMONT; MONTALEMBERT, 2005). Entretanto, o seu desenvolvimento não se estagnou e continuou a refletir o pensamento musical de sua época. Inversamente, a existência da notação também influenciou o desenvolvimento das formas musicais e das composições – como em uma via de mão dupla – e continua a fazê-lo até hoje.

O desenvolvimento da notação teve uma relação intrínseca com a prática musical, pois seu objetivo primordial foi o de resguardar a música do esquecimento para servir ao fazer musical. Apesar da notação não especificar objetivamente todos os parâmetros sonoros, ela se torna funcional dentro daquilo a que se propõe por fazer parte de uma prática musical conhecida por todos. Sendo assim, é importante que a partitura de uma obra seja analisada levando em consideração a tradição musical na qual está inserida, o contexto histórico-cultural e o próprio contexto notacional escolhido pelo compositor.

A abordagem do conteúdo do curso partiu destas reflexões e teve, assim, uma preocupação constante em relacionar a teoria musical à sua realização prática, utilizando como exemplos musicais trechos extraídos das obras do repertório do Coral Escola Comunicantus.

O ensino-aprendizagem da notação

Segundo Meirieu, “uma aprendizagem se realiza quando um indivíduo toma informação em seu meio em função de um projeto pessoal” (MEIRIEU, 1998, p. 54). Esta afirmação é representada por ele na fórmula:

$$\frac{\text{identificação}}{\text{utilização}} = \text{significação}$$

Este processo mental da aprendizagem, quando transportado para o âmbito da educação musical, remete à importância de se vincular o ensino da teoria a uma prática



musical. Em relação ao ensino da notação da música, a fórmula “identificação/utilização = significação” reporta à interação entre a grafia e a sua realização sonora.

Vincular a teoria à prática musical foi uma das preocupações de educadores europeus do início do século XX, como Dalcroze, Kodály, Orff e Willems, cujos métodos influenciaram o trabalho de Villa-Lobos, Liddy Chiaffarelli Mignone, Anita Guarnieri, entre outros (PAZ, 2000). Apesar das metodologias desenvolvidas por estes educadores terem naturezas e objetivos distintos, o ponto convergente e enfatizado por todos eles é a necessidade de se vivenciar a música e de praticá-la antes de se conhecer a teoria e a notação. Este é um aspecto importantíssimo no ensino de música, pois a teoria e a notação estão a serviço da prática musical, e não o inverso. Do ponto de vista da construção de conhecimentos, o ensino de aspectos teóricos desprovido da associação ao fazer musical pode muito facilmente transformar-se em uma repetição mecânica de conceitos que se tornam vazios e sem sentido por não estarem inseridos em uma prática musical.

Um campo fértil para a implementação de um trabalho de musicalização associando a teoria e a notação ao fazer musical pode ser encontrada no canto coral que, para além do uso do canto em sala de aula, permite o desenvolvimento de uma proposta educacional visando a um resultado não somente pedagógico, mas também artístico. Este ponto de vista, defendido pela regente e autora Doreen Rao (apud FONTERRADA, 2008), é também a característica fundamental da atividade do *Comunicantus: Laboratório Coral* e, conseqüentemente, do Coral Escola Comunicantus. Segundo Igayara, um trabalho como este

é marcado por uma dupla condição: de um lado, a perspectiva da educação musical, presente em todos os momentos do trabalho, e, de outro, a perspectiva da prática artística, cristalizada nas apresentações, como objetivo do trabalho de grupo, fomentador e realimentador do processo de ensaios e de aprendizado. (IGAYARA; RAMOS, 1992, p. 89).

Conclusão

Um dos principais objetivos desta pesquisa consistiu na elaboração de um projeto piloto de musicalização para adultos, associado à prática do canto coral. Neste sentido, este trabalho foi avaliado de forma muito positiva, tanto por parte dos coralistas que participaram do curso e da equipe do *Comunicantus: Laboratório Coral*, como pela banca examinadora. Esta experiência abriu portas para a reflexão sobre a importância de atividades de musicalização voltadas para jovens e adultos leigos em música, que ofereçam tanto uma oportunidade de fazer música em grupo, como também de aprender a leitura e escrita musicais. Para isso, o coral se mostrou um espaço de aprendizagem musical propício não



somente para a prática, mas também para o ensino-aprendizagem da notação, ainda que em projetos paralelos, como foi o caso.

O programa de aulas aqui apresentado resultou, primeiramente, das reflexões feitas sobre a notação musical e o seu uso ao longo da história da música ocidental e, depois, do emprego da estrutura cíclica da pesquisa-ação, que fomentou a adequação dos tópicos e da abordagem do programa de aulas às necessidades musicais dos coralistas. Tais adequações permitiram também que o outro objetivo desta pesquisa fosse alcançado, isto é, a promoção de uma maior compreensão das peças musicais do repertório do coro, o incentivo à autonomia dos coralistas e o aprimoramento da prática musical através da aprendizagem dos fundamentos da leitura musical. Segundo o relato dos participantes, o curso contribuiu para que eles compreendessem melhor não somente as partituras, mas também a estrutura das músicas em sua verticalidade e horizontalidade. Este resultado mostra que mesmo um curso rápido sobre os fundamentos da leitura musical já pode promover uma melhoria na prática musical, aproximando coralistas leigos do código musical, fomentando o reconhecimento da estrutura de uma obra e abrindo as portas para se aprofundar a própria compreensão do que é o fazer musical.



Referências

ABROMONT, Claude; MONTALEMBERT, Eugène de. *Teoria de la Musica: Una Guia*. México: Ed. Fondo de Cultura Economica, 2005.

COLE, Hugo. *Sounds and Signs: Aspects of Musical Notation*. London: Oxford University Press, 1974.

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

IGAYARA, Susana; RAMOS, Marco Antonio da Silva. Divisão de Música. In: *1967-1992 Museu Lasar Segall 25 anos: históricos, análises, perspectivas*. São Paulo: Museu Lasar Segall, 1992. p. 87-99.

LACERDA, Osvaldo. *Compêndio de Teoria Elementar da Música*. 8ª edição. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1961.

MASSIN, Jean & Brigitte. *História da Música Ocidental*. Tradução de Maria Teresa Rezende Costa, Carlos Sussekind, Ângela Ramalho Viana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MED, Bohumil. *Teoria da música*. 4ª edição. Brasília: Musimed, 1996.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... Sim, mas como?* Tradução de Vanise Pereira Dresch. 7ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 47-69.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX: Metodologias e Tendências*. Brasília: Editora MusiMed, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista da FEUSP: Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 31, nº. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.



O ensino/aprendizagem de música em Uberlândia-MG na primeira metade do século XX: um projeto de pesquisa

Lilia Neves Gonçalves
UFU

E-mail lilianeves@demac.ufu.br

Resumo: Este projeto de pesquisa tem como foco o ensino/aprendizagem de música em Uberlândia-MG na primeira metade do século XX. Tem como objetivos gerais: compreender práticas pedagógico-musicais estabelecidas na cidade, bem como entender de que maneira essas práticas estão reveladas nos discursos da imprensa na época. Já como objetivos específicos pretende-se analisar o pensamento divulgado sobre música e o papel ocupado pelo ensino/aprendizagem de música na cidade, além de identificar iniciativas de implementação de práticas de ensino/aprendizagem musical em/nos espaços de ensinar/aprender música na época. Tomando a música como prática social, pensa-se que cada espaço e cada época se organizam em torno de determinadas práticas pedagógico-musicais com suas idéias, valores e gostos. Acredita-se que esse estudo vem em sua essência contribuir para a memória da educação musical brasileira.

Palavras chave: ensino/aprendizagem de música, Uberlândia-MG, primeira metade do século XX.

1 Introdução

Este projeto de pesquisa que tem como foco o ensino/aprendizagem de música em Uberlândia na primeira metade do século XX e tem apoio do CNPq na concessão de bolsas de iniciação científica. Portanto, também tem a participação de alunos¹ do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia/UFU tanto na coleta quanto na análise dos dados.

Pode-se afirmar que a pesquisa em Educação Musical no Brasil vem se consolidando desde a implantação e difusão dos cursos de Pós-Graduação a partir da década de 1980 e da criação das associações nacionais de pesquisa em música: em 1988 da ANPPOM (Associação Nacional e Pesquisa e Pós-Graduação em Música) e em 1991 da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical).

Del Ben (2003, p. 1) afirma que na última década a Educação Musical “vem apresentando um desenvolvimento significativo como área de conhecimento acadêmico-científico”. Constata-se que, mediante o diálogo com as Ciências Humanas, as pesquisas têm abordado o ensino de música sob várias perspectivas, ampliando seus diálogos e suas temáticas.

¹ Nesse momento a pesquisa conta com um bolsista de PIBIC/CNPq, o aluno José Luis Moreira Rodrigues do Curso de Bacharelado em Música, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Inicialmente, com pesquisas, voltadas essencialmente para a prática, as temáticas “giravam em torno da produção de conhecimento *sobre e para* uma educação musical de cunho mais formal e escolarizado” (BELLOCHIO, 2003, p. 1). Contudo, aos poucos “novos temas passaram a compor as pautas investigativas, tais como educação musical em situações não formais, processos de auto-aprendizagem, educação musical e mídias; educação musical em espaços alternativos, dentre outros” (idem).

Se outras temáticas e abordagens do objeto da Educação musical têm sido incorporadas nas pesquisas da área, estudos relacionados à Educação Musical no Brasil em outros tempos, que não o tempo presente, não têm sido muitos.

Sem esgotar todos os trabalhos publicados, cito os de: Souza (1991; 1992) que discute a relação entre educação musical e o regime do governo Vargas; Gonçalves (1993; 2007) que estuda a criação dos conservatórios estaduais mineiros na década de 1950 e o ensino/aprendizagem de música em Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960; Garbosa (2003) analisa as concepções de educação musical que permearam a produção de dois cancioneiros utilizados nas escolas teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul, na década de 1930; e Oliveira (2004) estuda o canto enquanto disciplina escolar nas primeiras décadas do século XX, em Belo Horizonte.

2 O ensino de música em Uberlândia – MG

Poucos estudos de cunho histórico social têm sido realizados sobre o ensino de música na cidade de Uberlândia-MG. Cardoso (2004) procurou “apreender o processo de gênese e desenvolvimento do Conservatório Musical de Uberlândia, estabelecendo registros sistemáticos sobre o surgimento e a evolução dessa instituição descrevendo [...] o processo educativo desenvolvido no Conservatório no período de 1957 a 1969” (p. 7).

Em minha tese de doutorado intitulada, “Educação Musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960” (GONÇALVES, 2007), busquei compreender como se constituía e estava constituída uma sociabilidade pedagógico-musical em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia, nas décadas de 1940 a 1960.

Os seis espaços que tiveram destaque nesse período foram: a Banda Municipal de Música que foi criada por um grupo político com a idéia de que a cidade precisava desse tipo de grupo instrumental que “abrilhantasse” as festividades locais. A aula particular de música era o lugar onde alunos que tinham interesse em estudar música procuravam aula particular para, essencialmente, aprender tocar um instrumento. Na escola, a música era parte



obrigatória do currículo escolar, mas também estava presente nas atividades extracurriculares. O Conjunto Orquestral do Liceu² surgiu do interesse do diretor da escola, professor Milton Porto, e de alguns alunos em organizar um conjunto que participasse das atividades musicais extracurriculares na/da escola. A Banda Lira Feminina Uberlandense foi criada a partir de uma iniciativa do professor Antônio Melo com meninas de várias idades que eram suas alunas particulares, ou do seu círculo de amizades, ou da sua família. Já o Conservatório Musical de Uberlândia surgiu da iniciativa de D. Cora Pavan Caparelli que, depois de dar aulas particulares em torno de 10 anos, criou essa escola de música que chegou credenciada a oferecer diploma de músico e de professor de música na cidade.

Considerando que cada espaço se organizava em torno de determinadas práticas pedagógico-musicais com suas idéias, seus valores, seus gostos, é possível afirmar que a produção pedagógico-musical tem suas especificidades em cada um desses espaços. Especificidades que passam pelos interesses, pela forma como cada espaço está estruturado e organizado tanto física quanto socialmente.

Sob essa perspectiva esta pesquisa tem como objetivos gerais: compreender práticas pedagógico-musicais estabelecidas na cidade na primeira metade do século XX, bem como entender de que maneira essas práticas pedagógico-musicais estão reveladas nos discursos da imprensa da cidade na época.

Já como objetivos específicos pretende-se analisar o pensamento divulgado na cidade sobre a música e o papel ocupado pelo ensino/aprendizagem de música na cidade, além de identificar iniciativas de implementação de práticas de ensino/aprendizagem musical em/nos espaços de ensinar/aprender música na época.

3 Justificativa

Diante desses estudos mencionados é possível visualizar alguns aspectos relacionados tanto à música quanto ao ensino de música na cidade de Uberlândia no período compreendido entre 1940 a 1970. No entanto, na primeira metade do século é possível afirmar que pouco se conhece sobre essa temática.

² Conjunto orquestral composto por alunos do Colégio Liceu de Uberlândia criado por volta de 1952. Teve uma atuação bastante intensa em Uberlândia e cidades da região na época. Tocava em vários lugares e palcos da cidade, bem como em momentos variados como aniversário da cidade, na Prefeitura, além dos próprios bailes do Liceu.

Estudar sobre as práticas de ensinar/aprender música em Uberlândia na primeira metade do século XX implica entender também o discurso veiculado na cidade sobre o papel das manifestações musicais na vida cotidiana da cidade.

Diante dos tipos de artigos encontrados nos jornais é possível que muito raramente esses documentos impressos discutam sobre o ensino de música na cidade. Será importante conseguir entender as idéias pedagógicas que, muitas vezes, estarão implícitas nas crenças sobre o papel da música na cidade.

Enquanto justificativa para essa pesquisa destaca-se a importância de se estudar o passado para a compreensão do presente, uma prática não tão comum na área da Educação Musical. Kraemer (2000) afirma que

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).

Estudar o passado com seu pensamento, bem como suas ações pedagógico-musicais contribui ainda para “o **reconhecimento do homem como ser cultural**, e oferece uma contribuição para o esclarecimento de perguntas sobre quais problemas, quais posições e situações pertencem sobretudo à apropriação e à transmissão de música” (KRAEMER, 2000, p. 54) (grifos no original).

Estudar sobre o ensino de música, suas práticas e os espaços nos quais se aprendia/ensinava música, além de ser uma temática pouco explorada tanto na área de música quanto na área da Educação Musical. Também sabe-se que os arquivos e documentos relacionados ao ensino de música, geralmente, estão desorganizados e pouco sistematizados.

Finalizando, este estudo vem em sua essência contribuir para a memória da educação musical brasileira na medida em que propõe-se a realizar um estudo sobre o ensino/aprendizagem de música na cidade de Uberlândia na primeira metade do século XX.

4 Fundamentação teórica

Para compreender tanto as práticas pedagógico-musicais estabelecidas na cidade na primeira metade do século XX quanto a maneira como essas práticas pedagógico-musicais estão reveladas nos discursos da imprensa da cidade de Uberlândia-MG muitas lentes teóricas poderiam ser utilizadas.



Mas, por conceber a música e a educação musical como práticas sociais construídas e estabelecidas nas relações estabelecidas pelos e entre os indivíduos nas várias situações de interação social, adota-se dois conceitos que podem ajudar a entender o ensino de música, bem como suas práticas pedagógico-musicais na cidade: o *conceito de capital* tal como concebido por Pierre Bourdieu (2004, 2007) e o *conceito de sociabilidade* defendido por Simmel (1983a, 1983b).

5 Metodologia

Este trabalho ao propor compreender práticas pedagógico-musicais estabelecidas na cidade na primeira metade do século XX, bem como de que maneira essas práticas pedagógico-musicais estão reveladas nos discursos da imprensa da cidade de Uberlândia-MG tem como fontes de pesquisa: as fontes escritas e as fontes iconográficas encontradas nos acervos do Arquivo Público Municipal de Uberlândia e no Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) da Universidade Federal de Uberlândia.

Pensar sobre práticas pedagógico-musicais estabelecidas na cidade na primeira metade do século XX a partir das fontes escritas é importante que se considere documentos, como os jornais, não como “contendo dados” ou como “fontes de evidências” de fatos históricos. Prior (2008) afirma que na pesquisa social há a idéia de que “os documentos e o homem existem em domínios completamente separados” (p. 823). No entanto, em sua concepção considera que os documentos podem servir como informantes e que “suas palavras, imagens, informação, instruções [...] podem influenciar episódios de interação social, esquemas de organização social, e podem servir para analisar tais interações e organizações sociais” (p. 822).

5.1 Fontes escritas

As fontes escritas a serem utilizadas nessa pesquisa são artigos de jornais e revistas publicados na cidade de Uberlândia na primeira metade do século XX. Alguns jornais como *O Progresso*, *O Tribuna*, *O Repórter*, *O Correio de Uberlândia* circularam em Uberlândia nessa época, além de algumas revistas locais. Os artigos que tratam de alguma forma sobre a temática da pesquisa serão organizados, digitalizados e serão material primário de análise dessa pesquisa.

Sabe-se que os documentos escritos produzidos pela imprensa apresentam uma versão dos acontecimentos, geralmente, baseada na visão de algumas pessoas e/ou grupos que



mantêm o poder de voz no local. No entanto, para Portelli (1997), são “somente a transmissão sem controle de fontes orais não identificadas” (p. 32).

5.2 Fontes iconográficas

As fontes iconográficas têm sido usadas nas ciências sociais e justificadas por suas inúmeras possibilidades. Porto Alegre (1998) salienta que o estudo da imagem é fundamental para “o entendimento dos múltiplos pontos de vista que os homens constroem a respeito de si mesmos e dos outros, de seus comportamentos, seus pensamentos, seus sentimentos e suas emoções em diferentes experiências de tempo e espaço” (p. 76). No entanto, afirma a necessidade de se tomar a imagem “como objeto, procurando compreender o lugar dos ícones como parte constitutiva dos sistemas simbólicos, estendendo a eles as mesmas preocupações teóricas e metodológicas presentes no estudo das representações sociais” (p. 76).

Se a partir de fontes iconográficas é possível ter idéias sobre a vida de um indivíduo, sua utilização pode dar subsídios para entender os aspectos de uma época, pois para Albarello *et al* (1997):

Estes meios de registro remedeiam ao mesmo tempo o caráter parcial das nossas percepções e o caráter efêmero do registro dos nossos sentidos. Além disso, permitem completar a observação humana no espaço e no tempo. Semelhantes técnicas proporcionam, portanto, documentos: fixam acontecimentos ou fenômenos [...]. Possibilitam uma interpretação menos imediatamente subjetiva: com efeito, graças a elas, é possível regressar aos fatos, compará-los, permitir que sejam vistos por outras pessoas, trocar opiniões (ALBARELLO *et al.*, 1997, p. 20).

No âmbito deste trabalho as fotos, em alguns momentos, podem ser “reveladoras” de pessoas ou personagens que nem sempre fazem parte dos conteúdos dos artigos dos jornais. São contribuições que vão se somando e possibilitando a construção do objeto dessa pesquisa, qual seja: as práticas pedagógico-musicais que foram sendo construídas na cidade de Uberlândia na época.

Para concluir, esse projeto se encontra, no momento, na primeira etapa da coleta de dados. Estamos levantando essas fontes, no Arquivo Público Municipal de Uberlândia, relativas aos anos de 1930 a 1945 vislumbrando questões referentes ao movimento do canto orfeônico nas escolas. Outra proposta que se encontra em vias de iniciar é a do levantamento dos artigos dos jornais publicados na cidade no período de 1915 a 1930, o que aponta para uma análise da implementação dos ideais republicanos nas escolas uberlandenses na época.

Referências

- ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Tradução de: Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997.
- BELLOCHIO, Claudia. Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. *Opus*, v. 9, dez. 2003. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/opus9/opus9-4.pdf>. Acesso em: 01 de maio. 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 7. ed. Tradução de: Fernando Tomaz (português de Portugal). Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2004.
- _____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- DEL BEN, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 7, p. 76-82. 2003.
- CARDOSO, Elisabetta Greco de Guimarães. *Educação superior no Triângulo Mineiro: o Conservatório Musical de Uberlândia (1957-1969)*. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário do Triângulo Mineiro, 2004.
- GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. *Es tönen die Lieder... um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancionários selecionados*. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Música, Doutorado em Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.
- GONÇALVES, Lilia Neves. *Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50*. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.
- _____. *Educação Musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960*. Tese (Doutorado), Curso de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música da UFRGS, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr/nov. 2000.
- OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente? *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; MOREIRA LEITE, Míriam L. *Desafios da imagem: fotografia, iconografia, vídeo nas ciências sociais*. Campinas, S.P: Papyrus, 1998.

PRIOR, Lindsay. Repositioning documents in social research. *Sociology*, v. 42, n. 5, p. 821-836, oct. 2008. Disponível em: <http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/5/81> > Acesso em: 25 abr. 2009.

SIMMEL, Georg. O problema da Sociologia. In: MORAES FILHO, Evaristo de (org). *Sociologia*. Tradução de Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983a. p. 59-78.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade – um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de (org). *Sociologia*. Tradução de Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983b. p. 165-181.

SOUZA, Jusamara. Política na prática da Educação Musical nos anos trinta. *Em Pauta*, v. 3, n. 4, p. 17-32, dez. 1991.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. *Revista da Abem*, v.1, n. 1, p. 12-34, mai. 1992.



O espetáculo "identidade": do sonho à performance. Referencias e elementos de um trabalho em educação Musical em um contexto de educação popular/cultura popular

Maria Helena de Lima
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
helenalima@ufrgs.br / eu.helena.l@gmail.com

Resumo: o artigo constitui um relato sobre a experiência performática musical da ONG Música e Cidadania, a partir da experiência de construção de seu espetáculo “Identidade” no ano de 2005. Descreve a importância das referências culturais e comunitárias do contexto de seu trabalho em Educação Musical, em especial as influências observadas nos significados das performances musicais coletivas do grupo ligadas à cultura local, além de frisar a importância de uma postura perceptiva e receptiva do educador perante a complexidade dos contextos de atuação educacional em música.

Palavras chave: Educação Musical; Educação Popular; Cultura Popular; Música e significados; Música em contextos comunitários; complexidade.

“O homem só se torna um ser integrado, tranqüilo, fértil e feliz quando (e só então) o seu processo de individuação está realizado, quando consciente e inconsciente aprendem a conviver em paz e completando-se um ao outro” (JUNG, 1977 p. 14)

“Cinco soldados em fileiras de cinco, vestidos com grandes chapéus com fitas coloridas a lhe caírem sobre os olhos. Em suas mãos lanças com fitas coloridas pendentes. Enfileirados aguardavam a música começar... Um toque suave de atabaque rasga o silêncio, de repente, aquele som dispara em complexos, intensos e marcantes toques rítmicos. Os soldados se põem a dançar. Sua dança corresponde à complexidade dos toques: movimentos sincrônicos, fortes, como se estivessem realizando uma dança de luta, mas não uma luta de morte, uma luta de... vida! Eu assisto toda a cena. Ao final, o atabaque novamente realiza um toque suave, repicando rapidamente as batidas e diminuindo o andamento. Os soldados voltam a ficar em forma e uma voz ao longe entoava: “Cavaleiros de Jorge”. De repente: acordo”.

A cena acima descrita fez parte do Espetáculo “Identidade”, construído e apresentado pelo grupo de educadores e educandos da ONG/Projeto Música e Cidadania 2004/2005.

Mas, antes de se tornar uma cena, ele realmente foi um sonho, um sonho que tive alguns meses antes de iniciarmos os preparativos e ensaios para o Espetáculo daquele ano.

O Música e Cidadania: contextualizando o Projeto e suas ações



No ano de 2000 foi criada a ONG Música e Cidadania, a partir de algumas iniciativas em Educação Musical com crianças e adolescentes, já atuantes em comunidades da periferia urbana da Grande Florianópolis.

Uma das principais características da ONG/Projeto Música e Cidadania são suas referências na Educação Popular e na Cultura Popular como norteadoras de suas ações em educação musical, ressaltando a perspectiva do educador como pesquisador/investigador que reflete sobre sua práxis de forma significativa e abrangente, indo muito além do papel de puro transmissor de informações técnicas musicais/instrumentais - embora também se comprometa efetivamente com aspectos técnico do conhecimento musical – e baseando sua atuação em ações instigantes, reflexivas, dialógicas e contextuais, atentas às questões referenciais do grupo/indivíduos e as suas próprias: deve estar aberto a também aprender.

Estas referências citadas, em conjunto com os referenciais acadêmicos, a universidade, a escola, a comunidade devem formar um corpo de reflexão e atuação educacional contextualizado.

As ações dos alunos, não devem se resumir a freqüentar aulas/oficinas, estes devem ser estimulados a tornarem-se agentes geradores de idéias, ações e tarefas.

Estas características acima expostas transformaram o M&C¹ em um espaço oportunizador de atuação de saberes e laboratório de experiências educacionais - não sem conflitos - em música e em outras áreas educacionais, para professores/educadores/artistas, aliando-se também em parcerias com as escolas e organizações das regiões onde atua e contribuindo com propostas, práticas e intervenções entre escola e família.

O objetivo do Projeto sempre foi também o de instigar e contribuir com idéias, experiências educacionais e reflexões geradas a partir destas, pelo grupo de educadores/pesquisadores e educandos - numa perspectiva de Investigação-Ação Educacional - como fomentadoras de novas ações contextualizadas em espaços internos e externos ao M&C, formais/informais de ensino, que redundem na socialização e sistematização de novas experiências. Por isso o a característica e a identificação do M&C com a idéia de movimento: em sua função desacomodadora.

Os objetivos do Projeto e o aspecto performático aliado ao aspecto educacional do Música e Cidadania

O Projeto como um todo está centrado em três objetivos que direcionam suas ações:

¹ Abreviatura de Música e Cidadania.

Objetivo artístico: oportunizar aos seus integrantes a participação em processos que envolvam a elaboração e criação e execução de Espetáculos Artístico/Musicais.

Objetivo educacional: Inter-relacionar os saberes envolvidos e exercidos durante a prática do Projeto.

Objetivo cidadão: discutir, praticar, exercer a cidadania aproveitando todos os momentos educacionais vivenciados e proporcionados pelo projeto.

Pretende-se que estes três objetivos estejam equilibrados dentro do processo.

Os espetáculos, aspecto/objetivo artísticos culminante do M&C, são construídos coletivamente em todos os seus detalhes: tema, músicas/repertório, coreografias, figurino. Durante todo o processo de construção/elaboração das atividades, suas ações estão permeadas pelos aspectos relacionados aos objetivos **educacional** e **cidadão**.

O aspecto performático coletivo do M&C, que transparece de forma ressaltada em suas ações, baseia-se também em uma das características fundamentais das manifestações populares - e no caso deste contexto de atuação: comunidades de ascendência e cultura negra na periferia da Grande Florianópolis - o da coletividade das relações estabelecidas no fazer musical em conjunto: tocando/cantando/dançando. Ou, quando não realizada em conjunto, no caso dos Ogãs², que tocam muitas vezes sozinhos nos rituais de Umbanda, seu papel em importância performática é dividido com o todo conjunto de elementos da cena ritual: dança/canto/música/vestuário.

Embora todos participem das oficinas individuais de música ou dança do M&C, os momentos de prática conjunto são sempre os mais apreciados pelo grupo e geralmente terminam após a passagem do repertório e das coreografias coletivas, em samba de roda/roda de samba.

Embora o M&C não constitua um trabalho etnográfico, considera-se importante levantar alguns aspectos levados em consideração em trabalhos realizados na área da etnomusicologia, relacionados a performances musicais em grupo e na ênfase do aspecto processual e social significativo nas performances coletivas musicais comunitárias, em detrimento ao mero sentido de “produto” musical:

O estudo da performance é, hoje, uma das possibilidades dos trabalhos em etnomusicologia. Tiago de Oliveira Pinto [...] descreve a “etnografia da performance musical” como a passagem da análise das estruturas sonoras à “análise do processo musical e suas

² Tocadores de atabaque nos centros de Umbanda (vários alunos do projeto são Ogãs).

especificidades”; nesse tipo de abordagem, o pesquisador não pensa a música enquanto “produto”, mas “como ‘processo’ de significado social, capaz de gerar estruturas que vão além dos seus aspectos meramente sonoros”. A ênfase no processo pode ser traduzida na frase que Jeff Titon (1992) usa para definir a etnomusicologia: “the study of people making music” (HIKIJ, 2005, p.159).

Os momentos coletivos no Projeto constituem oportunidades intensas de trocas referenciais entre educadores e educandos, gerando comunicações, reflexões, saberes e práticas. Baseamos isto na idéia de que, muito além de aulas de música, ou de dança, os participantes se façam “movid” no sentido das relações que estabelecem com o mundo.

Do sonho à prática

O sonho descrito no início deste artigo foi relatado durante um encontro de um dos grupos do M&C. Após o relato, dois alunos adolescentes se manifestaram: “*Ogum³ falou contigo! Ele te disse (te mando, autorizou) fazer a abertura do espetáculo com uma saudação à ele[...]. Ele é o nosso General! Ele é o nosso guerreiro, nos deu o sinal! Vamos ser seus soldados!*”.

A afirmativa dos meninos/meninas me surpreendeu. Demonstrei os movimentos que “vi” no sonho, que, segundo eles, correspondiam aos movimentos do Orixá Ogum. E quando tocaram no atabaque da oficina o “Ponto”, batida de Ogum, reconheci como ao “ouvido” durante o sonho.

Embora não comungasse de nenhuma religião, nem mesmo a dos alunos - em sua maioria Umbandistas - sempre identifiquei a prática musical do M&C, dentro daquele contexto, como intimamente ligada às suas referências culturais/religiosas.

Após a ocasião descrita, percebi que o entusiasmo e engajamento durante os ensaios foi especialmente redobrado. A coreografia em conjunto com os toques dos instrumentos e o figurino fluíram com rapidez e sincronicidade. Percebi também que os limites entre o profano e o sagrado estavam tênues e que o sonho “autorização” também trouxe algumas mães a participarem da elaboração do espetáculo, prontificando-se a ajudar na confecção de figurinos.

Em vários momentos de minha atuação como educadora e pesquisadora no M&C, percebi aspectos desta sutil relação entre música, sagrado e profano, presentes nas

³ Ogum: São Jorge no sincretismo religioso.

manifestações relacionadas a música e dança na comunidade onde atua o Projeto e marcante também em comunidades populares e relacionadas também a formas identitárias e representativas de `estar` no mundo e se identificar com este e com todos os fenômenos que lhe fazem parte, além de imprimir a este aspectos míticos e autônomos.

Edgar Morin (2002, p.303), traz o termo *Noosfera*, introduzido por Teilhard de Chardin, em *O 'Fenômeno Humano'*

[...] que designa o mundo das idéias, dos espíritos/mentes, dos deuses, entidades produzidas e alimentadas pelos espíritos humanos na cultura. Essas entidades, deuses ou idéias, dotadas de autonomia dependente (dos espíritos e das culturas que os alimentam) adquirem uma vida própria e um poder dominador sobre os humanos.

Para Morin (p. 44), todas as sociedades humanas criam as sua noosfera, com seus deuses, mitos, e idéias que ganham vida a partir da crença e da fé, sendo a noosfera uma duplicação transformadora e transfiguradora do real que recobre o real e parece confundir com ele, ela envolve os seres humanos ao mesmo tempo em que faz parte deles.

Fregtman (1999, p.152) associa a música e a dança a formas pelas quais ancestralmente o homem entrava em harmonia com o cosmos e se fundia com o Todo, porém, traz a questão do porquê o homem, já sem os motivos de culto ou magia em muitas sociedades, continuou fazendo música e dançando, associando a isto a idéia de que aquela `consciência mítica` de fusão com o todo, que era buscada através de fazer música e de movimentar-se na dança, com o tempo foi tomando outro sentido, colocando-se hoje segundo o autor sobre a ótica de uma `consciência artística`, ou, segundo minha perspectiva mais pontual, a algo similar aos efeitos do `prazer artístico` ocasionado pela performance musical.

Aristóteles, já havia trazido a idéia efeitos da música através da idéia de *catarse*, associando esta a efeitos e funções de elevação e a purificação dos “ânimos e das paixões”: “[...] a música não se pratica para conseguir um tipo único de benefício que dela se possa derivar, mas para usos múltiplos, pois pode servir para a educação, para facultar a catarse [...]” (Aristóteles, In: Lima, 2002). Uma idéia de catarse que se associada a um determinado contexto de uso, pode ser de efeitos mais ou menos duradouros: no caso de uma performance ritual, sagrada, com objetivos de efeitos mais específicos, duradouros e permanentes e no caso da performance artística, profana com efeitos menos duradouros.

Os aspectos de cunho mítico, ancestral, sagrado, de culto tão presentes nas manifestações de expressão/performance musical e de dança de comunidades populares e refletidas nas praticas e performances musicais/artísticas profanas da comunidade em questão,

carregam junto consigo significativas formas de experiência performática musical e diferenciadas formas de relação com a música presentes nas práxis musicais que possuem outras lógicas que não aquelas movidos pela pura performance técnica. Estes significados devem ser considerados em um trabalho de cunho educacional musical. No caso em especial da comunidade em questão, estes significados estavam extremamente presentes impregnavam com um sentido e uma identificação especial a mais entre o objeto e performance artística a ser construída e o grupo.

Sobre a questão sinalizadora do “sonho”, tão valorizado em seus significados para os componentes do grupo, como uma “autorização” no sentido do divino integrar-se ao profano e tornar a performance do grupo algo muito além de uma “apresentação”, retomamos a idéia de noosfera trazida por Morin e a concepção de “integração da psique humana” de Gustav Jung (1977).

Para Morin (2002, p. 45)

Deuses, mitos e idéias podem literalmente possuir os fiéis, como na macumba, em que os corpos são possuídos pelos orixás, que falam pela boca dos humanos. De fato, a relação com entidades da noosfera é de possessão recíproca: pedimos às nossas idéias, quando elas se tornam mitos, segurança e salvação. [...] Os deuses são emergências do pensamento mitológico. As idéias formam-se a partir do pensamento racional, mas ganham realmente vida quando clandestinamente (invisíveis para o racionalismo) se tornam dotadas de virtudes providenciais e podem ser deificadas.

Sobre o sentido de “integração da psique humana”, Jung atribui a uma busca incessante do ser humano por uma integração: uma busca originária desde tempos imemoriais, confundindo-se com a mística de povos, crenças e religiões ancestrais, segundo os quais o homem é possuidor de “várias almas”, constituído de várias unidades interligadas apesar de distintas. Ou seja, é ao mesmo tempo indivíduo e coletivo. Esta unidade está longe de ser seguramente unificada e ameaça fragmentar-se facilmente sob o assalto de emoções incontidas:

[...] mesmo nos nossos dias, a unidade da consciência é algo ainda precário e que pode ser facilmente rompido. A faculdade de controlar as emoções que, de certo ponto de vista, é muito vantajosa, seria por outro lado, uma qualidade bastante discutível já que despoja o relacionamento humano de toda a sua variedade, de todo o colorido e de todo o calor (JUNG, 1977, p. 25).

O sonho (meu/individual) foi identificado pelos integrantes do grupo e da comunidade como uma “mensagem/autorização” coletiva da expressão do sagrado, ou seja, da des-fragmentação da barreira entre sagrado e profano: o que estávamos fazendo naquele momento de elaboração do Espetáculo Musical, configurava-se como a culminação de uma ação integradora: não agíamos como indivíduos fazendo música, dançando, praticando seus conhecimentos em um palco para um auditório assistir: agíamos como coletividade expressando cores, sons e “calor” em comum.

O Espetáculo IDENTIDADE foi apresentado no Teatro Municipal Álvaro de Carvalho em março de 2005. Compareceram ao teatro algumas autoridades, mas os convidados de honra (muitos pela primeira vez entrando em um teatro) foram todos os familiares, pais e Pais e Mães de Santo da comunidade, que participaram entusiasmadamente, comentando, saudando, cantando e até dançando em alguns momentos.

Considerações finais

Considero importante a disposição do 'olhar' do educador, sua abertura para outras formas e concepções do fazer musical. Um olhar que vá além de uma única/hegemônica visão de música, mas que, a partir de sua própria origem, aviste outras perspectivas, não como superiores ou inferiores: simplesmente como existentes, complexas, humanas.

Para isso, é importante o diálogo aberto e a observação despojada de pré-conceitos (racionalistas e/ou religiosos), mas embasados em referenciais disponíveis para uma efetiva reflexão sobre a complexidade humana e disposto a aventurar-se na riqueza semântica dos contextos e práticas musicais educacionais populares/comunitárias, onde muitas vezes os limites entre o profano e sagrado/religiosos são tênues, sensíveis.

Se acreditarmos numa educação musical com bases, em nossa cultura, na cultura de nosso país e em suas possibilidades, devemos lançar um olhar mais atento para o que nos cerca. A compreensão sobre os processos, referências e saberes de nossos alunos, pode nos indicar caminhos mais eficazes e participativos em nossas propostas de trabalho em educação.

Temos um rico material latente em nossas comunidades. Como educadores necessitamos urgentemente, abriremos os olhos e os ouvidos, entrar em sintonia esses saberes.

A aceitação e a procura da compreensão da existência de diferenciadas lógicas, formas de expressão e processos de aquisição, significação de práxis musicais – no que diz respeito a conhecimento, performance, formas de transmissão, sua semântica e subjetividade - corresponde a uma retomada da música e do ser humano em sua abrangência/complexidade.



Além das considerações acadêmicas, já expostas, friso que o mais importante e significativo aprendizado realizado por mim durante esta experiência através das crianças e adolescentes do M&C, foi o de acreditar em meus sonhos...



Referência

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A Poética Clássica**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997. p 114.

FREGTMAN, Carlos. D. **O Tao da Música**. São Paulo: Pensamento, 1999. p 210.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Etnografia da performance musical – identidade, alteridade e transformação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 155-184, jul./dez. 2005.

JUNG, Carl Gustav. **O Homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1977. p 316.

KARBUSICKY, Vladimir. Grundriss der Musikalischen Semantik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1986. Tradução de Esther Beyer.

LIMA, Maria Helena de. **Educação Musical/Educação Popular: projeto Música e Cidadania, uma proposta de Movimento**. Porto Alegre, 2002. 157f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MORIN, Edgar. **O método 5: a humanidade da humanidade. A identidade humana**. Porto Alegre: Sulina. 2002. p 312.



O Estágio Supervisionado em Música na Perspectiva da Iniciação à Pesquisa

Melita Bona
FURB
melitab@furb.br

Resumo: Apresentam-se os resultados parciais de uma pesquisa em andamento junto a um grupo de acadêmicos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Música, do Curso de Artes/Habilitação em Música, da Universidade Regional de Blumenau, FURB. O estudo, de abordagem qualitativa, visa apontar a possibilidade do campo de estágio como iniciação à pesquisa e norteia-se pelas determinações legais da referida instituição. Os dados evidenciados correspondem à segunda fase do estágio, desenvolvido no segundo semestre de 2008, compreendendo a observação e a prática do ensino de Música na Educação Infantil. Analisam-se os relatórios de estágio obtidos ao final da disciplina, no sentido de verificar se os acadêmicos deram continuidade às questões de pesquisa abordadas nos relatórios do estágio anterior. Os resultados indicam que, na maioria dos trabalhos, o foco de pesquisa permanece.

Palavras chave: estágio; música; formação do professor; pesquisa.

Introdução

O estudo focaliza um grupo de 22 acadêmicos durante a realização do Estágio II, no segundo semestre de 2008, referente à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Artes/Habilitação em Música da Universidade Regional de Blumenau – FURB e pontua a continuidade da pesquisa iniciada no semestre anterior. Parte-se do pressuposto que o estágio pode ser, simultaneamente, uma iniciação à pesquisa, pois ambos se utilizam de procedimentos semelhantes – observação, coleta de dados, análise, reflexão, produção de relatório – e, a partir do foco de interesse do aluno, produzir resultados ainda mais profícuos. Além disso, amplia-se a discussão sobre as experiências praticadas anteriormente (BONA, 2008; 2009).

No campo da Educação, encontram-se estudos que discutem a prática de ensino e o estágio nas últimas décadas (FAZENDA, 1991; PIMENTA, 2001). Especialmente, as discussões sobre a educação musical se intensificaram a partir das determinações da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996 (BELLOCHIO; BUCHMANN; 2007; MATEIRO; SOUZA, 2006; MATEIRO; TÊO, 2003). Mateiro (2006, p. 23) apresenta questões que permeiam a temática: “Como mudar crenças e concepções em apenas 10 anos? Como o estágio curricular em Música está sendo proposto nos cursos superiores de formação de professores?”.



Para Bellochio; Buchmann (2007, p. 229), “o estágio curricular supervisionado é um componente que ocupa lugar de destaque nos cursos superiores de formação de professores”.

Fruto de reflexões sobre o tipo de professor que se pretende formar, a condução dos estágios vem sofrendo modificações. Neste estudo, compreende-se o estágio como um processo em que os conhecimentos e as experiências adquiridas no decorrer do curso são articulados e transformados em ações pedagógicas – um encontro entre a teoria e a prática. A proposta de nortear o estágio em direção à pesquisa atende às questões contemporâneas da formação do professor e apoia-se em determinações legais.

Na Universidade Regional de Blumenau – FURB, as discussões sobre os estágios nas licenciaturas, tendo em vista a ação diagnóstica e o incentivo à pesquisa, tornaram-se mais frequentes desde a aprovação do anexo do Regulamento do Estágio Curricular Obrigatório, resolução nº 92/2004, de 16 de dezembro de 2004. O artigo 3º, do capítulo II, do referido regulamento diz:

O Estágio Curricular Obrigatório das Licenciaturas tem por objetivo oportunizar o confronto com os problemas concretos das questões do processo pedagógico, por intermédio do conhecer, interpretar e agir conscientemente, além de desenvolver a capacidade científica do estagiário, privilegiando a formação de um professor pesquisador (UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU, 2004, p. 3).

As contribuições da pesquisa na formação do professor de Música são discutidas por diversos autores (BASTIAN, 2000; MOTA, 2003; SANTOS, 1996; SOUZA, 2003). Segundo Bastian (2000, p. 97, grifo do autor),

pesquisa na graduação significa concretamente: assim como os alunos no contexto da escola, da sala de aula, reconhecem, inventam, exploram, experimentam também o futuro professor pode ‘aprender a pesquisar’, considerando a sua prática.

O autor prossegue, “somente iniciando com pequenos trabalhos e projetos de pesquisa na aprendizagem, será possível chegar ao desenvolvimento de pesquisas inovadoras” (BASTIAN, 2000, p. 98). A tarefa não é simples, porém é necessário dar o passo inicial.

Para Souza (2003, p. 9), “a pesquisa é um elemento fundamental para uma reflexão teórico-prática, contribuindo para o desenvolvimento da observação de situações pedagógicas, preparação e estruturação da coerência da fala e para o hábito de registrar práticas”.

Concorda-se com Santos (1996, p. 150), uma vez que “a atitude de pesquisa leva à construção do conhecimento, leva à comprovação ou não de suposições (intuições), leva à substituição de falsos dogmas aclamados”. Entende-se que esta modalidade de estágio possa

contribuir para a aproximação com o universo da pesquisa e a construção de saberes dos acadêmicos em formação.

Procedimentos metodológicos

No Estágio I, partiu-se da pergunta: O que investigar e o que compreender na escola em relação ao ensino de Música? Das respostas obtidas e ordenadas de acordo com os interesses e questionamentos dos acadêmicos, surgiram cinco questões de pesquisa que passaram a nortear as discussões e as ações do grupo no campo de estágio:

- a) formação do professor que lida com a música na escola;
- b) repertório musical praticado na escola;
- c) ensino de música e alunos portadores de deficiências;
- d) contribuições da música para a formação global do indivíduo;
- e) relação entre o plano de ensino de música e o PPP da escola (BONA, 2008; 2009).

No Estágio II, estas questões foram retomadas. O objetivo da segunda fase do estágio é propiciar um contato direto com a realidade educativo-musical na Educação Infantil. Os acadêmicos realizaram observações, dialogaram com o professor e o coordenador da instituição mediante o projeto, o plano de ensino e as práticas em sala de aula, organizaram um seminário sobre as experiências no campo de estágio e finalizaram com a entrega do relatório. Ao mesmo tempo, deu-se continuidade às leituras e discussões em torno das questões de pesquisa de cada grupo. No entanto, conforme o semestre anterior, a permanência na linha de pesquisa não foi uma exigência. A opção ou habilidade de adequar as atividades de estágio ao foco de interesse ficou a critério dos acadêmicos.

Os 22 acadêmicos atuaram organizados em 11 duplas.¹ A maioria das duplas manteve a mesma formação do estágio anterior.

Análise dos relatórios

Na análise, estabeleceu-se uma comparação com os relatórios da primeira fase do estágio, manteve-se a sequência das questões apresentadas anteriormente e a ordenação das duplas segundo a escolha temática inicial, a fim de verificar se houve a continuidade do foco de pesquisa. Foram adotados dois critérios: o título do trabalho e as menções em relação ao foco de pesquisa no decorrer do texto.

¹ Dos 27 acadêmicos inscritos no primeiro semestre, quatro efetuaram o processo de equivalência da disciplina e um não se inscreveu.



Diante do proposto, eis o resultado das análises:

- a) *formação do professor que lida com a música na escola* – três duplas de acadêmicos. Na introdução do trabalho *O Desenvolvimento da Percepção Auditiva na Educação Infantil* (JR e MC), os acadêmicos mencionam que, no estágio anterior, tiveram como foco a formação do professor de Artes, mas, para o Estágio II, o foco não seria adequado, motivo que os levou à outra abordagem. No relatório *Ensinando música com cantigas de roda de forma divertida* (JH e PT), os acadêmicos não mencionaram o foco de pesquisa de forma direta, mas detiveram-se nas questões da formação e das competências do professor. No texto *Relatório de Estágio II* (ER e PL), os acadêmicos não se referem ao foco de pesquisa do estágio anterior.
- b) *repertório musical praticado na escola* – duas duplas. No trabalho *Musicalizando a partir de cantigas e brincadeiras de roda brasileiras* (CM e MK), os acadêmicos afirmam, na introdução, tratar-se de uma decorrência do tema *Diversidade Cultural no Repertório das Aulas de Música*, desenvolvido durante o Estágio I. A outra dupla direcionou a questão do repertório para a escuta musical. Em *Reflexões sobre a prática da apreciação musical na Educação Infantil* (JS e SM), os acadêmicos declaram: “A importância que demos à audição musical nesta prática de estágio está intimamente ligada ao nosso foco de pesquisa. Propiciar uma apreciação musical consciente foi a maneira que encontramos de chegar mais perto do gosto musical, foco de pesquisa que pretendemos seguir até o final da graduação”.
- c) *ensino de música e alunos portadores de deficiências* – uma dupla. Na introdução do trabalho *Influência da música na formação das crianças* (JP e TS), os estagiários escrevem: “a pergunta que nos incitou em nossa prática docente foi: como a música influencia na formação da criança?”. Explicitam também que, desde o Estágio I, o interesse está voltado à contribuição da música para o deficiente, mas que, até o momento, não encontraram nenhum caso de deficiência nas turmas em que estagiaram.
- d) *contribuições da música para a formação global do indivíduo*: quatro duplas. No relatório *Análise do andamento musical no comportamento da criança* (GB e TM), os acadêmicos mencionam na introdução: “Sendo nosso foco de atuação identificar a mudança de comportamento que a música exerce na criança [...] é na educação infantil onde atuamos que poderemos analisar possíveis

transformações no indivíduo”. A pergunta “*Qual a influência da música na formação crítica do indivíduo?*” direcionou a prática docente da dupla. Os acadêmicos finalizam dizendo que obtiveram um resultado considerável no que diz respeito ao comportamento das crianças e seu entendimento sobre andamento musical em relação às noções de tempo e de espaço.

No texto *Relatório de Estágio II* (CF e LE), dizem os autores: “*nosso foco e preocupação sempre foram a música como fator influente no desenvolvimento do indivíduo, e suas reações no mesmo [sic]. Por isso procuramos sempre uma relação entre nossa prática e nosso interesse na música como um fator influente no comportamento da criança*”.

O título *Instrumentos Musicais* (AR e RG) explicita o foco do trabalho que apresenta uma pergunta central: “*Como os instrumentos musicais podem ser apresentados às crianças de 5 e 6 anos, sem torná-los um assunto complexo?*”. Neste caso, os acadêmicos se afastaram da questão inicial de pesquisa.

No relatório *Música na escola: o horizonte musical na vivência do indivíduo* (MO e MJ), “*a presente pesquisa desenvolve-se a partir de questionamentos em torno da influência da música e da forma como o ensino desta ocorre na formação do ser humano*”. O foco de investigação da dupla, as “*Contribuições da educação musical na formação global do indivíduo*”, mencionado na introdução, permanece como pano de fundo na prática de estágio. Apesar da semelhança dos títulos dos relatórios, no estágio anterior, esta dupla se ateve mais às questões da formação do professor.

- e) *relação entre o plano de ensino de música e o PPP da escola* - compunha-se de uma dupla, como no semestre anterior. No *Relatório de Estágio II* (CG e GC), os acadêmicos não mencionam o foco de pesquisa.

Dos onze relatórios, seis mantiveram as mesmas questões de pesquisa do semestre anterior, um não aborda o foco de forma explícita, mas refere-se às questões inerentes ao tema, outro justifica a necessidade da mudança de temática e três não mencionaram o foco de pesquisa.

Algumas considerações

Os dados obtidos nesta investigação indicam que a maioria dos acadêmicos deu continuidade à questão de pesquisa apresentada no início do primeiro estágio. A manutenção das mesmas duplas de acadêmicos pode ser um aspecto favorável neste sentido.



De modo geral, os acadêmicos mostraram-se motivados, pois desconheciam totalmente o processo de pesquisa, e esta modalidade de estágio proporcionou-lhes a teoria e a prática neste campo. A junção do foco de interesse de cada um e da prática em sala de aula nem sempre se apresentou de maneira direta e simples. Os acadêmicos tiveram que se confrontar com duas situações inéditas: a prática em sala de aula e a realização da investigação. Considerando-se estes dois aspectos, a experiência de realizar o estágio como uma aproximação à pesquisa apresentou resultados animadores.

Frente às novidades no que diz respeito à música em sala de aula, especialmente a partir da Lei 11.769/2008 que regulamenta sua presença na grade curricular do ensino básico, as preocupações com a formação do professor especialista tornam-se cada vez mais agudas. Artigos e entrevistas recentemente veiculados pela mídia, abordando a qualidade da educação brasileira, enfatizam a necessidade de reflexão sobre o tipo de professor que estamos formando nas licenciaturas.

Sob esta óptica, a realização do estágio obrigatório do curso de Artes/Música, orientado para a pesquisa, visa favorecer um olhar mais instigante e mais crítico sobre as ações pedagógicas do estudante em formação. Segundo Mota (2003, p. 15), “formar docentes investigadores parece ser o compromisso mais válido para assegurar que a formação não acabe com a entrega do diploma, mas se projecte num processo dinâmico de pesquisa continuada”.

O intuito é verificar a continuidade e levar a termo as questões de pesquisa durante todo o processo de estágio dos acadêmicos. Para tanto, pretende-se acompanhá-los até o término desta trajetória.

Referências

BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. **Em Pauta:** revista do Curso de Pós Graduação Mestrado em Música; Rio Grande do Sul, UFRGS, v.11, n. 16/17, p. 77-106, abr./nov. 2000.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro; BUCHMANN, Leticia Tais. O estágio supervisionado em música: um estudo na UFSM. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 10, 2007, Blumenau. **Anais...** Blumenau: ABEM, 2007. p. 229-235. 1 CD-ROM.

BONA, Melita. O estágio supervisionado em música: um caminho em direção à pesquisa. **Dynamis – revista Tecno-Científica**, n. 4: suplemento 1; Mostra Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão – MIPE. **Anais...** 2008. p. 2.

_____. Música, estágio e pesquisa. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 12, 2009, Itajaí. **Anais...** Itajaí: ABEM, 2009. 1 CD-ROM.

BRASIL. Lei 11.769/2008. *Altera a Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.* Brasília, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes *et al.* **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papirus, 1991. 53-62.

MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (Org.) **Práticas de ensinar música:** legislação, planejamento, observação, registro, orientação espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara (Org.). **Práticas de ensinar música:** legislação, planejamento, observação, registro, orientação espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 15-27.

MATEIRO, Teresa; TEO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.9, p. 89-95, set. 2003.

MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, Associação Brasileira de Educação Musical, n. 8, p.11, 16 mar. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A pesquisa no ensino da Música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5º. / 5º. SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Londrina: ABEM, 1996. p. 145-169.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. In: **Revista da ABEM**, n.8, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, mar. 2003. p. 7-10.



UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB. **Resolução No. 92/2004:**
aprovação do regulamento do estágio curricular obrigatório dos cursos de licenciatura da
Universidade Regional de Blumenau, na forma de anexo, fl. 3, 16 dez. 2004.



O gosto musical de alunos de 8^a série do Ensino Fundamental: um conhecimento possível no ensino de música

Egon Eduardo Sebben
 UEPG
 egon_es@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho traz considerações a respeito do gosto musical de alunos de 8^a série do Ensino Fundamental, procurando discutir as relações entre esse conhecimento musical, as questões de classe e a mídia e sua importância como parte do ensino de música nas escolas de educação básica. Os dados apresentados fazem parte da dissertação de Mestrado defendida pelo autor no mês de fevereiro de 2009 no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná. Para a coleta de dados foi utilizado o questionário, composto de 22 questões e aplicado junto a 297 alunos de 19 escolas do município de Ponta Grossa, no Paraná, das quais 13 instituições públicas e 6 particulares. São apresentados no texto os registros dos alunos referentes às preferências de estilo musical, cantor, cantora, dupla e banda. O total de 72 estilos diferentes de música apontados pelos alunos mostra um amplo universo de fruição musical. A partir disso, reconhecendo a música como parte das vidas dos alunos, considera-se que esse conhecimento musical necessita ser, também, integrado às discussões sobre o ensino de música nas escolas.

Palavras chave: Gosto musical. Adolescentes. Mídia.

Introdução

O presente trabalho traz considerações a respeito do gosto musical de alunos de 8^a série do Ensino Fundamental, procurando discutir as relações entre esse conhecimento musical, as questões de classe e a mídia e sua importância como parte do ensino de música nas escolas de educação básica. Os dados apresentados fazem parte da dissertação de Mestrado¹ defendida pelo autor no mês de fevereiro de 2009 no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná.

A investigação compreendeu a coleta de dados com 297 alunos de 13 escolas públicas e 6 particulares do município de Ponta Grossa no estado do Paraná. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, composto de 22 questões, das quais 19 quantitativas e três abertas. A pesquisa está calcada no método materialista histórico e dialético, pois considera que a realidade investigada é determinada por imperativos econômicos, sociais, históricos e culturais, os quais relacionam-se de forma dialética e contraditória.

O gosto musical dos alunos: um conhecimento musical

¹ A dissertação é intitulada “Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8^a série do Ensino Fundamental: as contradições entre o legal e o real”.



Segundo Bourdieu (1997, p.42), o gosto é um “senso prático (...), esquemas de ação que orientam percepções, escolhas, respostas”. Subtil (2003, p. 21) complementa essa explicação, ao afirmar:

[...] o gosto, que informa as práticas culturais, seria uma questão de classe e de posição que o sujeito ocupa na sociedade capitalista, decorrente do habitus como sistema de disposições que expressa nas preferências, no gosto, nas escolhas as necessidades objetivas das quais ele é produto.

As formulações de Bourdieu estão ancoradas em investigação séria e profunda, aportando a idéia de aquisição de capital cultural como decorrente de familiarização nas classes mais abastadas. Contudo, “as pesquisas de opinião, os prêmios distribuídos e os números apregoados, quanto ao consumo musical no país, mostram mais nivelamento do que distinção entre as classes e frações de classe” (SUBTIL, 2003, p. 23).

Importa considerar que o significado do gosto está atrelado a “uma série de valores estéticos inter-relacionados através dos quais indivíduos constroem suas próprias identidades e identificam-se com outros que possuem valores iguais ou similares” (BENNETT, 2002, p. 462 apud ARROYO, 2005a, p. 21, tradução da autora).

Os adolescentes investigados são considerados na pesquisa enquanto indivíduos socialmente construídos e não meramente fruto de maturidades biológicas. Como afirma Frola (2007, p.154): “A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempos específicos”.

Com o objetivo de investigar o gosto musical dos alunos, foi elaborado um conjunto de questões que traziam os seguintes itens: Estilo de música, Cantor, Cantora, Dupla, Banda, Programas de televisão e Programas de Rádio². Os alunos tinham a possibilidade de registrar o número de escolhas que desejassem, sendo que havia também uma questão solicitando o título de duas músicas preferidas.

De certa forma, os estilos musicais constituem uma categoria que revela grande parte do gosto musical. Nesse item foram apontados 72 estilos diferentes de música, sendo que muitos são ramificações dentro de um mesmo estilo. Contudo, é um número bastante expressivo que mostra um amplo conhecimento musical dos alunos. Vale destacar o trabalho de De Paula (2007), que ao investigar, por meio de uma das questões de sua pesquisa, qual o gosto musical dos alunos na visão dos professores, mostra que os alunos apresentam um gosto mais diversificado do que os próprios docentes.

² As respostas referentes aos Programas de televisão e de Rádio não serão apresentadas no trabalho.



As quatro primeiras posições de escolha apresentaram percentuais muito próximos. O Rock foi o estilo mais registrado, com 22,1%, seguido do Dance e do Pop, que tiveram o mesmo número de escolhas, 18,4%. O Sertanejo teve somente uma resposta a menos, com 18%. Hip Hop e Pagode registraram igual número de respostas, cada um 17%.

Foram, portanto, seis estilos nas primeiras quatro posições de escolha, os quais mantêm uma relativa distância em relação aos seguintes. O Rap é apontado em quinto lugar como o estilo musical preferido, com 11,9%, seguido da Eletrônica (9,9%) e do Funk, que totalizou 9,2%.

Arroyo (2005b) traz informações semelhantes na questão de estilos musicais consumidos pelos adolescentes, afirmando que o Rock é o gênero mais registrado pelos alunos, sendo que Sertanejo, Rap e Funk também são apontados. Segundo a autora,

o repertório ouvido era o veiculado pelas mídias, mas de modo algum restrito a poucas preferências. [...] constatou-se um amplo espectro de preferências (rock, sertanejo, funk, rap etc.). Essa diversidade de gosto faz sentido quando os jovens são compreendidos como um grupo social diversificado e quando se interpreta a interação com a música aberta de sentidos, de acordo com as circunstâncias dessa interação (ARROYO, 2005b, p. 04).

Quadros Junior (2005) também apresenta em sua pesquisa a grande consideração do Rock como gênero musical mais consumido pelos estudantes. A partir do exposto a respeito dos estilos musicais, fica evidente o acesso a uma ampla gama de estilos musicais, mas que estão vinculados quase que exclusivamente à mídia. Nesse ponto caberia à escola apropriar-se desse conhecimento e ampliá-lo qualitativamente.

As respostas a respeito de cantor, cantora, dupla e banda também auxiliam na compreensão do gosto musical dos alunos. Esses quatro itens consolidam alguns dos estilos citados e mostram que artistas nacionais e internacionais fazem parte do ambiente de consumo musical dos adolescentes. O cantor mais apontado, Akon (17,5%), faz o estilo Hip Hop e teve um índice de resposta relativamente mais elevado em relação à segunda posição. Chama atenção o fato de que, dos cinco cantores mais registrados, dois fazem o Hip Hop, enquanto os outros são divididos entre Sertanejo (Daniel – 11,9%), Pop (Justin Timberlake – 6,3%) e Pop/reggae (Armandinho – 5,2%).

No caso das cantoras, os estilos variam entre o Axé (Ivete Sangalo 17,5%), Pop/Hip Hop (Fergie – 12,3%), Pop rock (Avril Lavigne – 11,5%), Rock (Pitty – 7,1%) e Axé (Cláudia Leite – 6,0%). O estilo musical Axé, adotado pela cantora Ivete Sangalo, a qual teve o maior número de respostas, não se reflete na escolha dos alunos a respeito desse estilo de

música, que obteve somente 1,7% de respostas. De certa forma aqui prevalece o consumo baseado na figura da artista, mais do que em seu estilo de música, indo além do ouvir, alcançando o consumo por meio do ver (SUBTIL, 2003).

As respostas sobre Dupla apontam majoritariamente as duplas sertanejas, sendo que as três mais registradas foram Vitor e Léo (32,7%), Bruno e Marrone (17,3%) e César Menotti e Fabiano (8,4%). Contudo, é interessante o fato dos alunos reconhecerem como duplas parcerias entre músicos do Rap e Hip Hop, como Akon e Eminem (0,9%) e bandas que têm em sua formação uma dupla de cantores, como é o caso do Roxette (0,9%).

A respeito das bandas, as escolhas apresentam nas primeiras cinco posições mais grupos nacionais que internacionais. Foram apontados Nx zero, Inimigos da Hp, Jeito Moleque, Cpm 22 e Linkin Park (ambas com o mesmo número de registros) e Tradição. O rock é o estilo que prevalece nas escolhas dos alunos nessa questão.

Os registros apresentados retratam as preferências e gostos musicais dos alunos, objetivados por meio de um universo de estilos e artistas que fazem parte de sua realidade e de sua fruição estético-musical. A significativa presença de artistas e intérpretes internacionais, nem sempre presentes na mídia nacional, pode ser pensada a partir do acesso a outras mídias além da televisiva, o que corrobora a grande consideração da Internet como meio de contato com a música³.

Estendendo a discussão para a questão das classes, representada por meio das realidades pública e particular, o cruzamento dos dados entre as duas redes escolares mostra nivelamentos entre alguns estilos e algumas disparidades entre outros⁴. O Rock teve um valor menos expressivo nas escolas públicas (19,1%) em relação às particulares, que totalizaram 27,4%.

O estilo Dance, apesar de ter sido o segundo mais apontado pelos alunos no cômputo geral (juntamente com o Pop), toma uma direção bastante diferente em cada realidade. Enquanto nas escolas públicas foi o estilo mais assinalado, com 27,1%, nas escolas particulares ficou entre os menos registrados, com 2,8%. Hip Hop, Pop, Funk e Sertanejo apresentaram números bastante próximos.

Chamam atenção os registros a respeito do Rap. Sendo voltado para a crítica da desigualdade e dos problemas sociais, esse estilo tomou proporções contraditórias. A escola

³ Em uma das questões, referente aos meios de contato com a música, a Internet computou 61,2% das respostas, colocando-se atrás apenas do Rádio, com 79,9%, e ultrapassando os registros da Televisão (52%).

⁴ O cruzamento dos dados se deu somente com a questão que trata dos estilos musicais pelo fato de sintetizar grande parte do gosto musical dos alunos. Não se pretende com isso reduzir a análise, mas focá-la nos elementos considerados mais relevantes.

particular computou-lhe 16,0% de escolhas, enquanto a pública 9,6%⁵. Tendo em mente a proposta original do estilo, esse aspecto parece mostrar que há uma reapropriação, pelo fato de seu consumo não condizer com o contexto em que foi criado. Por outro lado, considerando que o Rap apontado é majoritariamente midiático, seu consumo denota uma ligação maior com a veiculação atualmente bastante freqüente na mídia, do que com o conteúdo das letras e da crítica social, elemento principal do estilo.

Ao relacionar as informações fornecidas no cruzamento entre a realidade pública e particular e os estilos de música, percebe-se que não há uma relação clara entre classes e seu consumo musical. De acordo com Subtil (2003, p. 23), a cultura popular e erudita, assim como o “brega” e o “chique”,

no Brasil não são necessariamente padronizadas pela visão eurocêntrica e distribuídas pelas classes em função da menor ou maior posse econômica. As pesquisas de opinião, os prêmios distribuídos e os números apregoados, quanto ao consumo musical no país, mostram mais nivelamento do que distinção entre as classes e frações de classe.

O número de respostas alcançado e sua dimensão só puderam ser realmente compreendidos no momento da organização dos dados. O conhecimento musical dos alunos, no que diz respeito aos itens investigados, mostrou-se muito significativo. Todavia, o papel da escola na apropriação desses bens culturais não mostra-se em condições de responder a tais demandas.

Considerações Finais

Mesmo sendo influente no gosto musical, a indústria cultural não atua de forma tão determinista nas escolhas dos indivíduos, ao menos no que se refere aos adolescentes investigados. Os alunos mostram uma fruição e gosto musical ativos, onde fazem escolhas e críticas a respeito do que lhes é oferecido, fato que não se atém somente ao consumo da música na sociedade em geral, mas estende-se para a crítica das práticas musicais efetuadas no interior da escola, as quais refletem, em certa medida, as políticas para o ensino de arte e música.

É evidente o amplo universo musical apontado pelos alunos, espaço em que se socializam, aprendem e (por que não?) ensinam. Ao aproximar a ação da escola dessa realidade, “com referenciais teóricos sólidos, introduzem-se inúmeros desafios. Entre eles, a

⁵ É interessante destacar uma música registrada por um aluno de uma das escolas particulares investigadas, um Rap intitulado Favela Sinistra. A escola em questão faz parte da elite econômica do município.

necessidade de compreender o papel da música para nossos alunos e de que forma podemos nos aproximar e interagir com esse conhecimento” (SOUZA, 2000, p. 175).

O atual desafio da educação musical brasileira está nas discussões referentes à sanção da Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de educação básica. Como destaca Souza (2000, p. 76), a respeito da vivência musical dos alunos: “Embora normalmente essa vivência não seja acompanhada de reflexão, é extraordinário o potencial de uma aprendizagem musical que aí reside”. Nesse sentido, considerar os alunos como detentores de um conhecimento musical seria, talvez, um dos pontos de partida para refletir-se a respeito do compromisso e das possibilidades do ensino de música nas escolas brasileiras.



Referências

ARROYO, Margarete. Música na Floresta do Lobo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.13, p. 17-28, set. 2005a.

_____. Adolescentes e música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e auto-conhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2005b, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005b. p. 01-07.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas - Sobre a teoria da ação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

DE PAULA, Carlos Alberto. *A música no ensino médio da escola pública do município de Curitiba: aproximações e proposições conceituais à realidade concreta*. 2007, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Paraná. Curitiba, 2007.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, Ano 7, n.1, p. 144-157, jan./jun. 2007.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de. O impacto da mídia na formação musical de adolescentes: um estudo realizado com alunos do 1º ano do ensino médio do colégio Indyu - Montes Claros – MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 01-08.

SOUZA, Jusamara. (Org.) *Música, cotidiano e Educação*. Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SUBTIL, Maria José. *A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série de ensino fundamental*. 2003, 227 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção - Mídia e Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

O jogo da improvisação: ferramenta para fazer/pensar o acontecimento musical na infância

Teca Alencar de Brito
USP-SP
tecamusica@yahoo.com.br

Resumo: Considerando a improvisação como projétil criador de tramas entre os domínios que cercam e constituem a experiência musical, este projeto de pesquisa – em andamento – objetiva: (a) ampliar o conhecimento acerca da questão, aprofundando análises e reflexões; (b) atualizar referenciais teóricos com vias a garantir maior consistência à sua fundamentação; (c) cartografar possibilidades de acontecimentos que podem emergir em ambientes educativos diversos, com crianças de distintas idades. Especialmente, o projeto inclui aspectos relativos à formação de professores. Cruzando ideias e propostas que fundamentam o projeto de educação musical que oriento, a pesquisa conectará preceitos defendidos por H-J Koellreutter, Violeta Gainza, Murray Schafer, John Cage, Rogério Costa e Gilles Deleuze, dentre outros. A pesquisa contará com a participação de um grupo de alunos/professores que, após a etapa de introdução aos fundamentos teóricos e de vivência prática com jogos de improvisação, atuarão com crianças de distintos ambientes educacionais. Desta feita, o projeto também objetiva propor reflexões com vias a redimensionar aspectos relativos às práticas pedagógicas na formação de educadores musicais. O projeto se encontra na etapa de fundamentação teórica, seleção e organização do material necessário à realização das etapas posteriores. Desta feita, esta comunicação propõe compartilhar os princípios, premissas e conceitos orientadores da pesquisa, visando ao debate, à crítica e possíveis contribuições dos colegas.

Palavras chave: improvisação – educação musical – formação de docentes – Deleuze - Koellreutter

Introdução e Justificativa

O *fazer musical* envolve aspectos diversos, transitando por planos singulares de complexidade que abarcam a exploração lúdica realizada pela criança em seus contatos iniciais com os materiais sonoros, bem como, a realização musical de um instrumentista profissional, como exemplos. Tais planos se revelam em domínios que envolvem a escuta e a realização; a criação e a repetição; o domínio de técnicas, de conceitos e de conhecimentos específicos, além da reflexão sobre tal fazer.

O acontecimento musical reflete percepções e pensamentos que se atualizam permanentemente, incluindo os sistemas de educação musical. No entanto, a práxis pedagógica enfatiza as características relativas à estabilidade, em detrimento do caráter emergente e dinâmico, apesar das muitas conquistas, que não devem ser rechaçadas.

Como jogo da arte, a música traça linhas de fuga, promove mergulhos no sensível, nos planos das sensações, fundando tempos e espaços únicos e significativos. “É o jogo do músico



começa na infância, com o músico não-músico que é a criança, que cria linhas de fuga, funda territórios e reconstrói muitos mundos” (BRITO, 2007, p.90).

Assim como é importante desenvolver competências para repetir, para executar, para ler e escrever música, é essencial que a experiência musical, nos ambientes educacionais, agencie “jogos do pensar, mergulhando no inconsciente em que perceptos, afectos e conceitos produzem multiplicidades; onde intuir, sentir, produzir movimentos, estão sempre na ordem do dia. Com sons, silêncios e escutas... de toda sorte” (BRITO, 2007, p.8). Como projétil criador de tramas entre os muitos domínios que cercam e constituem a experiência musical, o *jogo da improvisação* se torna um aliado essencial, propiciando, dentre outros aspectos, a “repetição do diferente” e não a “repetição do mesmo” que o mero ensinar-aprender tende a engendrar.

O jogo da improvisação, presente em primeiro plano no projeto pedagógico-musical¹ da Teca Oficina de Música, em São Paulo/SP, tem sido objeto de contínua e dinâmica investigação em meu percurso como educadora musical. Assim sendo, o projeto de pesquisa em questão objetiva aprofundar análises e reflexões, atualizar referenciais teóricos e, especialmente, cartografar possibilidades de realização do trabalho com crianças de distintas idades e contextos sócio-educativos.

Improvizando fazemos jogos de escuta; deixamos que o acontecimento musical se instaure criando conexões de ordens diversas – da música e da vida; mergulhamos em blocos de sensações; integramos fazer/pensar, mergulhando de corpo inteiro na experiência; transcendemos questões estritas², da ordem dos currículos e conteúdos que, não raro, aprisionam e limitam o fazer musical no contexto da educação. O ambiente educativo torna-se um espaço efetivamente compartilhado por alunos e professores, no qual se instauram modos de relacionamento e comunicação fundados em estratégias sensíveis, como propôs Muniz Sodré (2006). Espaços de convivência em “coordenação de coordenações de ações”, segundo o neurobiólogo chileno Humberto Maturana (1997).

Metodologicamente, a pesquisa – de ordem qualitativa - integrará prática e teoria. A fundamentação teórica, com base em pesquisa e revisão bibliográfica, se somará à análise comparativa entre processos desenvolvidos com crianças de diversas idades, oriundas de ambientes educacionais diversos (escola de música, da rede pública, ongs, creches etc). Para tanto, o projeto contará com a participação de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Musical da USP - Universidade de São Paulo, que atuarão com as crianças, sob minha supervisão.

¹ Projeto que já conta com mais de duas décadas, envolvendo crianças (a partir de 3 anos) e adolescentes.

² Sem negá-las, no entanto.

O projeto se justifica pela necessidade de ampliar e difundir conhecimentos acerca do trabalho com a improvisação e - num âmbito mais pleno - com a criação, nos territórios da educação musical, em suas múltiplas instâncias. Ao mesmo tempo, o projeto intenta destacar os aspectos singulares que emergem e caracterizam cada contexto, considerando a importância dos mesmos para a construção de ambientes efetivamente significativos nos planos da educação, em oposição a orientações e condutas padronizadas.

A análise de diferentes percursos, que incluem reflexões e produções musicais distintas, resultará em uma cartografia, em um mapa “conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE/GUATTARI, 1995, p.22). Tal mapa sinalizará a “repetição do diferente” - os muitos sentidos e significados constitutivos dos territórios sonoro-musicais das crianças.

Importa salientar, também, a importância deste trabalho no que tange à formação de professores de música aptos à realização de trabalhos com a criação musical.

Referenciais teóricos

A proposta pedagógico-musical do músico alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), a qual considera a improvisação como ferramenta para o desenvolvimento de conteúdos musicais e de aspectos humanos, em sua totalidade, bem como, a experiência acumulada ao longo de vários anos como educadora musical, serão os meios constituintes das tramas entre ideias e proposições de músicos e educadores como Violeta Gainza, Murray Schafer, John Paynter, Rogério Costa, Sílvio Ferraz, John Cage, François Delalande, entre outros. Juntos, teceremos a malha que pretende apontar os múltiplos acontecimentos que o improvisar pode disparar.

Para Koellreutter, para além do mergulho no musical, os jogos de improvisação podem estimular as capacidades de debater, de analisar e de avaliar os aspectos envolvidos no trabalho, o que favorece a conscientização dos elementos e conteúdos musicais vivenciados em cada situação. Integrando prática e reflexão, tais jogos também propiciam o desenvolvimento de aspectos humanos tais como a autodisciplina, a tolerância, a capacidade de compartilhar, de criar etc. Assim, as propostas de improvisação contribuem com a formação integral dos alunos e alunas, um dos objetivos primordiais do processo de educação, em sua totalidade.

A improvisação como ferramenta pedagógica tem essencial importância em meu projeto de educação musical. Desenvolvi, ao longo do tempo, jogos que se adequam ao trabalho com a música em distintas fases do processo de musicalização, abarcando diferentes estágios da complexidade que envolve o *fazer musical*. Se alguns deles ganharam estabilidade, constituindo



uma espécie de “corpo estável” de propostas e atividades, repetindo-se de muitas e diversas maneiras, outros atendem meramente a interesses e necessidades específicas de um grupo em questão. É com atenção à singularidade de cada momento e de cada grupo, então, que criamos alianças que “tornam sonoras as forças não sonoras, [...], a forma de Klee trazida para a música” (FERRAZ apud BRITO, 2007, p.160).

Os conceitos de jogo, que circundam a ideia da música e também da improvisação, serão abordados por meio de autores como Huizinga (1971), Agamben (2005) e Deleuze (2003). Outros conceitos *deleuzianos* orientarão olhares e escutas, com o intuito de valorizar os planos de sensações que a música evoca.

As questões referentes à relação das crianças com o sonoro e musical, no curso de seu desenvolvimento, serão analisadas com base na teoria dinamicista proposta por Esther Thelen (1941-2004), a qual reavalia os processos de construção de relações com o mundo, recolocando o corpo “como fundamental no processo cognitivo. Trata-se de uma teoria radical e efetivamente constituída através de uma visão anticartesiana de mundo, tornando impossível um distanciamento entre ação e cognição, corpo e mente” (TORRES, 2000, p.43).

Esquema da pesquisa

Este projeto de pesquisa prevê o desenvolvimento das seguintes etapas:

- a- Pesquisa bibliográfica e elaboração textual da fundamentação teórica aliada à organização dos jogos de improvisação a serem aplicados – inicialmente – com as crianças (fase atual);
- b- Seleção do grupo de alunos/professores participantes;
- c- Trabalho inicial (teórico/prático) com o grupo selecionado visando à etapa posterior. Seleção dos espaços de educação para a realização do projeto;
- d- Atuação junto às crianças, em distintos lugares; análise do trabalho; estudos de caso; produção de relatórios de experiências;

Além da aplicação dos jogos vivenciados, o projeto prevê a criação de variações e o desenvolvimento de novas propostas, em sintonia com o desenrolar de cada processo.

- e- Avaliações e preparação de textos finais, que contarão com os relatos dos participantes, com análises comparativas, descrições de novos projetos que tenham surgido, entre outros pontos.

Considerações finais

A pesquisa, dessa feita, objetiva focar a singularidade que emerge em planos de educação musical que transcendem as questões de ordem formativa, que buscam favorecer o



emergir de devires, de blocos de sensações, de forças expressivas e, enfim, de aspectos qualitativos referentes às relações que o ser humano estabelece com sons e músicas. Ao mesmo tempo, o projeto visa à formação de educadores musicais.

Avaliando a aplicabilidade de Jogos de Improvisação Musical como ferramentas pedagógicas, considerando sua inter-relação com as demais atividades musicais (escuta; reprodução; registro etc), buscaremos apontar para o espaço da educação musical como território do Pensamento (no sentido *deleuziano*) e de novas estratégias de comunicação.



Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*; tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 188p, 2005.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.

_____. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2003.

_____. *Criar e comunicar um novo mundo: as idéias de música de H.J.Koellreutter*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2004.

_____. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2007.

CAGE, John. *De segunda a um ano*; tradução Rogério Duprat. São Paulo: Hucitec, 1985.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. Tese defendida no Programa de Comunicação e Semiótica – COS, na Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, 2003.

DELALANDE, François. *Pedagogie musicale d'evenil*. Paris: INA/GRM, 1976.

_____. *La musique est un jeu d'enfant*, Paris: INA -Buchen/Chastel, 1984.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*; tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles, GUATARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

_____. *Mil platôs – Capitalismo e Esquizofrenia, vol.5*; tradução de Peter P.Perbart e Janice Caiafa – São Paulo: Ed.34 (Coleção TRANS), 1997.

FERRAZ, Silvio. *Música e repetição: a diferença na composição contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1998.

GAINZA, Violeta Hemsy de. “Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI”, In: NAVAS, Carmen María Méndez y GAINZA, Violeta Hemsy de (comp.) - *Hacia una educación musical latinoamericana*. San José, CR: Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*; tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Org. Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.



PAYNTER, John. *Hear and Now: an introduction to modern music in schools*. London: Universal, 1972.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópoli, RJ: Vozes, 230p, 2006.

THELEN, Esther e SMITH, Linda B. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*; 3ª edição. Cambridge: The MIT Press (A Bradford Book), 1998.

TORRES, Vera Lúcia Amaral. *Cognição em diálogo: Vigotski e Thelen*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2000.



O material concreto no ensino de música: jogo ou brinquedo?

Daniela Vilela de Moraes
UFMG
dvmorais@gmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como objeto investigar a utilização de materiais concretos para musicalizar crianças entre três e cinco anos de idade. Um dos objetivos da pesquisa, que consta neste recorte, foi investigar possíveis relações conceituais entre os materiais concretos, o jogo e o brinquedo, partindo-se de suas definições contextualizadas na educação musical. Através de entrevistas semi-estruturadas, dez professores provenientes de Escolas de Música Livres de Belo Horizonte forneceram seus depoimentos sobre o objeto da pesquisa. Os resultados revelaram tanto proximidades como distinções conceituais entre os termos, revelando carência de sistematização terminológica.

Palavras chave: Material concreto, jogo, brinquedo, educação musical infantil.

Pressupostos teóricos

O interesse pelo desenvolvimento infantil nos séculos XVIII-XX levou estudiosos como Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori a observar, por meio do contato direto, as manifestações espontâneas, os interesses e inclinações das crianças (ROUSSEAU, 1992/1762; FROEBEL, 2001/1826; INCONTRI, 1996; MONTESSORI, 198-/ca. 1936). Esses estudiosos perceberam que o jogo e o brinquedo são manifestações espontaneamente que ocorrem na infância e, por isso, eles passam a ser introduzidos no processo de educação geral e musical infantil a partir dessa época. Froebel, por exemplo, idealiza e produz brinquedos¹ para a prática escolar infantil (ARCE, 2002), e Montessori desenvolve uma série de *materiais sensoriais* para a educação geral e musical de crianças, que incluem tanto instrumentos musicais quanto materiais não produtores de som (MONTESSORI, 1912).

Em meados do século XX, os educadores musicais Willems (1962) e Martenot (1970) discutem os princípios do jogo e da utilização de materiais especificamente na educação musical. O primeiro defende o uso exclusivo de *materiais auditivos* no ensino de música (como canções, instrumentos musicais e fontes sonoras) e acredita que o jogo desvia os objetivos musicais em detrimento da brincadeira. O segundo entende o jogo como conduta

¹ Froebel atribuiu aos seus brinquedos o termo alemão *Spielgaben*, cuja tradução literal é "uma porção de apresentação de jogos", embora as traduções para a língua portuguesa utilizem *dom*. Segundo Moraes (2009), *dom* relaciona-se ao manuseio do objeto pela criança, por meio do qual ela manifesta seus talentos e inclinações. Nesse caso, o termo está associado preferencialmente ao exercício realizado com o brinquedo, não ao brinquedo em si.

de ação (energias corporais), ferramenta pedagógica (parlendas, jogos de criação) e material de jogo (objetos produtores de som ou relacionados à notação gráfica musical).

Paralelamente, na educação geral, novos estudos contribuem para o surgimento de uma profusão de definições de jogo e brinquedo, dificultando uma sistematização para ambos (BROUGÈRE, 1998). Na literatura atual, jogo e brinquedo são duplamente entendidos como atividades e objetos, embora, preferencialmente, o jogo seja entendido como uma atividade e o brinquedo, como um objeto.

Ao ser inserido no contexto pedagógico, entretanto, o jogo se transforma em *jogo educativo* (BROUGÈRE, 1998; KISHIMOTO, 2002, p. 23) e o brinquedo, em *material pedagógico* (KISHIMOTO, 2002, p. 14). Segundo esses autores, o jogo educativo é uma atividade que combina a ação lúdica, típica do jogo, com as orientações e objetivos docentes; o material pedagógico é o objeto que abdica da função lúdica do brinquedo e se sujeita à predeterminação funcional e ao jogo educativo. O que separa, portanto, o brinquedo do material pedagógico é o contexto onde eles se inserem (KISHIMOTO, 2002, p. 14), a perspectiva e a intenção de quem manipula o objeto (MORAIS, 2009, p. 29). Para a criança, o objeto é sempre um brinquedo, para o professor, é material pedagógico ou material concreto. Segundo esta última autora, entretanto, na sala de aula o brinquedo torna-se sinônimo de material concreto porque ambos se destinam a cumprir objetivos pedagógicos.

No século XX-XXI, a introdução dos materiais concretos no ensino, especialmente na área da Matemática, é creditada aos métodos intuitivos de ensino preconizados por Rousseau e Pestalozzi (FIORENTINI; MIORIM 1990, p. 3; FAGUNDES, 1977, s/p). Nas aulas de musicalização infantil em Belo Horizonte, especialmente com crianças entre três e cinco anos de idade, esses materiais são amplamente utilizados. De acordo com Moraes (2009, p. 24-25), eles se constituem em objetos não produtores de som, tais como fantoches, bichos de pelúcia, bolas, massas de modelar, cartões com imagens ou histórias, cartelas contendo notação gráfica (de movimentos sonoros, grafias musicais contemporâneas, sinais representativos de som e silêncio, por exemplo), fitas de tecido, dentre muitos outros objetos. Essa definição exclui os instrumentos musicais e as fontes sonoras, tais como apitos, sinos, bolas contendo guizos dentro, e outros.

O Quadro 1, na página seguinte, apresenta as definições dos termos jogo (que entendemos como jogo educativo ou pedagógico musical), brinquedo e material concreto aplicadas à educação musical, segundo Moraes (2009, p.30).

QUADRO 1 – Definições de jogo, brinquedo e material concreto, segundo Morais (2009)

Conceito	Definição
Jogo educativo ou pedagógico musical	Conduta da criança em relação ao <i>fazer</i> musical, com vistas ao desenvolvimento de habilidades ligadas à articulação e compreensão dos elementos sonoros em estruturas e formas expressivas
Brinquedo	Objeto, na perspectiva da criança, que se subordina a objetivos pedagógico-musicais e ao jogo educativo ou pedagógico musical
Material Concreto	Objeto, na perspectiva do professor, que os alunos podem ver, manipular, reproduzir sons, com os quais eles podem se movimentar e se expressar musicalmente e que subordina-se a objetivos pedagógico-musicais e ao jogo educativo ou pedagógico musical

Não obstante o estabelecimento de definições prévias para esses termos, o conhecimento das concepções docentes a respeito deles pode contribuir para trabalhos subsequentes de fundamentação que orientem e subsidiem a prática do docente que utiliza materiais concretos para ensinar música para crianças.

Procedimentos Metodológicos

Objetivo

Este recorte foca-se na busca por definições para os termos *material concreto*, *jogo* e *brinquedo*, entre os docentes da área de musicalização infantil, os quais acreditamos guardarem proximidade conceitual entre si.

Amostra

Foram selecionados dez professores, provenientes de três significativas Escolas de Música Livres de Belo Horizonte. A amostra caracterizou-se como *típica e não-probabilista* (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 170), pois selecionamos os professores em função das seguintes variáveis: a faixa etária das crianças com que trabalham esses professores (idades entre três e cinco anos), o tipo de trabalho que realizam com elas (aulas coletivas de musicalização) e o tipo de escola em que trabalham (escola de música livre).

Método e Análise de dados

Para a coleta de dados, optou-se pela *entrevista semi-estruturada* (OLIVEIRA, 2007, p. 86). Para este recorte, foram selecionadas três perguntas, a saber: 1) Como você define material concreto?; 2) Como você define jogo?; 3) Como você define brinquedo?

Através da *análise de conteúdo em modelo misto* (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 214), categorias adicionais foram ocasionalmente incorporadas às categorias prévias de análise, possibilitando ampliar o campo de análise.

Resultados

Os professores tanto estabeleceram definições para os termos jogo, brinquedo e material concreto quanto estabeleceram outros termos que designam os materiais e procedimentos utilizados na sala de aula, a saber: jogo concreto, material de jogo e jogo musical. Em concordância com a literatura, os professores conceberam o jogo preferencialmente como uma atividade próxima ao brincar, imbuída de regras e objetivos e que pode prescindir de materiais concretos. Entretanto, o jogo também foi definido como um objeto e, não raramente, foi apontado como sinônimo de material concreto, de jogo concreto e de material de jogo.

Embora o brinquedo também tenha sido definido como um objeto, e nesse caso, entendido como sinônimo dos objetos supracitados, para os professores, funcionalmente e, portanto, diferentemente dos demais objetos supracitados, o brinquedo guarda relações com as questões afetivas da criança. De acordo com os professores, ainda que prevaleçam as intenções e os direcionamentos pedagógicos do docente na manipulação do objeto, as relações afetivas da criança permanecem nessa manipulação. Sob esse aspecto, o brinquedo deixa de ser sinônimo de jogo, jogo concreto, material de jogo e material concreto. Este último foi definido preferencialmente como "um objeto manipulável e visível", mas os professores também concebem música, matéria sonora, movimento corporal e o professor como materiais concretos

O jogo musical, termo criado pelos professores, foi definido como uma atividade imbuída de objetivos musicais, e que, à semelhança da atividade do jogo, pode prescindir de materiais concretos. Sob o ponto de vista dos professores, o ambiente de interações que acontece na aula de música coloca o jogo musical como a dinâmica a partir da qual a criança e o professor interagem com todos os objetos, segundo suas perspectivas e intenções.

Conclusões

Os resultados encontrados em relação à definição do termo material concreto ampliaram o leque de terminologias empregadas na educação musical de que tínhamos conhecimento. Além disso, merece atenção o fato de os professores considerarem o corpo humano e a música materiais concretos, pois acreditávamos que somente objetos integravam a categoria.

Em relação ao jogo enquanto atividade, os resultados apontaram para a semelhança entre este termo e aquele criado por alguns professores, denominado jogo musical. Ambos são entendidos como atividades imbuídas de objetivos que podem prescindir de materiais concretos, mas o jogo musical concentra-se nos objetivos musicais. Se esses objetivos relacionam-se ao desenvolvimento das habilidades sobre o fazer musical², o jogo musical equivale à nossa definição de jogo educativo ou pedagógico musical.

A definição de brinquedo fornecida pelos professores acrescenta à nossa o entendimento do vocábulo como sinônimo não somente de material concreto, mas de jogo (objeto), jogo concreto e material de jogo e a permanência das questões afetivas da criança durante a manipulação do brinquedo no contexto pedagógico. Basta observar quando uma criança, mesmo sob a intervenção docente, insiste em submeter o brinquedo às suas regras imaginárias e motivações...

Frente à profusão de termos utilizados e relacionados ao material concreto pelos docentes, acreditamos ser premente e necessário refletirmos sobre o que norteia a utilização desse material como meio para desenvolver musicalmente crianças. A carência de sistematização em relação à definição do termo pode refletir uma prática docente pouco consciente e carente de fundamentação. Acreditamos que, com uma fundamentação, tal profusão poderá, talvez, encontrar uma perspectiva comum, sobre a qual os fundamentos pilares do desenvolvimento musical se alinhem na busca por uma educação musical consciente e consistente por meio do material concreto.

² Entendemos a expressão fazer musical como a atuação humana – que é geradora de experiência – sobre a música e os materiais musicais, seja tocando, compondo ou escutando música.

Referências

- ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos Jardins de Infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FAGUNDES, Léa da Cruz. *Materiais manipulativos no ensino de matemática a crianças de 7 a 14 anos*. Período das operações concretas. Palestra proferida no seminário nacional sobre recursos audiovisuais no ensino de 1º grau. Departamento de ensino fundamental. MEC. Brasília, jun. 1977. Disponível em: <http://mathematikos.psico.ufrgs.br/im/mat01038051/materiais_manip.htm>. Acesso em: 27 ago. 2008.
- FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. *Boletim da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. São Paulo, no. 7, jul.-ago. 1990. Disponível em: <www.mat.ufmg.br/.../files/Umareflexão_sobre_o_uso_de_materiais_concretos_e_jogos_no_ensino_da_Matematica.doc>. Acesso em: 25 ago. 2008.
- FROEBEL, Friedrich W. A. *A educação do homem* (1826). Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2001.
- INCONTRI, Dora. *Pestalozzi: Educação e Ética*. São Paulo: Scipione, 1996.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. 3. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- MARTENOT, Maurice. *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. 6. ed. Paris: Éditions Magnard, 1970.
- MONTESSORI, Maria. *A criança* (ca.1936). Trad. Luiz Horácio da Matta. São Paulo: Círculo do Livro, [198-].
- _____. Exercise for the discrimination of sounds. In: *The Montessori Method*. Translated by Anne Everett George. New York: Frederick A. Stokes Company, 1912, chapter XIII, p.203-214. E-book. Disponível em: <<http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method.html>>. Acesso em: 16 out. 2007.
- MORAIS, Daniela Vilela de. *O Material concreto na educação musical infantil: uma análise das concepções docentes*. 120 f. Dissertação de Mestrado. Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação* (1762). Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992, p. 9-17 e p. 58-171.

WILLEMS, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. Traducida por Violeta Hemsy de Gainza. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.



O processo de ensino-aprendizagem no canto coral, do ensaio ao concerto: dimensões educativomusical, historicomusicológica e performática

Rita de Cássia Fucci Amato
FMCG
fucciamato@terra.com.br

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas na disciplina *Prática coral*, junto a alunos de bacharelado e licenciatura em música da Faculdade de Música Carlos Gomes (FMCG), em São Paulo-SP. Para avaliá-las, aplicou-se um questionário semi-estruturado a 17 (dezesete) alunos. A pesquisa salientou a efetiva possibilidade de integração entre o estudo historicomusicológico de repertório, a formação pedagógicomusical e a atividade performática vocal em conjunto.

Palavras-chave: ensino de canto coral, educação vocal, ensino de música na graduação.

Introdução

O ensino do canto coral é, notadamente, uma prática educativomusical de extrema relevância para a formação do músico na universidade. Os trabalhos com grupos vocais, por meio de uma prática bem conduzida e orientada, podem efetivar a integração interpessoal, a construção do conhecimento de si (de sua voz, da voz cada coralista, de seu aparelho fonador), o prazer estético e a alegria de cada execução (FUCCI AMATO, 2007a, p. 77).

Em pesquisa realizada junto a estudantes recém-ingressos em cursos de bacharelado e licenciatura em Música, Figueiredo (2005) mostrou que existe uma grande expectativa por parte desse alunado em aperfeiçoar sua experiência musical por meio do canto coral. Para o autor, a prática coral apresenta um caráter multidisciplinar, ao permitir o exercício de habilidades rítmicas e melódicas, por exemplo, e une o conhecimento teórico à prática musical.

Sob tal ponto de vista, este trabalho visa explorar o processo de ensino-aprendizagem do canto coral no ensino superior, destacando os recursos musicais – pedagógicos, historicomusicológicos e interpretativos – desenvolvidos por essa atividade educacional nos discentes. Para tanto, aplicou-se um questionário semi-estruturado a 17 (dezesete) alunos, que discorreram sobre a relevância da prática coral para sua vivência musical, a importância do repertório trabalhado, os aspectos técnicos da apresentação do grupo, a importância do concerto em sua formação e as preocupações individuais durante a performance.

A dimensão historicomusicológica



O trabalho desenvolvido na disciplina *Prática Coral* envolveu repertórios de diversos períodos da história da música, visando a proporcionar uma visão abrangente da história coral, dentro das limitações temporais da aula. O aluno 4 comenta que “a escolha de um repertório eclético estimula o músico a conhecer e buscar novos materiais, como aconteceu no meu caso”. Ademais, segundo o aluno 7: “O repertório foi muito bem elaborado, partindo de obras do Renascimento até obras mais contemporâneas, como Villa-Lobos, o que contribuiu para o conhecimento do repertório nacional, o qual muitas pessoas ainda não conheciam”. Parte do repertório também foi constituída por cânones, que “foram inspiração para séculos de evolução na música ocidental. Entendendo tais peças fica mais fácil de compreender quaisquer obras que cruzem meu caminho de agora em diante” (a.8). Também outras composições foram ensaiadas e destacadas pelo alunado, como um *spiritual* norte-americano: “Acho de extrema importância trabalhar com esses diferentes repertórios, assim como *Steal Away*, uma música de outra cultura e com uma harmonia interessante, que exigiu mais atenção” (a.17). Salienta-se, por outro lado, que o foco das atividades desenvolvidas foi o conhecimento das composições para coro de Villa-Lobos (1887-1959).

O enfoque sobre a obra de Villa-Lobos se justifica pela importância histórica das atividades desenvolvidas por esse maestro, dentro do projeto de ensino de canto orfeônico na escola básica brasileira (cf. FUCCI AMATO, 2008). Neste momento em que se discute a reinserção da educação musical na escola regular, é fundamental informar os graduandos em música (muitos dos quais licenciandos, que irão atuar no ensino musical escolar) acerca da experiência *villalobiana* da educação coral, incluindo o repertório por este desenvolvido, contido, por exemplo, em seus guias de *Canto Orfeônico* (VILLA-LOBOS, 1940; 1951).

Acerca da relevância das peças ensaiadas para sua formação e informação musical, os discentes teceram seus comentários.

O contato com a música folclórica e com a música do grande mestre que foi Villa-Lobos deveria ser uma obrigação de todo músico brasileiro. A *Ave Maria* de Villa-Lobos é belíssima, e eu não conhecia, e isso é bem relevante para minha formação, conhecer a música de nossos grandes compositores. (a.3)

Como futura professora, conhecer um repertório de um compositor brasileiro tão importante como Villa-Lobos [...] é um conhecimento indispensável para a formação acadêmica. Sair de uma faculdade de música sem o conhecimento do repertório de Villa-Lobos seria no mínimo vergonhoso. (a.10)

Como alunos de música, é esperado que nós conheçamos o trabalho de Villa-Lobos. Porém, como alunos brasileiros, torna-se obrigatório conhecer obras desse importante compositor com uma vontade grande de ensinar ao povo



brasileiro o que é necessário para que [se] possa conhecer mais da nossa própria cultura e folclore. (a.16)

A dimensão performática e o concerto como momento de aprendizagem

No âmbito do ensino coral, pode-se entender o concerto não somente como um momento de concretização e reconhecimento do trabalho musical e pedagógico desenvolvido, mas também como uma oportunidade de aprendizagem para os discentes-coralistas. Segundo estes, a apresentação compôs sua formação musical, com relevância para os detalhes interpretativos a que se prestou atenção durante a interpretação.

Importante porque conhecemos o repertório. Cantamos as nossas músicas sabendo a origem delas, [o que] nos trouxe mais cultura e informação a respeito. Cantamos sabendo o ritmo delas, as mensagens que elas nos trazem, o espírito musical. (a.11)

A regência do coro foi muito boa, as entradas, claras, intenções bem definidas (forte/ fraco) e principalmente segurança passada pelo regente.

O grupo conseguiu um bom relacionamento entre seus membros em um certo período de tempo. Fatores como afinação, leitura e percepção melhoraram gradualmente, mas o grupo precisa se ambientar com a presença do regente, que foi pouco aproveitado pelo grupo. (a.7)

Todos aparentavam segurança, os erros não abalaram o resto da apresentação. (a.8)

[...] particularmente posso enfatizar a integração do grupo e a espontaneidade na hora da execução. (a.9)

Foi minha primeira apresentação usando a voz: mesmo sem ter pretensão de ser cantor, gostaria (motivado pela apresentação) de estudar mais o canto e até integrar corais [...].

Sem dúvidas, a preocupação principal foi desafinar (podendo prejudicar o restante do coro) ou esquecer alguma música pelo nervoso [...]. (a.2)

Foi minha primeira experiência de apresentação com coral, e foi [...] muito satisfatória. (a. 3)

[Procurei] manter as notas afinadas, não cair o tom, tentar respirar pela boca. (a. 3)

[Me preocupei com] a afinação, postura, não fazer barulho com a respiração e controlar o nervosismo. (a.6)

É uma forma de apresentação diferente da qual estou acostumado. Depender de um regente e tantas outras vezes, uma experiência valiosa. (a.8)



Não perder o andamento nem a afinação, e conseguir ouvir as demais vozes do coro. (a.8)

A performance do grupo, as entradas no momento exato, a afinação, a integração ou intimidade “regente-coralista”, a resposta aos movimentos da regência e a postura. (a.9)

Muito importante, pois fizemos um trabalho em equipe e demonstramos os frutos do esforço de cada um, pois nem todos são cantores e [conhecem] técnica vocal. (a.12)

A apresentação [...] foi de suma importância para mim, pois tive a oportunidade de cantar em público e observar o quanto é difícil. Temos que estar muito atentos ao regente, à afinação, ao som do grupo e ao mesmo tempo controlar nossas emoções. Valeu muito a experiência. (a.13)

Foi muito importante, pois tivemos a oportunidade de nos conhecermos e sabermos [...] o quanto precisamos evoluir. (a.14)

Os discentes também destacaram algumas dificuldades interpretativas que surgiram durante a apresentação, como a afinação, identificando, assim, fatores a serem trabalhados pelo grupo para seu crescimento musical.

A dimensão educativomusical

No que concerne aos procedimentos didáticos do ensino coral, seguiu-se um conjunto de atividades essenciais para o trabalho com o repertório (FUCCI AMATO, 2007b): vocalizes básicos de aquecimento e preparação vocal visando às peças a serem executadas e atividades referentes à afinação das vozes, ao ajustamento de timbres de cada naipe, aos detalhes de fraseado, de articulação e de dinâmica. A importância da prática coral para sua vivência musical foi reiterada pelos discentes:

Muito importante, uma vez que está diretamente ligada a minha atividade profissional, pois ministro aulas de canto em grupo. (a.1)

A prática vocal individual e em grupo, aprender a ouvir as outras vozes, aprender a diferenciar dinâmicas na voz (forte/ fraco), [...] e aprender como se portar diante de um público quando se faz parte de um coro, nenhum indivíduo (a não ser o solista) deve aparecer mais que os outros. (a.2)

O contato com repertório vocal, a prática do solfejo, aprender a entoar os intervalos, aprender onde respirar, além de cantar em grupo, [o] que é uma prática satisfatória. (a.3)

Considero a disciplina prática coral como fundamental na formação do músico, junto a disciplinas como percepção e instrumento complementar (no caso, piano). Deve ser uma disciplina obrigatória e com mais semestres de duração. (a.4)

A prática coral tem grande importância em minha vida, pois sempre fará parte da minha vivência, amo cantar em coro, canto no coral de minha igreja, ajudo a ensaiar os naipes e reajo um coral infantil na escola onde trabalho. (a.5)

A melhora da condição vocal, a prática de conjunto na maneira de uns ouvirem os outros, a concentração e disciplina, além da melhora da afinação (a.6)

A prática coral é fundamental para o músico, não importando para este se é ou não cantor. O canto, além de ser uma referência para o músico, é melhor empregado quando utilizado em conjunto, como o canto coral, que, além de ter um papel importante na socialização, ajuda no desenvolvimento da leitura, afinação e independência vocal, já que o cantor tem que seguir a sua linha de naipe e não se confundir com os outros. (a.7)

Qualquer músico que se preze deve saber solfejar uma partitura. A prática coral ajuda-nos nessa tarefa. É também o primeiro trabalho em que eu tive contato com a figura de um regente. (a.8)

Muito importante. O treino da voz para mim é essencial, já que estou sempre cantando com meus alunos, tanto na musicalização quanto de instrumento (solfejo dos exercícios). (a.10)

É importante porque aprendemos a lidar com a voz, saber utilizar as técnicas vocais, aprendemos a cantar. Com o canto, aprendemos a ter impostação de voz, a ter afinação, noção de tempo e nos ajuda a entendermos mais as músicas que ouvimos e apresentações [a] que assistimos; [também nos ajuda a] fazermos uma avaliação crítica [...] da peça [musical]. (a.11)

A prática coral é importante para o conhecimento corporal, a desenvoltura e a socialização. O aprendizado na percepção de se ouvir e escutar os outros colegas. (a.12)

Enquanto aluno, [a prática coral] me ajudou muito em percepção [...], enquanto professor de saxofone mais ainda, pois procuro cantar a lição ou a música antes de tocá-la, e isso tem me ajudado muito no aprendizado dos meus alunos [...]. (a.13)

Entendo ser de suma importância para nossa vida profissional, em se tratando de questões técnicas como respiração, postura e concentração. (a.14)

Como cantora, essa matéria me ajudou a ouvir os outros melhor e trabalhar com grupos, que é algo que cantores geralmente não enfrentam, pois além

dos instrumentos, raramente temos outras vozes dando suporte e interagindo. (a.16)

[...] nos faz trabalhar em conjunto e nos respeitar bem mais. (a. 17)

Conclusões

Este relato de experiência evidenciou, no caso focado, a real possibilidade de se integrarem as dimensões historicomusicológica, performática e educacional no processo de ensino aprendizagem do canto coral, conforme sintetiza a figura esquemática a seguir.

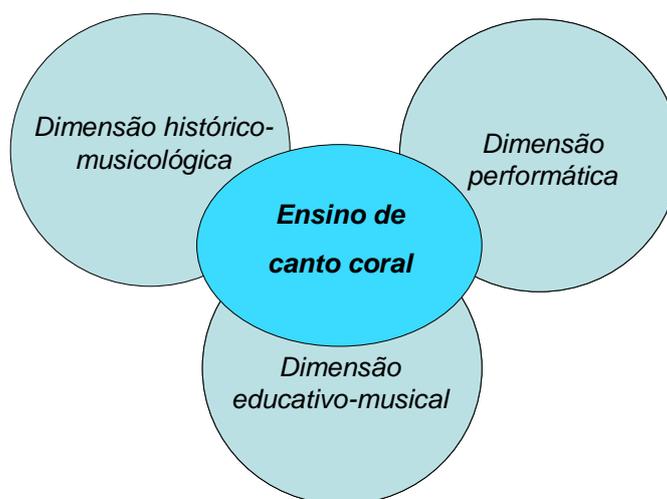


FIGURA 1 – Dimensões do ensino de canto coral

Assim, o canto coral tem uma importante função na formação do músico e do educador musical como profissional capaz de realizar uma pesquisa musical historicamente informada, de interpretar uma obra dentro de seu contexto musicológico e de desenvolver um trabalho pedagógicomusical. Conforme comentou a aluna 16: “Acho que as pessoas deveriam se conscientizar da importância do coral para músicos, não só para cantores, mas também instrumentistas, que aprendem a lidar com um grupo maior que tem que se ouvir constantemente [para se aperfeiçoar]”.

Quanto à formação do educador musical, uma sólida vivência de canto coral é especialmente relevante. A maioria dos discentes entrevistados no presente trabalho frequenta o curso de Licenciatura em Música e grande parte já atua ou poderá atuar junto à educação musical escolar básica, âmbito em que o canto coral pode ser um dos meios ideais de musicalização, por suas especiais e únicas qualidades de sociabilização, integração interpessoal, baixa demanda de recursos materiais, desenvolvimento da voz e de qualidades de expressão e comunicação dos discentes, orientação à saúde vocal, entre tantos outros aspectos.

Referências

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A prática coral na formação musical: um estudo em cursos superiores de licenciatura e bacharelado em música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UFRJ/ ANPPOM, 2005. p. 362-369.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical. *OPUS: Periódico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, 2007a. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus-13/07/07-Amato.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2009.

_____. Canto coral, educação musical e performance na universidade: o caso do IA-UNESP. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 16./ CONGRESSO REGIONAL DA INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION (ISME) NA AMÉRICA LATINA, 1., 2007, Campo Grande. *Anais - Educação musical na América Latina: concepções, funções e ações*. Campo Grande: Editora UFMS/ ABEM/ ISME, 2007b. p. 01-12.

_____. Momento brasileiro: reflexões sobre o nacionalismo, a educação musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Madrid, v. 5, n. 2, p. 1-18, 2008. Disponível em <<http://www.ucm.es/info/reciem/>>. Acesso em 15 jan. 2009.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto orfeônico (v. 1)*. Rio de Janeiro, Irmãos Vitale, 1940.

_____. *Canto orfeônico (v. 2)*. Rio de Janeiro, Irmãos Vitale, 1951.

O que é Educação Musical hoje? Discussões sobre o tema no contexto da Licenciatura da Escola de Música da UFMG

*Patrícia Furst Santiago
Escola de Música da UFMG
furstsantiago@yahoo.com.br*

Resumo: O artigo apresenta um relato de experiência vivida na Licenciatura noturna da Escola de Música da UFMG, num dos seminários ministrados pela autora, na disciplina intitulada *Educação Musical Hoje*. O artigo apresenta conteúdo teórico sobre os novos paradigmas assumidos pela Educação Musical nos dias atuais. O artigo também oferece uma síntese das discussões de grupo, empreendidas pelos 29 licenciandos da Escola de Música da UFMG, sobre o tema em questão. Os licenciandos levantaram os pontos que consideraram mais relevantes dentro da temática do seminário, bem como suas principais preocupações no que diz respeito à sua formação profissional e futura atuação como educadores musicais.

Palavras-chave: Licenciatura; conceitos de Educação Musical; preocupações de licenciandos.

1. Introdução

Este relato de experiência apresenta uma discussão empreendida na disciplina intitulada *Educação Musical Hoje*, ministrada pela autora, na recém instalada Licenciatura noturna da Escola de Música da UFMG. O conteúdo teórico do artigo corresponde a um dos seminários da disciplina no qual foi discutido o que é Educação Musical nos dias atuais, os contextos de atuação de educadores musicais, bem como questões relativas à sua formação profissional. A primeira seção do artigo - O que é Educação Musical hoje? - apresenta de forma sucinta tal conteúdo, através dos pensamentos de educadores musicais brasileiros relevantes sobre a configuração que a área assume hoje no Brasil (ARROYO, 2002; KLEBER, 2006; PENNA, 2007; SANTOS, 2005; SOUZA *et al.*, 2002). Contribuições de North e Hargreaves (2008) sobre o tema também são apresentadas nesta seção.

Os 29 alunos que formam a turma da Licenciatura noturna da Escola de Música da UFMG foram convidados a ler os textos referidos acima e a discutirem, em grupos, o tema “O que é Educação Musical hoje?”. Os licenciandos focaram a discussão nos pontos que consideraram mais relevantes dentro deste tema. Eles também levantaram suas principais preocupações com relação à sua formação profissional e futura atuação como educadores musicais. Uma breve síntese destas discussões será apresentada na segunda seção, seguida dos comentários finais, que fecham o artigo.



2. O que é Educação Musical hoje?

Hoje, a Educação Musical enquanto área de conhecimento e de atuação responde a novos paradigmas sociais e educacionais. Os processos que ocorrem na Educação Musical moderna transcendem em muito àquelas focadas nas abordagens propostas pelos métodos tradicionais europeus. Segundo Arroyo (2003, p. 18-19), a Educação Musical abrange situações de ensino/aprendizagem, incluindo o ensino musical formal desde a iniciação até conteúdos e propostas de pós-graduação, o ensino e aprendizagem instrumental, bem como a aprendizagem informal de música.

Para Souza *et al.* (2002, p. 13-4), Educação Musical pode envolver desde a atividade de cantar em sala de aula até trabalhos desenvolvidos a partir de uma visão contemporânea, que levam em consideração os diversos contextos socioculturais, bem como as diferentes formas de comunicação com a música.

North e Hargreaves (2008, p. 338) também discutem a dimensão sociocultural da Educação Musical moderna, ao indicar tudo o que ela envolve:

- diversidade de contextos;
- conteúdo do aprendizado musical - o que deve ser ensinado e aprendido nos diferentes contextos;
- percepções dos que aprendem e dos que ensinam;
- formação de identidades;
- práticas não formais de aprendizado;
- os papéis de instituições (conservatórios, universidades e organizações comunitárias) no aprendizado musical;
- formação de professores de música especialistas e generalistas;
- função e importância do ensino instrumental;
- o que é ser músico na era digital;
- qual o papel do professor de música;
- possibilidades e limites da Educação Musical.

Estes conceitos amplos de Educação Musical implicam na construção de uma prática pedagógica abrangente, que seja configurada a partir das demandas dos mais diversos contextos nos quais o educador poderá vir a atuar. Como indica Kleber, tal prática não pode prescindir de uma consistência teórica que proporcione ao educador desenvolver seu poder de reflexão:

[...] é realmente um desafio que temos que enfrentar e implica uma ousadia que, somente amparada por uma consistência teórico-metodológica instrumentalizando o olhar e a reflexão, pode assegurar uma práxis que venha ampliar os contornos epistemológicos da área de educação musical. Entretanto, esses contornos somente serão delineados a partir de uma perspectiva que reconheça que o saber pedagógico-musical emerge das interações e práticas sociais inerentes aos mais diferentes contextos da sociedade contemporânea. (KLEBER, 2006, p. 92)

Diante de perspectiva tão ampla de Educação Musical, Penna (2007, p. 51) lança uma importante questão: “Para que uma licenciatura em música, então?” Segundo ela, nossa tendência tem sido de "ensinar como fomos ensinados", de reproduzirmos modelos de música (erudita), modelos de fazer musical e de ensino. “E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana”. Assim, para Penna (2007, p. 51), as Licenciaturas precisam garantir uma formação profissional ampla e efetiva, para prover educadores musicais capazes de atuar na escola regular.

Penna (2007, p. 53) ressalta que um profissional da educação musical hoje precisa ser capaz de assumir o “compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos”, buscando compreender as necessidades e potencialidades de seus alunos. Para tal, é necessário dar crédito à diversidade musical existente, bem como às diferentes funções que essas músicas assumem em seus contextos de origem (PENNA, 2007, p. 53). Ademais, como indica Penna (2007, p. 53):

[...] a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas.

Kleber (2006, p. 92) indica três principais fontes de conhecimento, formadoras da Educação Musical atual: (1) conhecimento científico; (2) conhecimento popular; (3) conhecimento decorrente da experiência e da prática. Ela considera que estas formas de conhecimento estão ainda divorciadas, que não há uma articulação entre elas que promova uma proposta educacional integradora. Torna-se, então, necessário que criemos dinâmicas que favoreçam tal integração (KLEBER, 2006, p. 92). “A pesquisa e a produção de conhecimento podem, dessa forma, suprir essa carência e unir o conhecimento acadêmico à intervenção social, ao transformar os dados colhidos em ações sociais concretas” (KLEBER, 2006, p. 92).

Diante da realidade atual, é imensa a demanda do saber que incide sobre o educador musical e sobre aqueles que se responsabilizam por sua formação profissional. Se o educador musical hoje pode ser convocado a atuar em diversos contextos - escolas de música especializadas e contextos escolares e extra-escolares - ele precisa, de fato, ter uma mente aberta e adquirir um amplo conhecimento pedagógico-musical. A formação desse profissional deveria possibilitar a construção de experiência musical, envolvendo aspectos da percepção, linguagem, estruturação, história da música, em conexão com as diferentes modalidades musicais - apreciação, criação e performance. A formação do educador musical



deveria também possibilitar a ele lidar com os processos de ensino/aprendizado em conexão com meios tecnológicos e com pesquisa. Acima de tudo, a formação do educador musical deveria possibilitar a ele o desenvolvimento de seus próprios projetos pedagógicos. Tarefa de formação profissional que parece ser infinita, ilimitada, quase inatingível...

Frente ao conteúdo apresentado acima, que corresponde àquele apresentado no seminário que discutiu o tema “O que é Educação Musical hoje?”, os 29 licenciandos do curso noturno da Escola de Música da UFMG empreenderam discussões grupais a partir das seguintes questões: (1) Dentro do tema em questão, quais são os pontos que vocês consideram mais relevantes? (2) Quais são suas principais preocupações até o momento, no que diz respeito à sua formação e futura atuação como educadores musicais?

Os licenciandos foram divididos em seis grupos para discutirem essas questões. Segue abaixo uma síntese dos pontos levantados pelos seis grupos.

3. Preocupações apresentadas pelos licenciandos do curso noturno da Escola de Música da UFMG

Após um período de discussão, cada um dos seis grupos de licenciandos apresentou oralmente seus comentários sobre os pontos relevantes da temática “Educação Musical hoje”, bem como suas preocupações, referentes à formação e atuação do educador musical. Por recomendação dos próprios licenciandos, seus nomes serão apresentados abaixo:

- Altemar Fonseca ■ André de Carvalho ■ Cristiano de Oliveira
- Daniel Marques ■ Deângelo Moreira ■ Elcio Amorim ■ Emerson Maio
- Flávio Resende ■ Flávio Leite ■ Gleisson Oliveira ■ Guilherme Azevedo
- Gustavo Diniz ■ Henrique Lemos ■ Irene Bertachini ■ Isaac Santos
- Júlio Andrade ■ Keline Sousa ■ Lilian Faria ■ Lucas Oliveira
- Maicol Freitas ■ Messias de Oliveira ■ Natália Fonseca
- Paulo César Dutra ■ Priscilla Costa ■ Rafael Xavier ■ Regina Freitas
- Stefano Laporte ■ Vanilce Peixoto ■ Vladimir Micheletti

Os comentários concedidos por eles foram anotados. Uma análise posterior desses comentários possibilitou organizar os pontos discutidos dentro de quatro categorias e subcategorias, que serão discriminadas abaixo.

Categoria 1: O educador musical, sua formação e sua atuação

1.1 Funções da Universidade na formação dos licenciandos

- A Universidade como fonte de ampliação do universo musical.
- Qual o perfil do licenciado na Licenciatura da UFMG? Perfil do professor de música: músico ou pedagogo?
- Equilíbrio entre o desenvolvimento de habilidades musicais e pedagógicas.



- Diversidade de perfis dos educadores musicais/professores de música.
- Flexibilização do currículo da Licenciatura para possibilitar a formação dos diferentes perfis profissionais.
- A interdisciplinaridade na formação do professor.

Categoria 2: Aspecto psicológico na formação do professor

2.1 Habilidades humanas e inter-humanas do professor

2.2 Percepções de alunos sobre o professor de música

2.3 Dificuldades para lidar com alunos em sala de aula

- Os alunos se interessam por diversos contextos musicais?
- Como motivar os alunos em sala de aula?
- Como desenvolver a sensibilidade musical dos alunos?
- Como lidar com a indisciplina em sala de aula?

Categoria 3: Papel do educador musical na sociedade

3.1 Contextos de atuação do educador musical

- Que mercado de trabalho aguarda os licenciados?
- Que tipos de currículos para o ensino da música poderão ser propostos por diferentes escolas de música (especializadas ou escola regular).
- Como atuar na escola regular; falta de condições e de recursos adequados na escola regular.

3.2 Possibilidades, potencialidades e limites da atuação do educador musical em diferentes contextos

- Papéis do professor de música: conhecer música, conhecer didática e conhecer o aluno (focar no aluno).
- Como promover integração música/sociedade. Como a universidade prepara os professores para efetuar esta troca.
- Como o licenciado poderá partilhar os conhecimentos adquiridos na universidade, criando uma ponte entre universidade e realidade.

Categoria 4: Aspecto pedagógico

4.1 Estratégias pedagógicas

- Como transmitir determinados tipos de música para os alunos (por ex., Funk, música clássica).
- Como compreender os significados mais profundos inseridos em cada tipo de música.
- Como atuar na escola regular.

Os itens apresentados acima relevam que os licenciandos do curso noturno da Escola de Música da UFMG se mostraram especialmente preocupados com a ampla visão de música e de Educação Musical e com a vasta gama de perfis profissionais possíveis de se construir num curso de Licenciatura atualmente. Eles estão preocupados com a forma através da qual a Universidade irá instrumentalizá-los, teórica e pedagogicamente, para as múltiplas tarefas musicais que a sociedade potencialmente demandará deles. Interessantemente, eles também se interessam pelo aspecto psicológico, inter-humano da formação do educador musical,

trazendo para a pauta de discussão a questão da interdisciplinaridade, neste caso, da música com aspectos da psicologia.

4. Comentários finais

As discussões empreendidas na área de Educação Musical, bem como os itens apresentados pelos licenciandos da Escola de Música da UFMG, nos conscientizam da responsabilidade que a Universidade tem para com eles: garantir uma formação ampla em Educação Musical, que contemple os itens referidos acima, bem como outros, ainda a serem revelados ao longo do curso. A partir da experiência relatada neste artigo, podemos sugerir uma conduta necessária para favorecer a formação ampla e atualizada do educador musical: (1) Questionamento sobre nossos preconceitos relacionados às diversas manifestações musicais existentes e acessíveis; (2) Apreciação da diversidade sociocultural e ampliação do nosso entendimento do que é música, do que é ser musical, do que é fazer música, para sermos capazes de abarcar a multiplicidade de manifestações musicais ao nosso dispor; (3) Ampliação das nossas competências pedagógico-musicais; (4) Ampliação da nossa habilidade para ouvir nossos licenciandos e nos basearmos em suas demandas para a elaboração de novas propostas pedagógicas, compatíveis com as realidades às quais se aplicam; (5) Estabelecimento da posição dos licenciandos como fruidores, como produtores musicais, e, especialmente, como produtores dos seus próprios projetos pedagógicos; (6) Busca de conhecimento de outras áreas, que possam nos ajudar a ampliar nosso entendimento da Educação Musical; (6) Finalmente, como indica Kleber (2006, p. 92), incentivo à pesquisa e à produção de conhecimento, para favorecer a fusão de conhecimentos diversos - o científico, o popular e a experiência prática.

Enfim, precisamos considerar a Educação Musical como sendo “[...] microcosmo da educação geral, porém extremamente dinâmica e viva, podendo assim ser considerada como um agente de mudança não apenas da educação, mas também da sociedade (JORGENSEN In: SANTOS, 2005, p. 3). Tarefa, de fato, braçal a ser empreendida por qualquer educador musical que atue na formação de novos profissionais da área.

Referências

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICA DA UFG, 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2002. p. 18-29. Disponível em:

<http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20II%20Sempem/artigos/artigo%20Magarete%20Arroyo.pdf>

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens - novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, 91-98, 2006.

NORTH, Adrian; HARGREAVES, David. *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: University Press, 2008.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, 2007.

SANTOS, Regina Mareia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*. Porto Alegre. V. 12. 49-56, 2005.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda de; DEL BEM, Luciana; MATEIRO, Teresa. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. *Série Estudos 6*, UFRGS, Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música - Mestrado e Doutorado, Porto Alegre, 2002.

Oficina de Música: intersecções com a Semiótica da Cultura

Marisa Nóbrega Rodrigues
 UFCG
 marisa@artemidia.ufcg.edu.br

Resumo: Trataremos, neste trabalho, de possíveis diálogos entre a Semiótica da Cultura e as propostas da disciplina Oficina de Música oferecida no curso de graduação em Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande. Os princípios que norteiam esta disciplina são os processos de criação musical coletiva, foco da nossa tese de doutoramento. Dentre os autores que irão compor o arcabouço teórico na elaboração deste trabalho ressaltamos Irene Machado (2003, 2007, 2008) que, ao abordar questões relativas à Semiótica da Cultura, levamos a pensar e verificar, na prática pedagógica de Oficina de Música, como se dá a interação de culturas e como esta prática promove o movimento contínuo da memória cultural.

Palavras chave: oficina - música – semiótica.

1. A arte (musical) à luz da semiótica da cultura

Antes mesmo de nos debruçar sobre a prática pedagógica desenvolvida na disciplina Oficina de Música (OM) realizada no curso de graduação em Arte e Mídia da UFCG, levantaremos algumas questões da Semiótica da Cultura que nos instigaram a fazer reflexões acerca da arte musical de maneira geral e, especificamente, a arte de fazer música coletivamente.

Irene Machado (2003, p. 24), ao investigar, no passado, como a Semiótica da Cultura instituiu-se como disciplina, diz que, o pensamento postulado por Lomonóssov de que a *linguagem* é o vínculo que une a vida no planeta, foi mantido pelos semioticistas russos. A partir desse fundamento, qualquer estudo da linguagem, para os semioticistas russos, era uma questão semiótica.

Com base na concepção de Jakobson em torno da linguagem, observa-se que o funcionamento da linguagem só acontece na interação, sendo, assim, espaço aberto a mudanças, ao movimento contínuo do sentido. Segundo este viés de pensamento, Machado (2008, p. 58) afirma:

Se a linguagem é um permanente devir, o que lhe define a <<essência>> não pode ser outra coisa senão algo em constante modificação, tal como o sentido. Este é o papel do interpretante. Eis a síntese elementar da orientação que conduziu o pensamento semiótico de Roman Jakobson para quem a linguagem não poderia ser outra coisa senão diálogo, interação entre interpretantes diversificados. (MACHADO, 2008, p. 58).



A arte musical é, enquanto linguagem, o “[...] lugar privilegiado onde a memória cultural serve para criar um espaço de liberdade explosiva, quer dizer, criativa [...]” (ARÁN, 2007, p.153). Observamos então que os processos de composição e improvisação musical coletiva são um lugar privilegiado, onde se dá a construção de espaços em que a criatividade é estimulada. Dessa forma, o sentido se (re)faz continuamente, de acordo com as experiências realizadas. Pode-se dizer assim, que as oficinas de música são um constante *vir-a-ser*.

A ideia de Roman Jakobson de que os sistemas de signos se estabelecem e se constituem na cultura através da organização de códigos, levou-nos a observar que os códigos sonoros, organizados de acordo com as relações estabelecidas especialmente em sala de aula, “[...] resultam da ação produtora da transformação de signos. Para que possam emergir, os códigos sofrem ações.” (MACHADO, 2003, p. 156). A forma como os códigos sonoros são organizados na OM variam e se estabelecem após longas conversas e experimentos.

Neste contexto, o mecanismo de criação musical está “[...] situado na fronteira entre transmissão de informação conhecida e produção de nova informação” (ARÁN, 2007, p.153). Este pensamento que teve sua base em Lótmán projeta-se e relaciona-se com os processos de criação musical coletiva, pelo fato de que, para criar algo novo, é preciso trazer ao nível da consciência aspectos adormecidos pela vivência musical cotidiana. É, portanto, imprescindível, apreender os códigos específicos da linguagem musical para, posteriormente, criar inúmeras possibilidades de composição, partindo dos subsídios da memória coletiva. “Somente em relação a essa tradição é possível falar de experimentação ou surgimento de novas ideias, novos traços, novos códigos.” (MACHADO, 2003, p. 29).

A relação de troca é considerada como a questão chave do pensamento de Roman Jakobson, um dos principais fundadores da semiótica russa. Na tentativa de resumir seu legado semiótico, Irene Machado aponta para a ideia

[...] de que todas as relações sejam impulsionadas pela troca [...] Na troca, os agentes envolvidos se enriquecem. O signo não se mantém alheio a este processo. Tanto assim que, do ponto de vista semiótico, às relações de troca se denominou semiose. A troca é imprescindível às relações tão somente porque o existir se define pela interação, não pelo isolamento. (2008, p. 42)

De fato, toda atividade humana está impulsionada pelas relações de troca e, é com vistas às relações de troca estabelecidas em sala de aula que este trabalho tende a desenvolver-se.

2. A poética da Oficina de música



A disciplina Oficina de Música (OM), realizada no âmbito da grade curricular do curso de graduação em Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) vem, ao longo de anos, desenvolvendo e produzindo composições musicais diferenciadas pelo modo de utilizar a linguagem musical.

Poderíamos dizer que a OM é concebida por educadores, tais como: Fernandes (1997), Penna (2008), Penna e Marinho (2005), Rodrigues (2004), Araújo e Rodrigues (2007, 2008), como uma prática musical pedagógica singular, pelo fato de possuir *poéticas musicais* específicas produzidas no contexto da sala de aula. De acordo com Maura Penna (2005, p. 9) *poéticas musicais* refere-se a “[...] diferentes estéticas, modos distintos de criação musical, diferentes modos de selecionar sons e organizá-los, criando significações através da linguagem musical” (p. 9). A autora busca entender a possibilidade de vincular a ideia de *poética*, comumente aplicada à linguagem verbal, às variadas linguagens artísticas não-verbais, relacionando a questão da *poética* ao processo de criação e de caráter estético tão propício às artes, especialmente a musical.

No contexto da OM, evidenciamos que, para haver um trabalho de criação musical coletiva é imprescindível a prática da troca de experiências que se dá através do diálogo em atividades realizadas em grupos. Muito embora esta prática, aparentemente limitada ao contexto, ao ambiente onde acontecem as trocas, ressalta-se que, é através da comunicação dialógica, assim concebida por Bakhtin (1992), onde o limite espacial da comunicação é atravessado pela voz do *Outro*.

Na tentativa de propor atividades diferenciadas que estimulem explosões de ideias no decorrer da OM, recentemente foi realizada uma experiência com o livroobjeto que integra dois sistemas modelizantes, o poema e as artes visuais, elaborado respectivamente por Amador Ribeiro Neto e Roberto Coura (2008).

Nesta obra observamos a interação de um código (verbal) com outro código não-verbal (imagens), ou seja, poemas traduzidos em imagens e/ou imagens traduzidos em poemas.

A proposta inicial era traduzir em música tanto a imagem como o poema e, se fosse o caso, integrar imagem, música e poema em um único produto artístico como um vídeo. Resolvemos, por razões de tempo, concentrar a atenção na tradução do poema em música, como também a imagem em música. Em outras oportunidades então, faríamos a produção de um vídeo com a interação de outros profissionais.

A produção gráfica, por ter sido realizada em folhas soltas que, de um lado contemplam a imagem, e do outro, o poema, assim como acontece em um livro aberto, permitiu que, no contexto de sala de aula, cada aluno ficasse com uma imagem/poema.

Após a leitura, realizamos, no primeiro momento, algumas possibilidades sonoras. Na primeira, todos liam o seu poema ao mesmo tempo. Discutimos o resultado que, naquele momento parecia desagradável aos ouvidos e, gradativamente, experimentamos outras ideias. Precisávamos, então, de um regente que indicasse a hora de cada um ler o seu poema, valendo-se agora de elementos de dinâmica determinados pelo gesto do regente. Tudo começou a ficar mais organizado.

Em seguida, escolhemos a imagem/poema *Tudo* que aos poucos se transformava em uma textura sonora bastante complexa. Percebe-se que a tradução de um sistema modelizante secundário em outro sistema, em outra linguagem, produz novos textos.

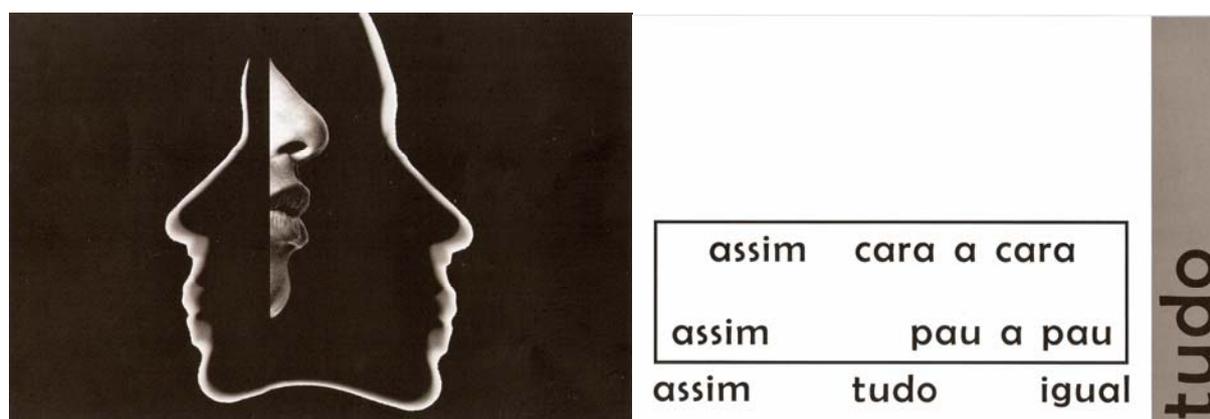


FIGURA 1 – Imagem/poema retirada do livrojeto de Coura e Ribeiro Neto (2008).

A linha externa de cor branca que contorna as duas faces foi traduzida para a linguagem sonora através do movimento de alturas (grave/agudo) realizado com a voz, o que demandou vários experimentos sonoros.

A partir dessa experiência foi possível comprovar que o texto, tal como é considerado por Machado (2007, p. 148), é “[...] um sistema finito, onde ingressam diferentes códigos e linguagens em múltiplas combinações, formando uma unidade textual heterogênea e dinâmica, fechada do ponto de vista formal, mas aberta quanto aos códigos das linguagens que a formam”. Por tudo isso, então, observa-se que a produção musical realizada a partir do livrojeto *imagens&poemas* propiciou a elaboração de um novo texto, de uma nova música.

Eis um pequeno trecho elaborado com base no poema *Tudo*:

Tudo Alunos da OM

The musical score is titled "Tudo" and is attributed to "Alunos da OM". It is written in 4/4 time. The score consists of several staves: Palmas, Estalo de Dedos, Batida sobre as pernas, Voz, Perc., Cab., Cab., and Voice. The lyrics are: Ca - ra, Ca-raa Ca-ra, Pau a pau, Tu - do, As - sim.

FIGURA 2 – Composição dos alunos da OM registrada por Marisa Nóbrega.

Sobre essa base de sobreposição de ostinatos os alunos improvisavam ritmicamente utilizando palavras soltas do poema.

No decorrer de anos de trabalho na disciplina OM, tantas outras atividades interligaram música e dança, música e fotografia, música e teatro, mas, realizar um trabalho interligando música, arte visual e verbal tendo como ponto de partida uma única obra, ou melhor, um sistema (livroobjeto) que se desdobra em subsistemas (as diversas folhas contendo poemas e imagens), teve uma repercussão bastante positiva por parte dos alunos que, nas avaliações diziam ter sido aquela aula bastante criativa, o que alargou o espaço/temporal onde a memória cultural pôde ser traduzida e resignificada.

3. Conclusão

A partir das ideias desenvolvidas pelos semioticistas russos, especialmente por Jakobson, percebe-se que a semiosfera é constituída por linguagens que se movem continuamente e se estabelecem na cultura por meio de sistemas de códigos.

O movimento contínuo da memória cultural, dado no contexto da sala de aula, dá-se por diferentes modos de interação com a cultura do outro. As composições elaboradas na OM gravitam entre a tradição e a tradução. Sendo assim, a cultura musical sobrevive com um olhar no passado e outro nas inúmeras possibilidades de interação cultural.

Referências

ARAÚJO, Romero Ricardo Damião de; RODRIGUES, Marisa Nóbrega. Oficina de música: caminhos possíveis. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2008.

_____. Oficina de música: um relato de experiência realizada no curso de graduação em Arte e Mídia da UFCG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2007.

ARÁN, Pampa Olga. O (im)possível diálogo Bakhtin-Lótman para uma interpretação das culturas. In: MACHADO, Irene (org.). *Semiótica da cultura e semiosfera*. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2007, p. 147-156.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

COURA, Roberto; RIBEIRO NETO, Amador. *Imagens e poemas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil: história e metodologia*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

MACHADO, Irene. Circuitos dialógicos: para além da transmissão de mensagens. In: _____. *Semiótica da cultura e semiosfera* (org.). São Paulo: Annablume/FAPESP, 2007, p. 57-68.

_____. Um projeto semiótico para o estudo da cultura. In: _____. *Escola de Semiótica: a experiência de Tártu - Moscou para o estudo da cultura*. São Paulo: Ateliê Editorial/FAPESP, 2003, p. 23-66.

_____. Vocabulário básico de Semiótica da Cultura. In: _____. *Escola de Semiótica: a experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura*. São Paulo: Ateliê Editorial/FAPESP, 2003, p. 155-170.

_____. Conhecimento lingüístico como ato semiótico. In: _____. *O filme que Saussure não viu: o pensamento semiótico de Roman Jakobson*. Vinhedo-SP: Horizonte Editora, 2008, p. 40-70.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 7-16, 2005.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, Luís R. S. (Orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p. 123 – 177.

RODRIGUES, Marisa Nóbrega. Improvisação coletiva: meio eficaz de aquisição da linguagem musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2004.



Oficina Pré-Instrumental: um curso de preparação para a Prática Instrumental destinado a crianças de 5 a 7 anos

Ricardo Dourado Freire
UnB- Projeto Música para Crianças
freireri@unb.br

Mariana Almeida Mesquita da Silva
UnB- Projeto Música para Crianças
marimesquita5009@gmail.com

Larissa Rosa Antunes
UnB- Projeto Música para Crianças
larissinha.rosa@gmail.com

Resumo: O Curso Oficina Pré Instrumental foi originalmente idealizado para ser um período de transição entre o curso de musicalização (ensino predominantemente informal) e os cursos de instrumentos (ensino predominantemente formal). O curso apresenta formato semestral, destinado a crianças de 5 a 7 anos, e procura instigar os alunos a participarem ativamente e responderem musicalmente às atividades realizadas. O curso em questão procura fazer com que o aluno vivencie diferentes culturas musicais sempre colocando em evidência diversas métricas e modos. As notas musicais e o solfejo são experienciados por meio da indicação das notas no corpo (Corposolfa). Os padrões rítmicos são apresentados por meio de uma associação com sílabas métricas. Além disso, as crianças também têm a oportunidade de ter contato com vários tipos de instrumentos. No final do semestre, ocorre uma avaliação individual do desenvolvimento musical dos alunos, que oferece dados para a escolha do instrumento musical tendo como parâmetros: reação de cada criança no contato direto com os instrumentos, reflexões em grupo, análise de desenhos e entrevistas informais. No momento da entrega das avaliações é feita uma reunião com os pais para a escolha definitiva do instrumento.

Palavras chaves: Pré Instrumental, Musicalização, Corposolfa, Pré Letramento, Aprendizagem Musical

Este relato de experiência é uma reflexão sobre um processo pedagógico-musical que tem como objeto a Oficina Pré Instrumental (PI), que faz parte de um programa de extensão “Música para Crianças” da Universidade de Brasília. O projeto de extensão surgiu a partir de um curso de musicalização para crianças de 0 a 5 anos, que são acompanhadas nas aulas por um adulto que pode ser mãe, pai, avós, tios ou babás. A partir da demanda das famílias, para aulas de música para os irmãos mais velhos, surgiu a necessidade de ser implementado o ensino instrumental de violino e flauta-doce. Com o passar do tempo as crianças que eram da Musicalização cresceram, mas ainda estavam novas demais ou imaturas para ingressarem no instrumento. Foi preciso prepará-las para esta nova fase, para isto foi criado o curso Pré Instrumental, que é uma ponte entre o curso Musicalização e os cursos de instrumento.



Contexto

O curso é semestral e planejado para ter 16 encontros semanais de 50 minutos, divididos em quatro módulos de quatro aulas, sendo os três primeiros com grupos de quatro aulas presenciais e o último módulo programado para ensaios, apresentação e entrega das avaliações individuais. O curso PI é composto de dez turmas, com uma média de 14 alunos por turma, e duas professoras responsáveis pelo curso, que são acompanhadas nas aulas por um ou dois monitores.

O objetivo da Oficina Pré Instrumental é preparar a criança para a escolha do instrumento musical e propiciar o desenvolvimento dos aspectos musicais relevantes para a prática instrumental. A elaboração das diretrizes deste curso foram estabelecidas ao longo de 5 anos de reflexões entre os professores que ensinam os instrumentos e os professores que prepararam as crianças. Desde o início ficou claro que um pré-requisito fundamental é a segurança rítmica, demonstrada pela capacidade de realização do acompanhamento rítmico utilizado macropulsos (unidades de tempo) e micropulsos (subdivisão das unidades de tempo). Do ponto de vista melódico, o pré-requisito básico é a capacidade da criança cantar afinada; ou seja, ter uma referência interna de tônica. Além disso, torna-se importante a colocação vocal demonstrada pelo uso da voz no registro agudo (voz de cabeça). Outros aspectos importantes são: a capacidade de concentração das crianças, compreensão de dinâmicas de trabalho coletivo e o desenvolvimento psicomotor.

Considerando o estágio de desenvolvimento de crianças de 5 e 6 anos, o curso Pré Instrumental, proporciona um maior estímulo da autonomia do aluno em oferecer respostas musicais de acordo com as atividades propostas. Neste momento começa o processo formal. As crianças ficam sem os pais na aula, permanecendo no curso de 2 a 3 semestres, dependendo de seu desenvolvimento musical, maturidade psicomotora em relação à idade.

Pré Letramento

O Pré Instrumental tem como um de seus objetivos vivenciar as músicas de diferentes culturas, tendo como eixo norteador da aprendizagem atividades musicais integrando composição, apreciação e performance musical, modelo C(L)A(S)P (França; Swanwick, 2002). Nesse projeto, buscamos a variedade do repertório, pois por meio deste os alunos poderão obter maior conhecimento cultural, principalmente no que tange à variedade do conteúdo musical.



O repertório é baseado em um tema escolhido para o semestre, em geral, um compositor, como Luiz Gonzaga, Cecília França e, em 2009, Dorival Caymmi. O tema não delimita apenas um estilo de música. Faz-se uma seleção prévia para o planejamento semestral, porém há também a construção do repertório durante o semestre com músicas acrescentadas e/ou compostas a partir das obras básicas. Prioriza-se a variedade de métricas e de modos, incluindo métricas regulares e irregulares, e a riqueza harmônica a partir do uso dos modos menor, lídio, mixolídio, dórico e frígio (GORDON, 2000).

Como os estilos musicais englobam, em sua maioria, música, dança, movimento expressivo e contexto social, se faz importante utilizar todos esses aspectos para tornar o aprendizado mais significativo. Para isso, a condução do aprendizado é feita de forma lúdica por meio de imagens e por meio de exemplos concretos, fazendo ligações entre o lúdico e o concreto, tornando o aprendizado mais eficaz, crítico, criativo e real. Entretanto, o desafio nesta fase é a aprendizagem da linguagem musical, especificamente o nome das notas, as figuras rítmicas, valores musicais, tempo, compasso, enfim, estrutura e princípios básicos da música. Nesse sentido, buscamos desenvolver e empregar estratégias e formas de integrar o conhecimento específico das normas musicais à proposta vivencial do projeto.

Freire (2008) tem observado que a aprendizagem das notas musicais convencionais, baseadas no sistema de solfejo fixo, apresenta algumas dificuldades para os alunos e propõe um sistema de solfejo no qual haja a diferenciação de sílabas para notas alteradas por bemol ou sustenido.

O solfejo requer uma série de discriminações cognitivas relacionadas a percepção, performance e criação musicais, entre as quais, a discriminação de alturas e sílabas. A pessoa deverá ouvir internamente um som, associá-lo a um sistema de solfejo (sílabas, letras ou números) e produzir vocalmente ou decodificar as melodias desejadas. Nos sistemas em que há a relação entre uma nota produzida e várias possibilidades de associações verbais, fica caracterizada a possibilidade de interferência tanto na decodificação quanto na performance musical. (Freire, 2008, p. 119).

Para a vivência concreta das alturas musicais e do solfejo, iniciamos utilizando uma ferramenta de aprendizagem denominada *Corposolfa* (figura 1), que fundamenta-se no uso de sinais corporais para indicar as alturas musicais. Freire (2007) tem sistematizado e aprimorado a técnica do *corposolfa* na aprendizagem do solfejo por adultos e crianças. Ele explica que, para utilização de sinais, é necessário estabelecer critérios sendo que:

os sinais precisavam indicar: 1) a região onde se cantava (grave ou agudo), 2) a sequência dos graus das notas a serem cantadas, 3) as alturas e

distâncias entre as notas, 4) a movimentação melódica (ascendente ou descendente) 5) a possibilidade de sua realização sentado. (Freire, 2007, p. 3)

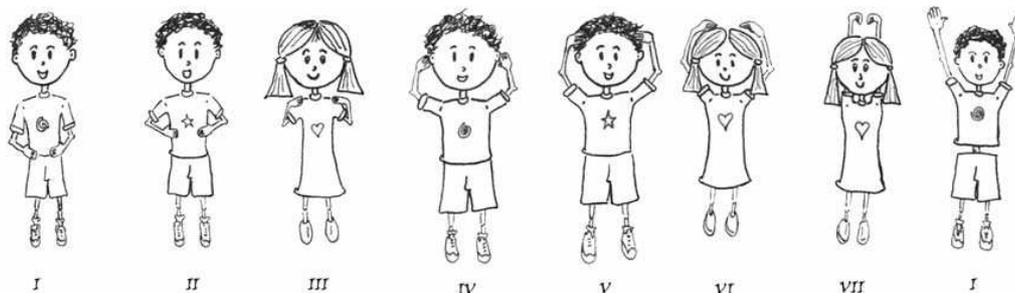


Figura 1 - Sinais corporais

Assim, o Pré Instrumental utiliza ferramentas de aprendizagem com o objetivo de trabalhar de forma vivenciar o ensino da linguagem musical. As notas musicais e o solfejo, por exemplo, foram introduzidas com muita diversão. Utilizou-se uma canção do vernáculo infantil: *Eu vi uma barata*. Esta música foi escolhida por já conter algumas notas musicais na própria letra. Para introduzi-la em aula, contou-se a seguinte história: “Eu estava lá em casa, e meu avô veio me visitar. Ele estava quietinho, assistindo televisão. Quando eu olhei para ele, sabe o que eu vi? Uma barata! E quando ela me viu, saiu voando.” Em seguida a música foi cantada com os sinais do Corposolfa.

Assim como ocorre com o solfejo, a aprendizagem de conceitos rítmicos também é realizada por meio da apreciação e da experiência corporal. Os padrões rítmicos, segundo Gordon, podem ser organizados em: “macropulsos e micropulsos, 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” (Gordon, 2000, p. 65). Padrões rítmicos funcionam como guias para aprendizagem musical. Promover a execução e o reconhecimento gráfico de padrões rítmicos simples por meio de atividades lúdicas também é um dos objetivos do curso. Assim, para introdução dos padrões rítmicos iniciais (♩ ♪♪ = du dudu), foram apresentadas figuras de animais, fazendo uma correspondência entre os nomes dos animais e os padrões rítmicos (figura 2).

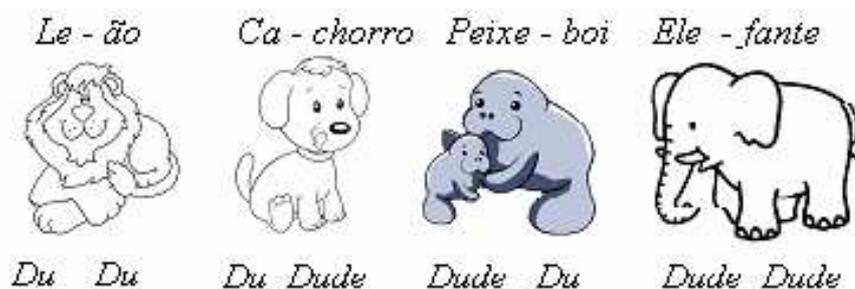


Figura 2 – Figuras de animais com letramento

A correspondência dos ritmos ocorre com figuras, mas também com os nomes das crianças, baseado no contexto delas. Segundo Oliveira (2001):

A educação musical pode tornar-se mais significativa se acontece de dentro para fora, do próximo para o distante, do familiar para o estranho, das experiências de vida para a conceitualização teórica, das músicas da tradição oral da infância e das vilas para as músicas eruditas e mais sofisticadas do mundo. (Oliveira, 2001, p.20)

Essa aprendizagem significativa, que ocorre quando os novos conhecimentos que as crianças adquirem se relacionam com o conhecimento prévio que ela já possui, é diretamente relacionada com o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (2002), que procura definir as dimensões que uma música possui. Essas dimensões são: *Materiais Sonoros* – qualidades do som em si, *Expressão* – identidade expressiva, *Forma* – estrutura da música e *Valor* – compreensão da música enquanto discurso. (França; Swanwick, 2002)

Ainda como mostra Swanwick (2003), com o seu Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, podemos repensar a forma de lidar com as atividades, não nos atendo apenas à manipulação dos materiais, mas também lidar com a expressividade e a forma das músicas e atribuindo novos valores às músicas e também aos estilos musicais.

Em uma aula trabalhou-se as possíveis interpretações que uma música poderia ter. Cantá-la com diversas emoções, por exemplo: felicidade, tristeza, seriedade, ou zanga, quando a professora sugeriu a primeira possibilidade e os alunos foram oferecendo sugestões e participando com muito interesse.

Organizar o aprendizado dos estilos musicais se faz importante, pois muda a maneira de pensar sobre o conteúdo aprendido. Para Antunes, “Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo” (Antunes, 2002, p.22). Essa reflexão sobre o aprendizado pode influenciar diretamente na escolha dos instrumentos a serem estudados posteriormente.

Escolha dos instrumentos

Duas vezes no semestre letivo são programadas visitas entre as diversas turmas existentes no Programa de Extensão do qual o projeto Pré Instrumental faz parte. Esta é uma maneira de trabalhar com as crianças a apreciação e a execução musical, porque nestes dias elas se apresentam e assistem apresentações de outras crianças (ou professores, no caso de turmas com crianças muito pequenas). Essas são ótimas oportunidades para os alunos conhecerem os instrumentos musicais que são oferecidos no Programa (violino, flauta doce, piano, coral e violão), além disso, é uma prévia para a apresentação final, realizada por todas as turmas do Programa ao fim do semestre.

Depois da realização das visitas programadas há uma reflexão com os alunos, quando eles podem dizer suas impressões dos instrumentos, os que mais gostaram, se já os conheciam e se têm vontade de tocar algum deles. Muitas crianças já têm em casa algum instrumento musical e se sentem motivadas a levá-lo para a aula. É um momento para ouvir o que o aluno já sabe sobre o instrumento e o que ele já sabe tocar, respeitando assim o seu discurso musical (Swanwick, 2003).

Além do contato com outras crianças tocando os instrumentos, acontecem aulas em que os alunos têm a oportunidade de tocar o instrumento propriamente dito, como a flauta doce. Nesta atividade o contato da criança com o instrumento é o principal objetivo. Em diferentes atividades, há o momento em que cada criança imagina que está tocando o instrumento desejado (role playing). Para ilustrar tem-se o exemplo de uma aula em que estavam sendo utilizadas as clavias e surgiu o momento em que as crianças imaginaram o instrumento que gostavam e cada uma começou a tocar a sua maneira, depois houve uma conversa em que cada uma relatou qual o instrumento escolhido e o porquê da sua escolha. Isso se faz importante, pois são criadas situações abertas e não direcionadas para uma escolha imediata e sim para como a criança se sente em contato com um instrumento. A escolha por parte da criança é parcialmente fantasiosa, a criança escolhe um instrumento que terá um funcionamento de acordo com a imaginação dela.

Todas essas atividades acima citadas são complementadas com conversas com os pais sobre os instrumentos. Na finalização do semestre é realizada uma avaliação individual com apontamentos e reflexões sobre o aprendizado, o curso e as atividades realizadas no semestre. Neste momento, na presença das mães e pais, é realizada a escolhida definitiva do instrumento.

Considerações Finais

O Objetivo principal do curso Pré Instrumental é a preparação para a próxima etapa, que é a prática instrumental. Para que os alunos tenham sucesso e um bom desempenho quando começarem a tocar um instrumento, faz-se necessário uma preparação que leve em considerações os aspectos de desenvolvimento afetivo e social da criança e também os aspectos musicais. A coleta de dados para escolha dos instrumentos é feita por meio de conversas com as crianças, somada ao conjunto de respostas que as crianças oferecem ao longo do semestre.



Referências

- ANTUNES, Celso. *Como transformar informações em conhecimento* (3ª Ed.). Petrópolis, Editora Vozes (Série: Na sala de aula, n. 2), 2002.
- FRANÇA, Cecília; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: *Em Pauta. Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música/UFRGS*. V.13, n. 21, dez 2002, p. 5-41.
- FREIRE, Ricardo Dourado. A metodologia do Solfejo Rítmico pela Função Métrica adaptada à realidade brasileira. In: XII ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 12, 2003, Santa Catarina. *Anais do XII Encontro Nacional da ABEM*, Florianópolis-SC: ABEM, 2003. CD
- FREIRE, R. J. D., SOUZA, N., PREUSSE, G.. 2007. Uma proposta de sinais corporais para o solfejo e suas contribuições para a musicalização. In: CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande-MS. *Anais do Congresso Regional da ISME na América Latina* . Campo Grande-MS: Editora da UFMS. 2007. CD 1, 1-8.
- FREIRE, Ricardo Dourado. Sistema de solfejo fixo-ampliado: Uma nota para cada sílaba e uma sílaba para cada nota. In: *Opus, Revista da ANPPOM* (Belo Horiz. Online). , v.14, 107-116.
- GORDON, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- OLIVEIRA, Alda. *Prefácio*. Música na Escola Brasileira (Série Teses da ABEM). Salvador: UFBA, 2001. p. 15-30
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

Oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar”: um estudo acerca de suas repercussões para a formação inicial de licenciandos em música

Ivan Carlos Schwan

UFSM

ivantrabalhos@yahoo.com.br

Cláudia Ribeiro Bellochio

UFSM

claubell@terra.com.br

Resumo: Esse trabalho busca apresentar parte de uma pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa está vinculada ao FAPEM – Grupo de estudos e pesquisas sobre Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical e a linha de pesquisa Educação e Artes do PPGE/UFSM. O foco da investigação está centrado na formação inicial e no desenvolvimento profissional de professores de música, buscando investigar o “Programa LEM: Tocar e Cantar” na visão dos licenciandos em música e suas repercussões para a formação inicial, em seu processo de formação pedagógico-musical. Optou-se pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando-se como instrumento de coleta dos dados, a entrevista semi-estruturada individual e em grupo. Foram realizadas sete entrevistas individuais, que foram transcritas e organizadas em cadernos de entrevista. Com base em tópicos comuns emergidos de uma análise prévia destas entrevistas, foi efetuada uma entrevista em grupo com os participantes da investigação. A pesquisa ambiciona contribuir para a área de educação musical de modo a estabelecer relações entre a formação do professor de música e os conhecimentos que alicerçam o trabalho desenvolvido em oficinas de música. A partir de uma análise inicial, percebe-se que os processos vivenciados pelos licenciandos nas oficinas de música repercutem para sua formação e desenvolvimento docente.

Palavras chave: educação musical, formação inicial, oficinas de música.

Apresentação da temática

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – PPGE/UFSM. Seu foco principal abrange a temática da formação inicial e construção pedagógico-musical de professores de música. O objetivo central centra-se em investigar as repercussões do “Programa LEM: Tocar e Cantar”¹, na visão de oficinairos, para sua formação inicial e desenvolvimento pedagógico-musical como docentes. Além disso, pretende-se conhecer os objetivos dos licenciandos em música ao participarem como

¹ Programa coordenado pela Prof^a. Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio e pela Prof^a. Dr^a. Luciane Wilke Freitas Garbosa, através do Laboratório de Educação Musical do Departamento de Metodologia de Ensino – CE /UFSM.



oficineiros do Programa LEM, analisar as relações que estabelecem entre as vivências nas oficinas de música e a formação inicial na construção de sua docência e, por fim, compreender as representações que fundamentam os pressupostos para o desenvolvimento da docência nas oficinas. A opção por pesquisar estas oficinas de música decorre do interesse em compreender como os licenciandos que atuam e que já atuaram comoicineiros neste espaço representam questões da formação inicial e da docência a partir de sua participação no Programa LEM.

Inserido no Laboratório de Educação Musical, o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, dinamizado por meio de oficinas de música, tem estabelecido diversas relações com o desenvolvimento docente de licenciandos em música na UFSM. Através de um trabalho pedagógico-musical, as oficinas oferecem possibilidades complementares à formação inicial do professor de música, nas quais existe a oportunidade de realização de um processo formativo diferenciado, na medida em que as oficinas envolvem, através de um espaço compartilhado, alunos e professores de diferentes cursos da UFSM. Nesta perspectiva, as atividades desenvolvidas no LEM buscam integrar diversas formas de trabalho com educação musical vinculadas às vivências dos participantes.

As oficinas de música como um lugar para a formação docente.

Como aponta Garcia (1999) o conceito de formação “[...] tal como muitos outros na nossa área de conhecimento, é susceptível de múltiplas perspectivas [...]” (ibid, p. 19), pois abrange uma gama de conhecimentos que se relacionam com a forma como cada indivíduo desenvolve os diferentes processos formativos. Partindo de estudos sobre a temática da formação e desenvolvimento profissional de professores, como os de Pacheco (2004), Imbernón (2004), Cunha (2008), Krüger e Krug (2008), Lima (2008), entre outros, entende-se que a formação inicial de professores ocorre através da interação entre experiências vividas, conhecimentos adquiridos que sustentam o pensamento do professor e as formas de concepção e desenvolvimento que este tem da docência. Desta forma, a formação inicial comporta elementos relacionados a aspectos pessoais, sociais, culturais e históricos que envolvem conhecimentos e representações, decorrentes das experiências vivenciadas pelos indivíduos. A estes elementos é agregada a formação profissional, realizada em instituições de ensino superior, onde são desenvolvidos conhecimentos e especificidades da profissão docente.

No contexto da formação inicial de professores de música, fundamentam a pesquisa estudos como os de Beineke (2000), Del Ben (2001), Cereser (2003), Joly (2003), Oliveira



(2006), Penna (2006), Azevedo (2007), Bellochio e Beineke (2007) e Bellochio (2008). Estes trabalhos destacam que a formação inicial do professor de música compreende a complexidade de diversos processos, conhecimentos e competências, os quais compõem a construção profissional docente. A formação exige confluência de posições teóricas e de propostas práticas, necessitando ser fundamentada em estratégias e metodologias que problematizem processos de aprender e ensinar música, nos quais os conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais, psicopedagógicos, contextuais e pessoais servem de alicerce para o desenvolvimento da docência. Assim, salienta-se a importância de uma formação integradora que vise desenvolver a compreensão e a reflexão, na qual se constitui um profissional capaz de articular diferentes dimensões em seu desenvolvimento como professor de música.

No que se refere aos trabalhos relacionados à temática de oficinas de música, esta investigação encontra embasamento em pesquisas como as de Correa (2008) que trata das repercussões das oficinas de música na formação inicial de professores unidocentes, Stein (1998), Almeida (2005) e Queiroz e Marinho (2006) que abordam estudos relacionados a oficinas de música em contextos externos a universidade e espaços educativos não-formais. Também Campos (1988) e Fernandes (2000) que tratam da constituição histórica das oficinas de música no Brasil.

A oficina de música compreende um espaço onde são construídas diversas experiências, permitindo ao indivíduo edificar conhecimentos, entrelaçados com suas vivências, que resultam em diferentes formas de aprendizagem. Neste entender, Silva e Corrêa (1998, p.151) consideram que o trabalho com oficinas busca “construir saberes (coletivos e/ou individuais), investigando, interagindo, experimentando, pesquisando estudando sobre estudos, temas os mais variados [...]”. Assim, a oficina de música pode constituir-se como um meio complementar de desenvolvimento de situações de docência dos professores de música que se encontram em um processo de formação inicial e desenvolvimento profissional.

Neste sentido, as oficinas de música do LEM têm se configurado como espaço e lugar para o desenvolvimento docente do professor de música. Cabe então, nesta investigação, destacar a idéia de espaço, lugar e território de formação inicial, presente no contexto das oficinas que constituem o objeto de estudo da pesquisa.

A partir dos estudos de Cunha (2008), pode-se entender que o **espaço** de formação de professores abrange um contexto de possibilidades e condições para a formação deste profissional. Entretanto, como aponta esta autora, “a existência de um espaço de formação

garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização” (ibid, p. 6). Neste sentido, o espaço de formação se constitui como **lugar**, somente quando a ele são atribuídos sentidos, “sendo reconhecida a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (ibid, p. 7), ou seja, o lugar “é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa” (ibid, p. 8). Nesta perspectiva, os lugares podem estabelecer-se como **territórios** quando, de acordo com Cunha (2008, p. 9), “firmamos ações como uma cultura, delineando processos decisórios e visões epistemológicas que se tornem preponderantes”.

Assim, é possível perceber que os **espaços** formativos são muitos, principalmente quando o contexto é o de uma universidade. Contudo, o sentido de se reconhecer um espaço formativo como um **lugar** de formação e, a partir da constituição deste lugar, legitimá-lo como tal, implica na perspectiva de que este lugar, através das interrelações que estabelece com outros contextos, permite a territorialização da formação docente.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, que abrange a interpretação, dando importância a significados, valores e atitudes, onde o foco de interesse é a perspectiva dos participantes (MOREIRA, 2002, p 57). Isto permite a apreensão e interpretação dos significados, dando fundamental importância às representações que os sujeitos constroem e expressam no contexto da docência nas oficinas de música do Programa LEM.

Como instrumento de coleta dos dados, foi utilizado a entrevista semi-estruturada individual e a entrevista semi-estruturada em grupo. A entrevista, para Rosa e Arnoldi (2006), trata de uma discussão orientada com um objetivo definido, que leva o informante a discorrer sobre temas específicos, que são utilizados na pesquisa. Assim, o estudo com entrevistas possibilita, a partir do relato do entrevistado, descrever e analisar a problemática em questão e o contexto onde se insere o objeto de estudo, abarcando características e detalhes importantes para a pesquisa. Neste sentido, alguns critérios como estar cursando Licenciatura em Música e ter atuado como oficinairo por no mínimo dois semestres, foram condições utilizadas para a seleção dos entrevistados.

Para a coleta dos dados da pesquisa foram realizadas sete entrevistas semi-estruturadas individuais, sendo que a organização destes dados ocorreu concomitantemente ao processo de coleta dos mesmos. As entrevistas foram gravadas em áudio com um aparelho de MP3 e transcritas em cadernos de entrevista. A partir de uma análise preliminar das



entrevistas individuais foram identificadas temáticas recorrentes nas narrativas dos entrevistados. Tais temáticas nortearam a construção de quadros organizacionais cujos temas orientaram uma entrevista semi-estruturada em grupo. A entrevista foi gravada em áudio e vídeo, sendo posteriormente transcrita em um caderno de entrevista coletiva.

A análise dos dados tem se caracterizado por uma análise qualitativa de conteúdo, permitindo que os elementos constitutivos de significado sejam analisados através da interpretação. Como referem Laville e Dionne (1999), a análise qualitativa de conteúdo permite abordagens às

[...] nuances de sentido que existem entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem, visto que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e na relação entre eles, especificidade que escapa amiúde ao domínio do mensurável. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227)

Neste sentido, a análise de conteúdo tem possibilitado inferências de conhecimentos a partir da construção de explicações, recorrendo-se a indicadores de significados e representações. A análise está possibilitando a realização de interpretações descritivas objetivas e sistemáticas, ao partir dos dados em direção ao contexto em que estão inseridos, buscando-se a construção de explicações através da interpretação.

Até o presente momento foram identificadas três grandes categorias de análise dos dados: (a) participação nas oficinas de música; (b) oficinas de música e formação profissional; (c) ser professor no contexto da docência das oficinas de música. Estas categorias foram organizadas a partir da análise das temáticas emergidas da entrevista semi-estruturada individual e da entrevista semi-estruturada em grupo, no referencial teórico, nas questões e objetivos da pesquisa.

Considerações finais

As oficinas de música do “Programa LEM: Tocar e Cantar” abrangem possibilidades diferenciadas de construção docente, através de espaços alternativos aos da aula de música do currículo do curso. Nestes espaços formativos articulam-se diversas experiências e pontos de vista, através das vivências, trocas e problematizações em educação musical, que envolvem o desenvolvimento e a formação inicial do professor de música. Assim, percebe-se que o espaço do Laboratório de Educação Musical tem proporcionado possibilidades de reflexões, trocas de experiência e diálogo, nas quais os processos vivenciados pelosicineiros repercutem para a formação inicial e desenvolvimento docente ao longo das oficinas.



A partir de uma análise preliminar, destaca-se como principal contribuição das oficinas de música do Programa LEM a possibilidade de construção de uma prática educativa aberta e flexível, na qual osicineiros dispõem de grande autonomia para experienciar situações de docência na construção de seu desenvolvimento profissional. As oficinas de música como um espaço de vivências relevantes para a formação do professor de música, tem propiciado a construção de conhecimentos pedagógico-musicais diferenciados, onde são relacionadas experiências provenientes do trabalho nas oficinas do LEM e da formação no curso de licenciatura em música.

Assim, percebe-se que o espaço das oficinas de música do LEM, constitui um lugar de formação docente, na medida em que osicineiros o legitimam como lugar de desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, este lugar de desenvolvimento docente, através das ações formativas e relações que os licenciandos estabelecem com outros contextos, permite a territorialização de sua formação docente.



Referências

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre - RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, 2005.
- AZEVEDO, Maria Cristina. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, 2007.
- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, 2000.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na UFSM/RS. In: *30ª REUNIÃO ANUAL DA AMPED*, 2007. Disponível em: <www.amped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3138--Int.pdf>. Acesso em: 11 de abr. 2008.
- BELLOCIO, Cláudia Ribeiro; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. In: *MÚSICA HODIE*, 2007. Disponível em: <www.musicahodie.mus.br/7_2/index.php>. Acesso em: 21 de mar. 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Lda., 1994.
- CAMPOS, Denise Alvares. *Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília – Educação, 1988.
- CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, 2003.
- CORREA, Aruna Noal. “Programa LEM: Tocar e Cantar”: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da pedagogia/UFSM. Santa Maria: UFSM, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: *Anais do XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, Porto Alegre, 2008.
- DEL BEN, Luciana. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, 2001.

- FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil: história e metodologia*. 2ª ed. Fundação Cultural Monsenhor Chaves, Teresina, 2000.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.
- KRÜGER Leonardo Germano; KRUG, Hugo Norberto. As concepções da formação profissional da licenciatura em educação física: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas. In: Anais do XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Porto Alegre, 2008.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.
- LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação continuada e desenvolvimento profissional docente. In: Anais do XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Porto Alegre, 2008.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.14, p. 25-33, 2006.
- PACHECO, José Augusto. A (difícil) construção da profissionalidade docente. In: *Revista do Centro de Educação – UFSM*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 11-15, 2004.
- PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, 35-43, 2006.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Oficinas de educação musical: caminhos para a formação continuada de professores do ensino fundamental. In: Anais do XV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, João Pessoa, 2006.
- ROSA, Maria; ARNOLDI, Marlene. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2006.
- SILVA, Rita de Cácia Oenning; CORRÊA, Guilherme Carlos. Formação e apreensão de imagens fotográficas. In: FREITAS, Francisco Estigarribia; CORRÊA, Guilherme Carlos. (Org.). *Encontro de educação libertária: textos*. I edição. Santa Maria: UFSM, 1998. p. 151.
- STEIN, Marília. *Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de porto alegre*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 1998.

Ópera na escola

*Roberto Domingues Souza*¹
UFPel
trombonista@ibest.com.br

*Caroline Menezes Lucas*²
UFPel
carolinemenezeslucas@yahoo.com.br

*Magali Letícia Spiazzi Richter*³
UFPel
magalirichter@terra.com.br

Resumo: Com o intuito de buscar a integração e a inclusão social de crianças através de um gênero musical, geralmente elitizado e apreciado em sua maioria por adultos, é que surgiu este projeto denominado Ópera na Escola: “A Flauta Mágica” Contada às Crianças. Este projeto foi executado primeiramente em 2005 na Escola Municipal de Educação Infantil Paulo Freire e foi proposto pelo departamento de Música e Artes Cênicas, do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Pelotas no estado do Rio Grande do Sul. Este projeto chegou a atingir mais de quatro escolas da rede municipal de educação contando em média com três bolsistas e vinte voluntários entre cantores, pianistas, instrumentistas, estudantes de música e professores das escolas atingindo em torno de cento e sessenta crianças. O desenvolvimento partiu de três eixos metodológicos sucessivamente denominados subprojetos: “A Flauta Mágica” Contada às Crianças (2005); “Proposta de popularização de instrumentos musicais sinfônicos” (2006) e “Musicalização de professores” (2007). Logo o presente relato busca apresentar um panorama desde a origem até seu funcionamento atual através do olhar de dois ex-bolsistas que desenvolveram atividades junto ao projeto no período de 2005 a 2007.

Palavras chave: Educação Infantil; Musicalização; Ópera.

... Rainha da noite!!!

Em uma tarde num bairro distante do centro da cidade de Pelotas – RS aonde que o barro das ruas se transforma em uma nova escultura a cada passo que alguns pais e dezenas de pequenos, mas importantes pessoas se dirigem para o refeitório que naquele momento não iria alimentar seu corpo, mas sim seus olhos e principalmente seus ouvidos com o som e um colorido todo especial que eles próprios ajudaram a criar.

Neste espaço pequeno, mas aconchegante todos de olhos e ouvidos a espreita, a professora falava a história de um príncipe que se chamava “Tamino” e eis quando surge um

¹ Pós-Graduando em Educação, Licenciado em música e ex-bolsista.

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em música da Ufpel e ex-bolsista.

³ Professora Assistente e coordenadora do projeto.



dragão e começa a sinfonia... “buáááá”. Nesse momento a professora da escola que era o dragão começa a rir e pega um dos pequenos no colo e a ópera continua.

O Projeto “Ópera na Escola: A Flauta Mágica contada às crianças”, foi desenvolvido com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, todas frequentando a Educação Infantil, atuando como elemento de integração e inclusão social, mostrando ser possível a iniciação musical, também através da Ópera. Na intenção de oportunizar uma atividade artístico-musical, a ópera “Flauta Mágica” de Wolfgang Amadeus Mozart, foi contada e mostrada às crianças através de recursos audiovisuais e audições musicais com a caracterização dos personagens principais, adaptados à realidade infantil. Paralelamente, foram realizadas atividades musicais com a utilização de jogos e a execução de canções que fazem parte do cotidiano das crianças, com acompanhamento de violão e teclado, respeitando assim, o universo social e musical dos alunos. Através dessa postura desenvolveu-se uma educação musical coerente com a realidade existente na vida dessas crianças, colaborando para o desenvolvimento da livre expressão, especialmente quando os conteúdos são relacionados com aqueles das canções e histórias infantis já conhecidas. (FONSECA, 2008, p.1)

De posse dos relatos acima iniciaremos este texto buscando refletir sobre a relevância deste projeto na escola piloto, através do processo de lembrar e reconstruir a experiência em questão com base no acervo fotográfico e bibliográfico coletado durante as três etapas do projeto. O nosso ponto de partida é a Escola Municipal de Educação Infantil Paulo Freire do município de Pelotas no Rio Grande do Sul localizada em uma zona periférica e com baixo poder aquisitivo da cidade a qual possuía na média de sessenta crianças em turno integral e que utiliza a Pedagogia Freinet como referência didático metodológica em seu processo de aprendizagem.

Esta primeira etapa do projeto foi idealizada e realizada por três acadêmicas a partir da necessidade de desenvolver um projeto para a disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Música da UFPel e que devido a sua eficácia e aceitação por parte da comunidade este teve continuidade e ampliação de suas atividades com inclusive a obtenção de bolsistas e outros voluntários que foram extremamente importantes para a realização do mesmo.

A proposta basicamente era utilizar a Ópera Flauta Mágica como ferramenta metodológica de musicalização aproximando principalmente os ideais de Freinet com relação a trabalho ao processo de construção de cenário e figurino dos personagens. Junto a este processo era desenvolvido atividades de musicalização buscando desenvolver alguns aspectos básicos da música tais como, altura, intensidade, ritmo, timbre, duração, entre outros além de

explicação da ópera em si através de DVD e com participação de cantores da Universidade demonstrando o que é ópera, os tipos de vozes, o coro a orquestra entre outros aspectos.

A ópera *Flauta mágica* apesar de ser uma ópera adulta relembra os contos de fada, daí entra a facilidade de ser compreendido por crianças, mesmo sendo historias muitas vezes complexas eles fazem com facilidade a ligação com esses contos infantis. Atualmente a adaptação de óperas destinadas ao público infantil está se expandindo, contudo podemos verificar o expressivo número desta ópera em questão.

Esta montagem possui em particular a característica de contar a história enquanto alguns alunos e professores participam como personagens. Podemos perceber que, “... ao longo dos ensaios, percebemos que houve crianças que incorporaram tanto o seu personagem, que às vezes nos questionamos se elas são assim mesmo ou estavam representando.” (MURAD, 1997) Acreditamos que possibilitar a oportunidade das crianças representarem é muito valioso visto que vivendo o personagem elas se expressão conseguindo assim entender melhor a historia através da participação direta que nestes tempos cada vez mais se afastam da educação por motivos tanto de tempo e recursos quanto vontade de os educadores fazer este vivenciar, é importante lembrar que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (LARROSA, 2002, p.2) e através do relato abaixo é possível perceber a legitimidade tal observação.

Através do Projeto pôde-se perceber o quanto as crianças na faixa etária de 4 a 6 anos estão abertas à livre expressão, desenvolvendo nesse período da vida as mais diferentes formas de socialização com o mundo que as cerca. (FONSECA, 2008, p.2)

Buscamos assim no decorrer do projeto desenvolver dois momentos que possibilitarão o contato com outras realidades como na proposta de musicalização através de instrumentos musicais sinfônicos e também no desenvolvimento de atividades de musicalização através de canto coral com professores e alunos.

A Orquestra

Do grego *orchestra* que define na tradição ocidental, o conjunto de músicos com seus respectivos instrumentos que, em geral sob a direção de um regente, executam obras de música de câmara, sinfônica, operística, etc. (FERREIRA, 2004)

Durante umas das tardes em que a ópera estava sendo apresentada em DVD para as crianças uma delas pergunta... “que aquilo ali?” Respondi... “Aquilo ali é a orquestra” e ele “há...” Como se simplesmente uma palavra pudesse descrever algo tão abrangente como a citação acima. Pelo simples diálogo com a criança percebemos que não se pode falar de ópera



e não falar da orquestra seria como falar do sol e da lua ambos existem separadamente mas a junção deles é o que estabelece a ordem.

Assim surgiu a idéia de apresentar os instrumentos da orquestra para os pequenos para que pudessem se familiarizar com a “linguagem instrumental”⁴ de caráter erudito. Dessa forma estabeleceu-se a seguinte lógica de contato “Visual + Sonoro + Físico = Assimilação”. Esta lógica baseia-se na idéia de que primeiro a criança vê o instrumento musical, após o escutar o som próprio dele ela busca entender o seu funcionamento que através do contato físico manipulando junto com o músico a criança assimila estas três fases do processo e identifica somente em uma etapa.

Esta lógica foi utilizada com os seguintes instrumentos: Violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta, clarinete, fagote, trompete, trombone, percussão e piano. Que durante a semana realizavam apresentações na escola demonstrando tanto seu repertório próprio do instrumento quanto cantigas de roda e músicas vinculadas a mídia com o intuito de esclarecer que todos os instrumentos podem tocar desde o erudito ao popular.

Através do relato dos próprios alunos e dos músicos da Orquestra Filarmônica da Sociedade Pelotense Música Pela Música a qual foi um importante eixo de ligação pode-se observar que para se fazer arte e difundir a cultura de verdade não são necessários um teatro bonito e roupas diferentes, mas sim sentimento no que se faz esse contato com mundos diferentes pode ser um caminho que se abre para aqueles pequenos. Assim como:

É discurso de produção de sentido, com possibilidade de interpretação das mais plurais, isto é, a música é mediadora entre o singular e o plural. Neste sentido, ela pode ser vista como um elemento de formação, de comunicação e de articulação social. (NOGUEIRA, 2004, p. 3)

O Coral

A prática do Canto Coral se realiza a partir de exercícios de musicalização, como jogos musicais de dinâmica, ritmo, exercícios vocais, trabalho de repertório composto por canções folclóricas da região e teoria musical, o canto coral é uma das práticas que mais atende as finalidades do ensino musical sendo assim basicamente uma prática completa de trabalhar todos os aspectos musicais.

O canto coral configura-se como uma prática musical exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas por apresentar-se como um

⁴ Diferentemente da linguagem vocal a instrumental exige um pouco mais de reflexão, por ser abstrata e não utilizar-se da língua verbal esta pode representar diversas situações, independente da faixa etária.

grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais de ensino aprendizagem. (FUCCI, 2007, p.75)

O coral é uma forma simples de trabalhar música e talvez a mais completa como podemos perceber acima; sua comunicação musical é clara e fácil de ser compreendida por aqueles que não tem conhecimento musical prévio ou estão iniciando seus estudos no mundo da música.

Porque formar um coral com professores das escolas de educação infantil? O projeto ópera na escola é um projeto com intuito de musicalizar a criança, para os professores da escola poderem dar continuidade a o trabalho feito pelos integrantes do projeto surge a idéia de dar uma base musical a esses professores com o objetivo de os preparar para continuar musicalizando essas crianças junto com o ensino proposto por eles na educação infantil em sala de aula.

No coral de professores foram trabalhados meio de ligar a musica a aspectos cotidianos da sala de aula, não foram formados professores de musica, mas sim profissionais com a capacidade de compreender a importância da educação musical no desenvolvimento da criança, onde aprenderam ferramentas para usar a musica em sala de aula, como em canções da hora da chegada na aula, na hora do lanche, compor canções ligadas aos conteúdos trabalhados em aula e historia da musica para melhor entendimento daquilo que trabalhariam musicalmente em aula, é interessante observar que “... conseqüentemente as brincadeiras musicais contribuem para reforçar todas as áreas do desenvolvimento infantil, representando um inestimável benefício para formação e o equilíbrio da personalidade da criança.” (FERREIRA, 2002.p.13) Com essa pequena base de conhecimentos dada aos professores de educação infantil o trabalho do ópera poderia assim ser diário com o auxílio dos professores.

Considerações finais

Sabemos que a infância é o período do desenvolvimento humano mais propício para o desenvolvimento de experiências significativas que perduraram durante a vida, a partir do nascimento até os dois anos de idade o cérebro ainda está em desenvolvimento apresentando melhores condições para o aprendizado, os estímulos nesse período da vida são bem mais absorvidos pela criança, auxiliando no desenvolvimento da efetividade e socialização. É interessante lembrar que “...os jogos musicais quando utilizados de forma lúdica, participativa e não competitiva, podem construir uma fonte rica de aprendizado...” (ILARI, 2003, p.15) A ópera com sua riquíssima e variada quantidade de nuances é ao nosso ver a forma que melhor



congrega a atividade coral e instrumental possibilitando assim o entrelaçamento das mesmas, é uma das expressões mais completas da arte, pois reúne o canto, teatro, dança, iluminação, orquestra sinfônica, cenários e adereços, entre outros elementos.

Enquanto recurso pedagógico, a ópera estimula as classes de alfabetização a vivenciarem sentimentos que fazem parte da natureza humana, proporcionando às crianças a ampliação do seu universo cultural e da sua visão de mundo. (MURAD, 2001)

Se percebeu que através deste recurso que, os professores mostraram interesse por aprender musica e/ou algum instrumento que ajudasse em sua prática na sala de aula além de olhar a música de outra forma reflexo esse ao nosso ver das diversas atividades desenvolvidas ao longo do período na escola demonstrando segundo eles uma deficiência nos cursos de formação que não disponibilizaram este contato com a arte.

Toda a atividade que apresente novas descobertas para as crianças é válida, acreditamos que o projeto tem a sua relevância por atingir principalmente comunidades carentes que provavelmente não teriam acesso a tal manifestação cultural e de que isso se constituiu uma experiência muito significativa enquanto bolsistas e educadores em processo de formação naquele momento, pois, possibilitou ter contato com a arte em sua totalidade integrando principalmente a linguagem instrumental e vocal que por força da mídia é geralmente representada na infância através do gênero popular não aquele que representa a nossa cultura, mas sim o que induz ao consumismo cultural de massa. A experiência de oportunizar o conhecimento musical tanto para os alunos como também para os professores foi muito valioso, ao ensinar realmente constatamos que é possível aprender, existe a troca de conhecimentos, ver a reação e o encantamento das crianças durante a Ópera é “mágico”.

Referências

- FERREIRA, Danielle. A importância da música na educação infantil. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.iavm.edu.br/monopdf/6/DANIELLE%20FERREIRA.pdf>, acessado em julho de 2009.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1976. 3a ed., revista e ampliada em 1999; 6a reimpressão, Curitiba, 2004 2ª reimpressão Positivo.
- FONSECA, Maria da Conceição Peter da.; MEDEIROS, Rita de Cássia Tavares. **Infância e Musicalização: Uma Investigação numa Escola Pública**. In: XVII Congresso de Iniciação Científica e X Encontro de Pós-Graduação, 2008, Pelotas. Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica e X Encontro de Pós-Graduação, Pelotas: UFPel, 2008. Cd-Rom
- FUCCI AMATO, Rita. **O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musica**. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.
- ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 9, 7-16, set. 2003.
- LARROSA, Jorge Bondia. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002 n.º 19. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf, acessado em julho de 2009.
- NOGUEIRA, Thais. **A Música na socialização das meninas de Sinhá**. UFMG, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT03-3144--Int.pdf>, acessado em julho de 2009.
- MURAD, Ceres. **O Encontro de Mozart com as crianças do Maranhão**. 1997. Disponível em: http://www.operaparatos.com.br/flauta_montagem.htm, acessado em julho 2009.
- MURAD, Ceres. **Coleção Ópera para todos**. São Paulo: Editora Ediouro, 2001.



Organização curricular do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire: análise e reflexões

Isac Rufino de Araújo
UERN
isac.rufino@gmail.com

Resumo: O presente trabalho faz parte de uma série de pesquisas iniciadas no Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire¹, com objetivo de analisar e refletir sobre o funcionamento da escola, metodologias e principalmente identificar e reduzir as causas da evasão, visto que, um grande número de candidatos se inscreve para participar do processo seletivo de ingresso e, no entanto esse percentual diminui acentuadamente no decorrer do curso. O foco desta abordagem concentra-se na análise do fluxograma curricular e sua aplicação, fazendo um diagnóstico que poderá identificar algumas conseqüências negativas e valorizar as experiências com bons resultados na aprendizagem musical. Para um melhor desempenho e motivação do alunado, algumas práticas devem ser repensadas. Após uma análise inicial sugerimos algumas reflexões sobre o fluxograma curricular desenvolvido no referido Conservatório.

Palavras chave: ensino de música, estrutura curricular, proposta pedagógica, metodologias.

Introdução

Levando em consideração o perfil dos alunos do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire e observando o índice de evasão, começamos a analisar alguns aspectos relacionados à estrutura curricular do curso de Formação Musical oferecido pela referida escola. De acordo com Swanwick, a compreensão musical está fundamentada no discurso – conversação musical, a qual não pode ser um monólogo: “Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais” (SWANWICK, 2003, p.66). Portanto, entendemos que é primordial considerar o contexto em que aluno está inserido, de onde vêm, sua experiência prévia, quais suas pretensões e confrontar com o que a escola está oferecendo.

Levantamos os seguintes questionamentos: o fluxograma curricular do Conservatório de Música está em consonância com os processos de educação musical na atualidade? Ao longo da existência do Conservatório, as modificações ocorridas tiveram efeitos positivos no aprendizado? Observando o perfil dos ingressantes, há necessidade de mudanças na forma de organização curricular? Quais competências são desenvolvidas e priorizadas?

¹ Órgão suplementar ligado a Pró-reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em Mossoró/RN



Neste trabalho especificamente iremos observar o fluxograma curricular da escola analisando sua organização e viabilidade diante do perfil do alunado. É importante também analisar se a metodologia utilizada está embasada em uma abordagem tradicional ou contemporânea. Destacamos como principais objetivos: 1) Analisar a estrutura curricular do curso de Formação Musical oferecido no Conservatório e sua influência na aprendizagem musical de seus alunos. 2) Observar se a matriz curricular atende os requisitos de uma proposta pedagógica eficiente. 3) Identificar a metodologia utilizada, sua fundamentação e como é aplicada. 4) Observar quais alterações curriculares houve desde a criação da escola. 5) Avaliar quais resultados obtidos com o atual fluxograma curricular.

A metodologia utilizada nesta pesquisa é uma abordagem qualitativa. Este estudo de caso constitui-se na análise do fluxograma curricular, observação participante, entrevista aberta com alguns professores e alunos do Conservatório.

Histórico, Ingresso e Fluxograma Curricular

Em 1988, quando o Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire foi criado, já existia como atividade musical na Universidade, um coral formado por professores e funcionários da UERN. Na intenção de capacitar melhor os coralistas, surge a idéia de criar o Conservatório. A primeira organização curricular adotada era distribuída em sete anos e contemplava as disciplinas básicas como teoria musical, solfejo, prática instrumental e história da música. Segundo relatos de alunos e alguns professores, o curso era mais teórico e em alguns casos, consistia em decorar livros e responder questionários supervalorizando a notação musical como uma das principais competências. Havia uma tendência de essas práticas musicais sustentarem a metodologia no Conservatório. Em 2000, houve uma redução na duração do curso, de sete para cinco anos e, em 2006, após nova análise da Direção junto aos professores, chegou-se a conclusão de que o curso poderia ser ministrado em quatro anos sem redução de conteúdo, principalmente depois que o nível do teste de ingresso foi elevado. É importante ressaltar que o tempo do curso foi reduzido, mas o conteúdo ministrado não. Atualmente o Conservatório tem dezoito professores e atende mais de trezentos alunos a partir de 8 anos de idade, advindos de diferentes contextos sociais, grupos, religiões escolaridade e profissões, predominando estudantes de nível fundamental e médio. Até 2005, as crianças após concluírem o curso de musicalização, eram direcionadas a terem aulas em uma turma mista com diversas faixas-etárias, o que dificultava a aprendizagem, tendo em vista que o professor tinha que adequar sua metodologia e abranger todas as idades ao mesmo tempo.



Para ingressar no curso de Formação Musical oferecido, o candidato deve ter no mínimo 13 anos e ser submetido a um teste que consiste em verificar alguns conhecimentos prévios sobre a escrita básica da música, além de, em um momento individual, verificar a entoação, ritmo e afinação. Crianças interessadas com idade entre 8 e 12 anos, ingressam em turmas específicas de musicalização sem passar teste.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMESTRAL/CRÉDITOS								TOTAL
	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	
ESTRUTURAÇÃO MUSICAL I,II,III	30/2	30/2	30/2	30/2	30/2	30/2			180h / 12
SOLFEJO E PERCEPÇÃO MUSICAL I,II,III	30/2	30/2	30/2	30/2	30/2	30/2			180h / 12
HARMONIA							60/4	60/4	120h / 8
PRÁTICA INSTRUMENTAL I,II,III,IV,V,VI		15h	15h	15h	15h	15h	15h		90h / 5
PRÁTICA DE CONJUNTO I								30/2	30h / 2
FLAUTA DOCE	15h								15h / 2
HISTÓRIA DA MÚSICA I					30/2	30/2			60h / 4
TÉCNICA VOCAL			30/2						30h / 4
TOTAL CARGA HORÁRIA	75h	75h	105h	75h	105h	105h	75h	90h	705 h
TOTAL CRÉDITOS	5C	5C	7C	5C	7C	7C	5C	6C	47C

FIGURA 1: Fluxograma Curricular Atual

Descrição e Análise

Para um curso de Formação Musical em nível básico, observamos que há uma carga horária extensa, distribuída em quatro anos, o que não se configura como um problema. Integram o fluxograma disciplinas de notação musical, solfejo, harmonia, história da música, técnica vocal e prática instrumental². Observamos que há uma separação entre a disciplina de Estruturação Musical (teoria) e a de Solfejo e Percepção, sendo estas, pré-requisitos para a disciplina de Harmonia. Técnica vocal pode ser cursada no segundo ou terceiro ano e, a disciplina de História da Música é cursada no terceiro ano. No último semestre é ofertada a disciplina de Prática de Conjunto, porém esta pode ser cursada antes, ou então ser contabilizada se o aluno participar de um dos sete grupos oficiais³ do Conservatório.

Segundo dados obtidos com base nos próprios diários de classe, o índice de evasão está reduzindo aos poucos nos últimos anos. Nos primeiros anos do Conservatório, quando

² Guitarra, Violão, Teclado, baixo, bateria, violino, piano, flauta, clarinete, sax, trompete e canto coral.

³ Coral, Grupo de Chorinho, Grupo de Flauta, Grupo de Sopros, Grupo de Violões, Camerata de Cordas e Big Band.

vigorava a matriz curricular de sete anos, poucos chegavam a concluir. À medida que o curso foi sendo redimensionado e sua matriz curricular condensada, primeiro para cinco e depois para quatro anos, houve um número cada vez maior de concluintes. Percebemos um aumento quantitativo e qualitativo no aproveitamento do curso.

Quando o aluno ingressa, não participa de aulas logo no instrumento de seu interesse, sendo obrigado a aprender Flauta Doce durante um semestre, ou provar através de uma avaliação que já tem proficiência neste instrumento. O aluno ingressa no seu instrumento a partir do segundo semestre de acordo com as vagas disponíveis. Muitas vezes, quando o ansioso candidato consegue uma vaga, ele vem com um imaginário muitas vezes utópico do que seja o estudo musical, ou querem somente “aprender a tocar um pouquinho” e desconhecem a disciplina e esforços necessários para um bom desenvolvimento. Neste caso, ao aprofundar os conhecimentos teóricos e técnicos, foge do seu interesse que era apenas um contato básico com o instrumento, resultando em desistência antes do período pré-estabelecido para conclusão do curso. As intenções dos ingressantes são as mais diversas. No decorrer do curso, enquanto alguns estão querendo se aprofundar nos conhecimentos musicais, outros estão a ponto de desistir, visto que não têm interesse ou não conseguem ir além do contato inicial com o instrumento proporcionado por aquele repertório básico inicial. Diante deste perfil do alunado, uma estrutura curricular única não contemplará a todos. Sem excluir o curso já existente, uma solução viável seria a criação de uma segunda matriz curricular menos “carregada”, voltada mais para a prática instrumental, o que contemplaria de forma satisfatória o perfil dos ingressantes que não tem intenção ou disponibilidade necessária para frequentar e aproveitar o atual curso completo.

Reflexões

- As disciplinas de teoria e solfejo ministradas separadamente podem ocasionar um problema de compreensão musical se não houver um planejamento criterioso, visto que, não ouvimos ou fazemos música em partes separadas. Os elementos constitutivos estão presentes simultaneamente. “Notas” são ouvidas como “melodias” e “Melodias” são escutadas juntas, em novas relações⁴. (SWANWICK, 2003, p. 29 e 31)

- A justificativa do estudo da flauta-doce para todos os ingressantes, deve-se ao entendimento de que propicia um melhor desenvolvimento da leitura musical para o iniciante e porque a flauta, além de ser um excelente instrumento de musicalização, é acessível a todos.

⁴ Estes são dois, dos três níveis cumulativos do processo metafórico que Swanwick descreve.

Porém, o aluno poderia ter aulas do instrumento de sua preferência logo no início do curso, visto que, ao ingressar no Conservatório, muitos já têm uma experiência prévia. Alguns são oriundos de bandas de música ou alguma instituição que possui um estudo musical sistematizado e, ao ingressar no Conservatório, ele deixa de estudar o seu instrumento sendo submetido ao estudo da flauta-doce durante um semestre. Não afirmamos aqui que estudar flauta-doce não contribui para um bom desenvolvimento musical, mas compartilhamos a idéia de que: é bem mais motivador continuar o estudo do instrumento ao qual o aluno deseja, ao invés de parar um semestre em detrimento da obrigatoriedade de estudar a flauta-doce. Algumas relações devem ser significativas durante os encontros educacionais entre professor e estudantes. (OLIVEIRA, 2006, p. 30). Na abordagem “pontes de articulação” a autora nos leva a refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, cujo enfoque implica encontros musicais significativos entre o aluno e a Música.

- De acordo com o edital anual, são ofertadas 60 vagas iniciais e somente no segundo semestre do curso, o aluno escolhe um dos 12 instrumentos ofertados. Como estas vagas não são distribuídas por instrumento, corre-se o risco de alguém não ter aulas do instrumento que escolheu por falta de vagas, tendo em vista que alguns instrumentos são bem mais procurados. Alguns alunos mudam a opção de instrumento e outros aguardam o surgimento de uma vaga no seu instrumento. Fatores como estes causam uma desaceleração acentuada no estímulo do aprendiz. Este problema pode ser evitado se, no Edital de seleção, oferecer a quantidade de vagas específicas por instrumento, de acordo com o que a escola pode receber durante aquele ano. Para tanto, é necessário um levantamento prévio junto aos professores de cada instrumento para ter a distribuição de vagas compatível com a disponibilidade.

- Ao contabilizar as horas aulas, percebemos uma ênfase nas disciplinas teóricas. Considerando que o fazer musical é uma atividade prática, é necessário um redimensionamento na distribuição da carga-horária dando uma atenção justa a prática instrumental. É preciso ter de forma clara quais os objetivos traçados e confrontá-los com tal proposta curricular.

Considerações Finais

Durante os 20 anos de existência do Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire, o curso de Formação Musical teve algumas mudanças curriculares. Conforme foi ocorrendo a capacitação do quadro de instrutores e a contratação de novos professores com formação pedagógica na área musical, a instituição foi crescendo e desenvolvendo-se pedagogicamente, com especialidade nos últimos anos,. Não há dúvida de



que esta instituição é uma referência de ensino de música na cidade de Mossoró, motivo pelo qual faz recair sobre si uma grande responsabilidade, levando-nos a uma reflexão apropriada referente às estratégias pedagógicas, metodológicas e, sobretudo à organização curricular aqui observada.

Segundo Swanwick, a “soma total da compreensão musical” vai além de técnicas e manuseio de materiais sonoros. O autor afirma ainda que: “A competência⁵ não é desenvolvida por meio de experiências confusas, mas pode ser melhorada por programas de estudo cuidadosamente seqüenciados”. (SWANWICK, 2003, p.67).

É importante que o currículo seja flexível para evitar o engessamento dos planejamentos pedagógicos. Apenas a distribuição das disciplinas teóricas e práticas de uma forma bem pensada, não significam ainda o resultado eficaz, mas a forma como estão sendo conduzidas faz toda a diferença. A qualidade do resultado, além de um bom planejamento, depende de ações contínuas e reflexivas. Este trabalho deve ser considerando como parte integrante de uma série de pesquisas em andamento que visam conhecer e melhorar a realidade do ensino de música no Conservatório em questão, e que estas análises e comentários suscitem outras inquietações a fim de contribuir para propostas pedagógicas cada vez mais eficientes.

⁵ O “desejo de ser competente” é defendido pelo psicólogo Jerome Bruner como uma das “energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”.

Referências

- ARAÚJO, Isac Rufino. O Ensino Musical no Conservatório de Música D'Alva Stella Nogueira Freire: Alunos veteranos – perfil, análise e considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo: Abem, p. 1-9, 2008.
- ARROYO, Margaret. Música Popular em um Conservatório de Música. Revista da ABEM. Porto Alegre, n.6, p. 59-67, 2001.
- CRUVINEL, Flávia Maria. Educação e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de cultura, 2005.
- FRANÇA, Cecília C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.15, p. 67-79, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura), 1996.
- GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino de piano. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 15, p. 91-99, 2006.
- OLIVEIRA, Alda. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 14, p. 25-33, 2006.
- SWANWICK, Keith. Ensinando Musica Musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TOURINHO, Cristina. Aprendizado Musical do Aluno de Violão: Articulações entre práticas e possibilidades. In: HENTSCHKE; DEL BEM. Ensino de Música – propostas para pensar e agir em sala de aula. (Org.). São Paulo: Moderna, 2003. p. 77 - 85.

Orientações legais para o ensino de música nos anos iniciais da escola: investigando a legislação educacional em estados brasileiros

Sérgio Figueiredo
UDESC
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Giovanna Conte Alberti
UDESC
gigioscalberti@gmail.com

Anelita Dayana Nunez Danna de Souza
UDESC
anelitadanna@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta aspectos referentes à pesquisa intitulada ‘Os Efeitos da legislação educacional para a Educação Musical nas séries iniciais: 10 anos de LDBEN e outros documentos’. Tal pesquisa tem estudado a legislação educacional em estados e municípios brasileiros, buscando compreender de que forma as orientações legais para o ensino de música nos anos iniciais da escola são apresentadas. Neste texto, estão apresentados dados de alguns estados brasileiros. Foram analisados dados dos estados de Goiás, Bahia, Mato Grosso e Amazonas. Com relação ao estado de Goiás, foram analisadas principalmente as orientações curriculares, que apresentam elementos concretos para a presença da música no currículo escolar. Nos outros estados não foram encontradas as orientações curriculares, no entanto foram analisados editais de concursos para contratação de professores. Comparativamente, os dados dos documentos estudados evidenciam a necessidade de aprimoramento das orientações legais para o ensino de música no currículo em outros estados, já que ainda é muito presente a idéia da polivalência para o ensino das artes na escola brasileira. A presença da música na escola brasileira é uma tarefa que depende da participação de profissionais da educação e da educação musical na análise, elaboração e implantação da legislação que envolve a educação musical no Brasil.

Palavras chave: educação musical, legislação educacional, séries iniciais do ensino fundamental.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de projeto de pesquisa que tem por objetivos buscar referências sobre a situação do ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental, do ponto de vista da legislação educacional, assim como verificar os documentos produzidos em estados e capitais posteriormente à LDB de 1996.

Em outras etapas da referida pesquisa foram feitos levantamentos dos documentos em estados e capitais brasileiras apresentando discussões sobre a situação de parte dos documentos produzidos naquelas localidades. Este texto apresenta e discute aspectos



referentes à legislação educacional que envolve a educação musical nos estados de Goiás, Bahia, Mato Grosso e Amazonas.

Revisão da literatura

Os documentos que envolvem a educação, especialmente os que se relacionam com o ensino de artes, tais como a Lei 9394/96 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Referenciais Curriculares Nacionais para Ensino Infantil (RCNEI) são importantes fontes para se refletir sobre o ensino de música nas escolas. De acordo com Hirsh (2007, p. 1), "parte dessa discussão [sobre a situação do ensino de música] aponta para a escassa presença da música como disciplina nos currículos escolares, relacionando-a à legislação educacional e, mais especificamente, a imprecisões e ambigüidades de seu texto."

A Lei 9394 (BRASIL, 1996) no artigo 26, parágrafo 2º, indica que o ensino de arte é obrigatório na educação básica, o que significou uma garantia para que as artes fizessem parte do currículo escolar. No entanto, a não identificação de quais linguagens artísticas devem ser ensinadas, permite uma série de entendimentos sobre tal obrigatoriedade. Essa falta de clareza da LDB de 1996 se reflete também em documentos oficiais produzidos posteriormente com base nessa lei.

Os PCN (BRASIL, 1998) trazem contribuições para o ensino das artes por especificar quatro linguagens artísticas que devem estar presentes nas escolas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Entretanto, esse documento não é obrigatório, é apenas uma orientação que será ou não seguida pelos sistemas educacionais (PENNA, 2004).

A lei 9394/96 e os PCN não apresentam mais a denominação Educação Artística, sendo este termo substituído por ensino de Arte ou apenas Arte. Ao subtrair o termo educação artística os documentos sugerem o fim da prática da polivalência, ou seja, todas as linguagens artísticas ensinadas por um único professor.¹ Apesar da mudança de nomenclatura, ainda hoje a prática polivalente para o ensino das artes é bastante disseminada em todo Brasil. Conforme Fernandes (2004), o que deveria realmente ser modificado é a concepção do ensino dessa disciplina (p. 76), sendo ministrada por professores específicos de cada linguagem artística.

Segundo Arroyo (2004), o uso inadequado das nomenclaturas nos editais de concursos para a educação básica e a formação solicitada nestes editais influencia o número de professores de música atuantes em escolas públicas, contribuindo para o que a autora

¹ Para mais detalhes sobre PCN, consultar Bastião (2003), Penna (2004) e Fernandes (2004). Sobre a polivalência, consultar Araújo (2002), Pires (2003), Loureiro (2003), Hirsh (2007) e Lazzarin (2007).

chama de ‘círculo vicioso’ “relativo à presença/ausência da música na educação básica” (ARROYO, 2004 p.30). Em diversos concursos, a prova de conhecimentos específicos traz questões sobre outras linguagens artísticas, desfavorecendo o candidato cuja formação é específica. Outra prática existente, segundo a mesma autora é a pressão para que o professor, mesmo sendo especialista, traga para sua prática de ensino elementos de outras linguagens artísticas.

Diante deste quadro onde a legislação apresenta textos pouco claros ou ambíguos, o presente estudo verificou de que forma estados e municípios brasileiros tem tratado a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental. Os resultados já apresentados em outros textos indicam a diversidade de orientações, muitas vezes também imprecisas (FIGUEIREDO, SEZERINO, 2007; FIGUEIREDO, MOREIRA, 2007; FIGUEIREDO, SILVA, 2008; FIGUEIREDO, ROSA, 2008).

Metodologia

A metodologia adotada para o estudo proposto está fundamentada na pesquisa qualitativa. O principal processo de investigação utilizado foi a análise documental. De acordo com Gil (1987, p. 51), a pesquisa documental “vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com o objeto de pesquisa”. Os documentos estudados foram leis, portarias, editais, diretrizes e orientações legais em geral.

Os dados foram coletados inicialmente via internet, nos sites das secretarias de educação de cada estado e município. Posteriormente foi enviada correspondência para cada secretaria de educação solicitando outros documentos que tratassem do ensino de música nos anos iniciais do ensino fundamental. Visitas aos sites foram realizadas regularmente, buscando atualizações e modificações que incluíssem informações pertinentes para a pesquisa.

Neste texto estão discutidos aspectos referentes aos documentos analisados dos estados de Goiás, Bahia, Mato Grosso e Amazonas. Para o estado de Goiás foram encontradas informações principalmente nas orientações curriculares. Para os demais estados, não foram encontradas para análise as orientações curriculares. Portanto, nesses estados foram analisados editais para contratação de professores.

Análise dos dados



Goiás

‘Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em debate: Expectativas de aprendizagem - convite à reflexão e à ação’ é um documento que dá “continuidade ao processo de Reorientação Curricular no Estado, e apresenta as Matrizes de Habilidades para o Ensino Fundamental” (GOIÁS, 2007, p. 5). Em relação ao ensino de arte, é reconhecido que na disciplina há quatro linguagens artísticas que são distintas. Nesse documento, a música é vista como suporte em muitas disciplinas e de diferentes formas: há música em atividades de Educação Física; há a sugestão de identificação do gosto musical através de desenhos; há música na disciplina Língua Portuguesa, no estudo de gêneros literários, e música em língua estrangeira. Segundo esse documento, o objetivo da disciplina Arte é contribuir para a formação estética e artística do aluno, além de possibilitar o contato com os códigos artísticos e alfabetização segundo cada linguagem. São apresentadas também informações sobre formação continuada.

O documento ‘Plano Estadual de Educação 2008 – 2017’ (GOIÁS, 2008, p. 3) aponta que há maior busca por algumas licenciaturas em detrimento de outras e afirma que a busca por cursos de graduação nas áreas de artes e humanismo é pequena. Este dado aponta para a falta de profissionais para as diferentes linguagens artísticas disponíveis para atuação nos diversos sistemas educacionais brasileiros.

‘Diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás 2009 -2010’ (GOIÁS, 2009) é um documento norteador das ações advindas das necessidades do cotidiano. São discutidas estratégias para a inserção da disciplina música na matriz curricular em cumprimento à Lei nº. 11.769 de 18/08/2008. Embora haja comentários sobre o ensino de música em oficinas, priorizou-se a discussão dos pontos desse documento em que houvesse menção à disciplina na grade curricular. A reconceitualização das artes é abordada, bem como se percebe a preocupação em inserir a disciplina Música de modo que contemple as especificidades regionais e locais, conforme é previsto na LDB 9394/96 em seus artigos 3º e 26º. No documento questiona-se “como inserir a música no currículo, visando atender a legalidade, mas, sobretudo, no sentido de oferecer um componente que atenda às perspectivas do ensino na atualidade” (GOIÁS, 2009, p. 63). Uma das estratégias apresentada no documento é a valorização das experiências extra-escolares dos alunos e de eventos locais, com vistas a propiciar um ensino que traga ao aluno além de suporte técnico, uma educação musical que “considere as características e possibilidades culturais da contemporaneidade, partindo dos conhecimentos e experiências que os estudantes trazem de seu cotidiano” (GOIÁS, 2009, p. 63). O documento sugere, ainda, como se pode dar o envolvimento dos



alunos com atividades musicais, afirmando que tal envolvimento contribui para desenvolvimento artístico e cultural e propicia meios para o fazer musical dos próprios alunos.

A polivalência no ensino das artes é descartada; a disciplina Arte é ocupada pela linguagem artística segundo a formação do professor. “O professor modulado na disciplina Arte deverá atuar dentro da sua área de formação não praticando o ensino polivalente, em que um único professor ministra todas as linguagens da Arte” (GOIÁS, 2009, p. 64).

Bahia, Mato Grosso e Amazonas

A Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, “dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências” (BAHIA, 2002). No artigo 9º, é prevista a formação em licenciatura plena para séries iniciais e habilitação específica para as séries finais do ensino fundamental, em acordo com a LDB 9394/96.

Analisando edital de processo seletivo no estado da Bahia (2007), observa-se que a disciplina da área de artes continua sendo denominada Educação Artística; além disso, é significativamente menor a quantidade de vagas para essa área em comparação com as demais (apenas 3,54% do total de vagas). Não está claro no documento a abrangência de quais séries do ensino fundamental serão atendidas através do concurso. A Educação Artística também está presente como disciplina nos editais de anos anteriores² e o conteúdo abordado envolve três modalidades artísticas: música, artes visuais e artes cênicas.

Nos estados de Mato Grosso e Amazonas, por exemplo, notam-se nos editais que ainda se faz uso da nomenclatura Educação Artística. Quando a nomenclatura Artes é utilizada, ainda assim sugere-se a continuidade da polivalência, porque a titulação exigida é licenciatura em Educação Artística, como se constata nos referidos editais (MATO GROSSO, 2006; AMAZONAS, 2009). No estado do Mato Grosso o edital de 2006 traz informações sobre as artes, indicando conteúdo polivalente para a prova para a Área de Educação Artística. No caso do Amazonas, segundo o edital, aceitam-se também professores formados com licenciatura curta, modalidade também extinta na formação universitária. Embora a nomenclatura utilizada para a disciplina seja Artes, a formação exigida é habilitação em Educação Artística.

O fato de se solicitar habilitação em Educação Artística não representaria um problema, se outras denominações também fossem incluídas (licenciatura em música,

² São editais dos anos 2000, 2002 e 2005, e encontram-se disponíveis na página < <http://www.sec.ba.gov.br/servidor/concurso.htm>>. Acesso em 10 de abril de 2009.



licenciatura em educação musical, e outras similares), já que não há uniformidade nesta denominação nos cursos de licenciatura nas áreas de artes no Brasil. O problema maior ainda está na prova polivalente, indicando a permanência de um modelo educacional que não contribuiu para a inclusão de cada linguagem artística no currículo escolar de forma significativa nas últimas décadas.

Um edital de 2006 pode ser considerado ultrapassado, e outros editais do estado do Mato Grosso que venham a ser publicados poderão indicar com mais clareza a formação do profissional para atuar em cada linguagem artística. No caso do estado do Amazonas, o edital é de 2009, ou seja, atual, e deveria contemplar de forma inequívoca, o interesse em se contratar profissionais específicos de cada linguagem artística, já que existe uma grande discussão acumulada sobre este tópico no Brasil. Evidentemente não se pode ignorar as dificuldades de professores titulados em todos os estados brasileiros, e este é um problema que deverá ser resolvido gradativamente com a abertura de novas vagas para cursos de licenciatura.

Considerações finais

Considera-se que houve um avanço significativo no que diz respeito às medidas para que se viabilize a presença da música nas escolas em diferentes contextos brasileiros. Goiás é um exemplo que comprova a possibilidade de se ter música no currículo escolar, ministrada por profissionais específicos, habilitados na área. Em outras localidades, ainda se verifica a presença da polivalência, enfatizando um modelo amplamente discutido e considerado ineficiente para a formação em artes na escola.

Tendo em vista que diversos fatores contribuem para a efetivação do ensino de música nas escolas, é preciso que a legislação contribua para consolidação desta área no currículo escolar. Certamente a presença de professores especializados é fundamental para que se tenha uma formação musical com qualidade, e por esta razão, os editais de concursos para a contratação de novos profissionais para a área de música nas escolas devem considerar a necessidade de conteúdos específicos, além de incluírem diferentes titulações que garantam a presença de profissionais devidamente qualificados para o exercício do magistério em música.

É necessário que sejam revistas as orientações e as concepções sobre o ensino de artes na escola. Profissionais da educação e da educação musical devem estar sempre atentos à legislação educacional, buscando o aprimoramento dos textos legais, contribuindo para sua elaboração e aplicação no cotidiano. Desta forma se viabilizará o espaço para o ensino de



música na escola, na medida em que se compreenda a necessidade do ensino das artes com as suas diferentes linguagens, com a presença de profissionais específicos na escola.



Referências

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino em Exercício. *Edital de processo seletivo simplificado/2009*. Disponível em: <<http://www.seduc.am.gov.br/>>. Acesso em 10 de março de 2009.

ARAÚJO, Rosane C. de. O ensino da música nas escolas da rede municipal de Curitiba. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, 2002, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2002, p.624-633.

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, 19-34. mar. 2004.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Lei n. 8.261, de 29 de maio de 2002*. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/institucional/legislacao.htm>>. Acesso em 10 de abril de 2009.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. *Processo seletivo simplificado - 01/2007, 2007*. Disponível em: <http://www.selecao publica.uneb.br/docs/edital_selecao_reda_professor.pdf >. Acesso em 10 de abril de 2009.

BASTIÃO, Zuraída A. Apreciação musical: repensando práticas pedagógicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p. 883-896.

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.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries), Arte*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil, LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.10, p.75-87, mar. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; MOREIRA, Gabriel F. *Legislação educacional para o ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental na região sul do Brasil*, 2007. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/musica/S.Figueiredo%20-%20gabriel.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; SEZERINO, Ramon F. *A legislação vigente para a educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental na região Centro-Oeste*, 2007. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/musica/sergio_ramon.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2009.



FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; ROSA, Dyane da S. Um estudo sobre a legislação para o ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental nas três capitais da região sul do Brasil. Disponível em: <
http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/musica/dyane-sergio.pdf>.
 Acesso em: 05 de abril de 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F.; SILVA, Fernanda R. *Analisando documentos de quatro capitais da região nordeste para o ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental*, 2008. Disponível em: <
http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/musica/fernanda-sergio.pdf
 >. Acesso em: 05 de abril de 2009.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas?. In: GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1987, p.45-62.

GOIÁS. Goiânia. Secretaria de Estado da Educação. *Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em debate: Expectativas de aprendizagem - convite à reflexão e à ação*, 2007. Disponível em
 <<http://www.educacao.go.gov.br/educacao/especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf> > .
 Acesso em: 14 de abril de 2009.

GOIÁS. *Plano Estadual de Educação (2008-2017)*, 2008. Disponível em
 <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/plano_estadual_educacao/plano_estadual.pdf> .
 Acesso em: 14 de abril de 2009.

GOIÁS. Goiânia. Secretaria da Educação. *Diretrizes operacionais da rede pública estadual de ensino de Goiás 2009-2010*, 2009. Disponível em:
 <<http://www.educacao.go.gov.br/documentos/Diretrizes2009.pdf>> . Acesso em: 14 de abril de 2009.

HIRSH, Isabel B. Música na Educação Básica: um *survey* com professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007, p.01-09.

LAZZARIN, Luís F. Educação Musical em Roraima: Uma Abordagem Filosófica Da Formação Superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007, p.01-07.

LOUREIRO, Alicia M. A. O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p.33-39.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. *Edital nº 03 ao edital nº 04/2006, de 10 de Novembro de 2006*. Disponível em < <http://www.sad.mt.gov.br/governo/concursos/> > .
 Acesso em: 9 de março de 2009.

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

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: múltiplos olhares sobre a formação do professor. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003, p.672-679.



Orrf-schulwerk e a fábula: aprender música fazendo música

*Maristela de Oliveira Mosca
UFRN/ Escola Viva Natal
maristelamosca@gmail.com*

Resumo: Orff-Schulwerk não é uma metodologia de ensino de música, e sim uma filosofia que busca a vivência e o deleite em participar e fazer sua música. Este relato de experiência objetiva demonstrar os procedimentos e estratégias a partir da narrativa de uma fábula, que impulsiona a criação musical com alunos da Escola de Educação Básica. Encontramos na ludicidade e prazer em realizar a chave para uma Educação Musical significativa, que busca acima de tudo a formação do ser, tendo na linguagem musical o propósito e oportunidade de convívio em grupo, de trabalho solidário e aprendizagem musical. O foco de nossa proposta são os educandos fazendo a sua música, podendo pela prática coletiva, pelas descobertas e auxílio mútuo, crescerem enquanto aprendentes, revelando em sua corporeidade a expressão musical. Neste percurso de (re)fazer e (re)criar significamos conceitos e avançamos em nossos conhecimentos musicais. O educador, enquanto dinamizador e instigador do processo se coloca na postura de aprendiz junto a seus educandos, percebendo as relações do fluir no fazer musical em grupo, nas aprendizagens do grupo, na atenção aos seres que pretendemos formar.

Palavras chave: Orff-Schulwerk; Educação Musical; Corporeidade.

Orrf-Schulwerk: uma aproximação

Acreditamos que a maneira como escolhemos vivenciar nossa prática pedagógica se faz proporcional à maneira como vivemos a vida. Enquanto educadores musicais nos encontramos muitas vezes em preocupações com métodos ou estratégias de ensino da música, deixando o processo pedagógico e a vivência musical de lado.

Vemos assim que não basta somente conhecer propostas pedagógicas para a educação musical, mas sim escolhermos uma filosofia de vivência musical, que a pulverização na mistura de propostas pedagógicas ou um método não pode nos oferecer.

Neste buscar incessante, em um processo contínuo de autoformação, nos encontramos em comunhão com o Orff-Schulwerk. Em primeiro lugar, por não ser o Orff-Schulwerk um método, já que não temos procedimentos sistemáticos a serem seguidos e aplicados igualmente em todas as situações. Ele também não se conceitua em poucas palavras, e como nos diz Goodkin (2004) citando o lendário Louis Armstrong, se você tem que saber o que é antes de experienciar, nunca vai conhecer.

Chamado de aproximação Orff, ou processo Orff, o Orff-Schulwerk é o nome dado a filosofia de aprendizagem musical desenvolvida a partir do trabalho do compositor Carl Orff e da bailarina Gunild Keetman. No Orff-Schulwerk a aprendizagem musical é baseada na



integração entre Música, Dança e Linguagem, a partir de oficinas de experimentação, criação e aprendizagem. Os educandos (crianças, jovens ou adultos) têm a oportunidade de sentir, apalpar, brincar e desfrutar a música, em vivências expressivas e criadoras.

De acordo ainda com Goodkin (2004) o Schulwerk é um processo de autoformação do educador, já que a partir das estruturas básicas da filosofia ele cria e estrutura seus procedimentos, de acordo com seu instinto e criatividade. No Schulwerk somos conclamados a vivenciar música com nossos educandos, e sentirmos-nos cada vez mais próximos de nossa musicalidade e expressão criativa.

No decorrer dessa narrativa utilizamos o termo aprendizagem entendendo-o como os processos que envolvem o ensinar e o aprender. De acordo com Assmann (1998, p.128) a aprendizagem traduz melhor o “estado de estar-em-processo-de-aprender, esta função do ato de aprender que constrói e se constrói, e seu estatuto de ato existencial que caracteriza efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo”.

Warner (1991) nos inspira ao ratificar que no Schulwerk fazemos música educando pelo trabalho, e desta forma nossos educandos apreendem fazendo. A autora nos fala também sobre a importância do educador aproximar-se e entender a linguagem musical da criança, utilizando isto em seu cotidiano escolar. Se estivermos dispostos a aprender sempre, vivenciar música com nossos educandos, respeitando a linguagem musical e o desenvolvimento deles teremos desta forma a chave para um processo educacional significativo.

Ao nos aproximarmos do Schulwerk, entramos em contato com a *Música Elemental*. Inevitavelmente nos deparamos com a terminologia ao estudarmos a filosofia do compositor alemão Carl Orff. Muitas vezes há controvérsias sobre o significado da palavra “elemental”, e os educadores não compreendem o sentido da palavra além do primitivo, do simples. Nos remetemos então as palavras de Carl Orff, citadas por Goodkin (1986, p.1):

Música elementar nunca é música só, mas forma uma unidade com movimento, dança e fala. É música que se faz para si mesmo, e não como um ouvinte, mas como um participante. É natural, não emprega nenhuma forma estrutural grande e usa formas de sucessão pequenas, ostinato e rondó. Música elementar está perto da terra, natural, físico, dentro da gama de todo mundo aprender e experimentar, e assim, ser satisfatório para a criança.

A *Música Elemental* significa sempre um novo começo, pois não arranjamos seu princípio, meio e fim. Se observarmos que música é ritmo e movimento imbricados, ela se faz envolvida na fala, no drama, no recitativo e no canto, em uma complexa rede de som e movimento, com ritmo e força vital. Desde o homem primitivo, a música é experiência de vida, transmitida oralmente e realizada geralmente em conjunto. A música é social.



A esta energia que arde em nossos corpos, que não nos permite a imobilidade diante dela é que Carl Orff chama de *elemental*. De acordo com Warner (1991, p.8) “em sua semelhança estilística com a música primitiva, Orff-Schulwerk é elementar. Fala com a criança em uma linguagem que ela entende e pode responder instintivamente”.

Trabalhar com a *Música Elemental* é então respeitar o movimento instintivo da música, é dançar as palavras, melodiar o canto, vivenciar a música em nossa corporeidade. Temos em nossa sala a comunhão do ritmo, da palavra e do movimento, em uma dança que dançamos junto de nossos educandos, no desenvolvimento musical de cada um, na formação do humano.

O velho, o menino e o burro: para começar a história.

Este relato se inicia em uma proposta de trabalhar a fábula de La Fontaine, *O velho, o menino e o burro*. Conhecidas mundialmente, as fábulas têm um caráter alegórico, que pretende ilustrar um preceito.

Rimas, poesias, contos de fada, fábulas e tantas outras formas de narração se encontram intimamente conectados aos preceitos do Orff-Schulwerk. O homem sempre se utilizou de histórias, narrando sua existência, transmitindo conhecimentos e consciência espiritual. Sabendo que todas as culturas possuem uma gama de contos e lendas, as histórias se tornavam expressões simbólicas dos significados do homem.

O jogo da dramatização se inicia pela narração e pelo envolvimento na escuta. Enquanto os educandos divertem-se com a narrativa, criam esquemas mentais de dramatização, música e movimento.

Nesta vivência com a fábula, trabalhamos com um grupo de 19 alunos, de 10 e 11 anos de idade, que cursam o 6º e 7º anos de uma Escola Privada de Educação Básica. Temos encontros semanais de 75 minutos, e nossa prática a partir desta fábula ocorreu em oito encontros. A partir de agora buscamos descrever os procedimentos utilizados no processo de construção da música de nossos educandos.

Os procedimentos são valorizados no processo de aprendizagem musical na filosofia Orff-Schulwerk, pois acreditamos que mais importante que os conteúdos da linguagem musical, a técnica instrumental ou vocal é o processo do aprender, do vivenciar. Desta forma, nos fazemos envolvidos em uma gama de vivências imbricadas, que formam uma rede e fazem sentido, se unindo em um núcleo comum.

Nossas aulas sempre começam com movimentos de palmas, mãos, uma dança circular, um jogo musical. Acordamos nossos corpos para o fazer musical e chamamos nossos



educandos para deliciarem-se com este momento, pois neste percurso acreditamos que a aprendizagem deva ser significativa, e não mera transmissão de conhecimentos fragmentados. Assim, devemos perceber o processo do aprender como uma aventura criadora, como nos fala Freire (1996). Nesta aventura (re)construímos nossos saberes e fazeres, organizando nossas estruturas, transformando a realidade, em um processo autopoiético.

Essa aventura criadora envolve a curiosidade, o desejo, a valorização dos saberes de todos os educandos. Assmann (2004, p.216) nos fala do nexos existente entre “criatividade e capacidade de empreender, de tomar iniciativa e de intervir de forma decisiva”. Assim, vemos que a educação curiosa é aquela que sonda as chances e possibilidades, que se anima pela busca, que aproveita as oportunidades, que vivencia o movimento dos educandos.

Esse movimento é que perturba a organização do ser, tornando possível sua aprendizagem. O educador também é responsável por esse movimento de escuta, de fala, de pensamento. Ele é quem instiga a curiosidade, que desafia, que mostra novos e surpreendentes caminhos.

Neste movimento de exploração, de procura, de descanso é que a aprendizagem acontece, que os conflitos são resolvidos, que o conhecimento se constrói. Enquanto seres bio-psico-sócio-afetivo-cultural-espiritual nos movemos pela curiosidade em saber, em realizar novos feitos, em encontrar novos caminhos. Para tanto nos valem de nossas experiências, de nossos saberes, estabelecemos relações e especialmente compartilhamos nossas descobertas em nossa corporeidade – em um ato que é cognitivo, espiritual, corporal e social.

Corporalizando a fábula, criamos movimentos corporais e sonoridades percussivas para cada quadro da história, no trilhar do menino e seu neto com o burro para a vila, no objetivo de vender o animal. Trabalhamos sempre em grupo – em pequenos grupos ou no grande grupo, pois acreditamos que na coletividade aprendemos, temos a oportunidade de ajudar e ser ajudados, estabelecendo laços afetivos na aprendizagem. Como nos fala Brandão (2007, p.18):

Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende.

Compartilhadas as sonoridades dos quadros da fábula, decidimos que teríamos um narrador para a nossa fábula, e que em seu percurso, nossa música iria permear os quadros concebidos. O grupo vinha trabalhando até então com o Modo Pentatônico em seus fazeres

musicais, já que ele nos permite uma aproximação com a melodia, acompanhamento, arranjos e criação musicais, promovendo a confiança dos educandos ao realizarem sua música. Utilizamos especialmente os instrumentos de lâmina (xilofones e metalofones) na composição do modo.

O Modo Pentatônico pode ter sua tônica em DÓ, ou outra nota da escala, e fazemos as transposições. Nossos educandos reconhecem a estrutura pentatônica utilizando os graus da escala, formando: 1 – 2 – 3—5 – 6—8.

Utilizamos como tema (que identificamos como parte A) uma pequena melodia extraída do *Music for Children II* (n.d., p.6). A partir da melodia *Sleep, baby, sleep* avançamos do Modo Pentatônico para a escala hexatônica. Temos agora um semitom, e nossa estrutura ficou conhecida como 1 – 2 – 3-4 – 5 – 6—8.

Esta melodia foi escolhida como o *interlúdio* entre os quadros de nossa fábula. Mas era ainda necessário acrescentar uma outra parte para ela. Novamente em pequenos grupos, a criação melódica partiu dos pressupostos: uma melodia com a mesma quantidade de pulsos da parte A (8 pulsos) e que tivesse seu repouso na tônica (DÓ).

Voltando ao grande grupo, elegemos uma das melodias para compor a parte B. tendo agora uma parte B incorporada, percorremos para a criação dos acompanhamentos nos instrumentos de lâmina, encontrando sonoridades e ritmos que entrelaçam com a melodia, criando um clima propício para a narração da fábula.

Nos dois últimos encontros fizemos os ajustes necessários e ensaiamos. No oitavo encontro apresentamos nossa criação para os alunos maiores, do 8º e 9º anos, já que em nosso cotidiano escolar a prática de mostrar nossas descobertas e criações é comum, e assim escolhemos um outro dia para nos apresentarmos também aos alunos menores da escola.

Concordamos com Warner (1991, p.257) ao ratificarmos que “o criar da dramatização é o processo pelo qual eles aprendem”, e verificamos que o processo é muito mais importante que o desempenho dos educandos na apresentação ou na performance. A qualidade do trabalho só pode ser julgada a partir das condições em que trabalhamos, e desta forma a avaliação ocorre durante todo o percurso pedagógico, pois ao valorizarmos o discurso de nossos educandos, permitindo que eles se manifestem e possam descobrir coisas que atendam seus desejos, interesses e necessidades temos a formação do ser na educação.

Falando de Educação Musical: sem pretender encerrar a história.

A experiência da Educação Musical nas Escolas de Educação Básica ultrapassa conhecer os signos musicais, instrumentos, estilos e épocas históricas. A Educação Musical é



parte do processo de desenvolvimento do ser, e neste processo do aprender a linguagem musical se processa em nossa corporeidade, envolvendo a totalidade do ser neste campo energético de trocas de fluídos e sonoridade. A música ressoa no ambiente e contempla a todos ao sentirmos a música em sua plenitude, ao observarmos o resultado do processo musicalizador, da realização musical, do encontro dos seres pela música.

Inspirados em Assmann (1993) podemos afirmar que nossos fazeres são atividades corporalizadas. Mesmo nas vivências do aprender, no pensar mais abstrato estamos inovando corporalmente, em um contínuo processo auto-organizativo do nosso corpo. O Orff-Schulwerk nos conclama a viver a música em sua plenitude, em nossa emoção, no fazer corporalizado.

A expressão musical se revela em nossa corporeidade desde o primeiro momento, no encontro com a vibração sonora, com o afago da melodia, com o desfrute da dança, do canto, da execução instrumental. Em nossa corporeidade vivenciamos o lúdico na criação musical, o compartilhar do trabalho em grupo, em uma autoprodução vivida ao fazer música, fazer-se autor da música, vivenciando e aprendendo a cada acorde dessa grande sinfonia que é a vida.

Desta forma, podemos afirmar que aprendemos música não porque repetimos exercícios ou já sabemos sobre estruturação musical ou técnica instrumental. Aprendemos música pelo emocionar-se no processo de vivência musical. Aprendemos música porque fazemos música.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34^aed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODKIN, Doug. **Play, sing, & dance: an introduction to Orff Schullwerk**. 2^a ed. New York: Schott, 2004.

_____. **Rediscovering the elemental**. In: The Orffion, Volume IX, n^o2, winter 1986. Disponível em <<http://www.ncaosa.org/orffion.html>>. Acesso em 14 de jun. 2007.

ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild. **Orff-Schulwerk: Music for children II. Major: Drone Bass Triads**. English version adapted by Margaret Murray. England: Shott, n.d.

WARNER, Brigitte. **Orff-Schulwerk: applications for the classroom**. New Jersey: Prentice-Hall, 1991.



Os sentidos da aula de música e a escola: um estudo com alunos de 1º ano do ensino médio

Cristina Bertoni dos Santos
IPA
UERGS
CEJC
kitimarcelo@hotmail.com

Resumo: Nesta comunicação de pesquisa busco focar os significados da aula de música na escola para os alunos de 1º ano do ensino médio do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, uma escola da rede pública do estado do Rio Grande do Sul. Com o objetivo de apresentar minha análise a respeito dos sentidos da aula de música na escola para os alunos, apresentarei parte da revisão de literatura realizada na minha pesquisa de mestrado, relacionada aos jovens na escola e ao ensino médio e parte da análise de algumas de suas concepções a respeito da escola num sentido geral e da aula de música na escola. A metodologia utilizada foi a de grupos de discussão, e será apresentada seguida dos procedimentos de coleta dos dados, no sentido de levar à compreensão do estudo realizado. Por fim trago algumas considerações a respeito do enfoque abordado a partir das relações sociais, das relações de identidade e das relações epistêmicas com o saber, apresentadas por Bernard Charlot (2000).

Palavras chave: ensino médio, aula de música, escola, concepções de alunos, grupos de discussão.

Introdução

Atuo como professora de música no 1º ano do ensino médio no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, uma escola situada em Porto Alegre/RS e pertencente à rede pública do estado do Rio grande do Sul. Minha prática de ensino é pautada pelas relações com os alunos, que se estabelecem a cada ano letivo. Foi a partir destas relações que cheguei aos questionamentos da minha pesquisa de mestrado, intitulada Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do Ensino Médio. A pesquisa teve como objetivo geral compreender as relações que permeiam suas concepções e expectativas a respeito da aula de música na escola. Os objetivos específicos procuraram examinar suas concepções e os significados atribuídos à escola e à aula de um modo geral, à música, aos processos de ensino e aprendizagem em música, e à aula de música da escola.

Nesta comunicação busco focar os significados da aula de música atribuídos pelos alunos, a partir de suas concepções a respeito do significado da escola de modo geral e da aula de música na escola.

Os jovens e a escola



Autores de diferentes áreas do conhecimento têm se preocupado com a distância entre as ações da escola e as necessidades formativas da juventude. Arroyo (2007) aponta para a necessidade de transformação da escola no sentido de articular seus objetivos e ações a partir do jovem “nas suas múltiplas constituições; que ele seja visto como jovem e não simplesmente como aluno” (ibid, p. 22). A autora chama a atenção para a “reconhecida crise da escola”, que está na “perda da eficácia socializadora dessa instituição na sociedade atual, com outras instâncias sociais exercendo esse papel tais como os meios de comunicação e as práticas auto-socializadoras dos jovens” (ibid, 2007, p.32).

A respeito de pesquisas realizadas na área da educação Sposito (2002, p.20), indica que os pesquisadores “voltaram-se, sobretudo, para a investigação de aspectos pedagógicos, revelando forte interesse no processo de aprendizagem”, com pouca ênfase no conhecimento da condição complexa dos jovens como sujeitos aos quais se destina a atividade educativa da escola.

Dayrell (2005) afirma que as experiências escolares dos jovens por ele investigados “mesmo que diferenciadas, deixam claro que a instituição escolar mostrou-se pouco eficaz no aparelhamento deles para enfrentar as condições adversas da vida” (DAYRELL, 2005, p. 290).

No entanto, Abrantes ressalta que, mesmo “enfadados com o trabalho escolar, sem vislumbrarem grandes alternativas no seu exterior” (ABRANTES, 2003, p.123), os jovens mantêm uma relação, ainda que “flexível e ambígua”, com a escola, que ora lhes permite atitudes de resistência ora lhes permite participar com entusiasmo.

Segundo Miturlis o Ensino Médio “é chamado a contribuir para uma formação mais geral e equilibrada dos indivíduos” no que tange “o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, pautadas por valores de inclusão e protagonismo social” (MITRULIS, 2002, p. 219) e, como também é explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, deixa de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, assumindo a responsabilidade de completar a educação básica, qualificando para a cidadania e capacitando para o aprendizado permanente, “seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (BRASIL, 2000, p.8).

Souza e Torres (2008) acreditam que a proposta da música nos currículos de Ensino Médio seja um desafio para professores de diversas áreas do conhecimento e especialmente para professores de música, no sentido de oportunizar vivências aos estudantes desse nível de ensino, não desconsiderando suas experiências com a música fora da escola.

Referenciais teórico-metodológicos

Minha preocupação nesta pesquisa foi a de dar voz ao aluno como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Assim, escolhi a metodologia de grupos de discussão que segundo Gallego (2002, p. 418) seu “funcionamento se deve mais ao caráter situacional de reunião, que de grupo”. O autor afirma que estando os participantes (de seis a oito) de um grupo em uma reunião, frente a frente, esses reconstróem discursivamente o grupo social ao qual pertencem. Tal processo de reconstrução, a partir de um determinado fenômeno de investigação, se constitui no principal material para a análise (ibid, p. 418) e “correspondem à maneira pela qual as opiniões são geradas, expressadas e cambiadas na vida cotidiana” (FLICK, 2004, p.126).

Ao formar os grupos e escolher os participantes, utilizei a forma de grupos reais, com cerca de 6 a 12 alunos por grupo e os participantes foram os alunos das turmas com as quais trabalhei no ano letivo de 2008, no Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Segundo Weller, os grupos reais “se constituem como representantes de estruturas sociais” e documentam “experiências coletivas assim como características sociais desses grupos” (WELLER, 2006, p. 246).

Sendo assim, a opção pela realização desta pesquisa com meus alunos se deu pelo fato de que eles teriam momentos específicos destinados às discussões, como parte do tempo das aulas, propiciando situações reais de grupo.

Para Charlot “a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es)” (CHARLOT, 2000, p. 18). Assim, foi sob a perspectiva da relação com o saber, de Bernard Charlot, permeada pela relação social, de identidade e epistêmica, que realizei a análise que segue.

Os significados da escola

A respeito dos significados da escola para os alunos, identifiquei nas suas falas, inicialmente, duas dimensões básicas de relações que os alunos estabelecem na escola. Uma é a dimensão social, a que requer a relação do sujeito com o mundo. A outra é a dimensão de identidade, que requer uma relação a partir do sujeito, a partir de suas referências, expectativas, experiências e concepções (Charlot, 2000).

As duas dimensões identificadas parecem revelar os significados da escola para os alunos no que diz respeito às suas atribuições, e aparecem nas falas como auxiliar: na



conquista de um emprego, no encaminhamento o futuro, na aprendizagem de objetos-saberes, relacionados às matérias e na aprendizagem das formas relacionais (Charlot, 2000).

Alex – Prá trabalhar, pra arrumar emprego, pra não ser empacotador (Grupo 1).

Davi – Ah, porque sem estudar é difícil conseguir um bom emprego. (Grupo 2)

Josi – Ter um trabalho bom.

Guido – Sem a escola não consegue arranjar um trabalho, bom trabalho (Grupo 4).

A escola está relacionada com o futuro e é a partir das experiências e aprendizagens adquiridas na escola que se projeta esse futuro. Assim, o que mobiliza o aluno em direção a escola não parece ser a aprendizagem em si, mas sua contribuição para essa projeção.

Márcia – A escola, pra mim, é um transporte pro nosso futuro. Praticamente né? Tudo o que a gente aprende aqui, vai influenciar muito no futuro. (Grupo 2)

No trecho que segue, os alunos apontam aprendizagens que se adquire na escola e suas colocações demonstram que reconhecem os aprendizados, mas também que estes não são suficientes. O que esperam da escola vai além da leitura e da escrita.

Dino – Mais conhecimento, a gente aprende alguma coisa das culturas.

Daniela – A gente aprende coisas novas que a gente não aprendeu ainda. (Grupo 4)

O papel da escola parece ser também o de ensinar habilidades que fazem parte do sistema da vida em sociedade que requerem responsabilidade, compromisso, esforço.

Daniela – É e tu cria responsabilidade de ter que ir pro colégio, de ter que entregar trabalhos, ter que fazer uma prova, te esforçar para fazer uma prova legal e boa. (Grupo 1)

Já, nas falas abaixo os alunos parecem questionar a utilidade de algumas matérias, pela falta da atribuição de sentido.

Euclides – Física! Prá que o cara vai usar a física. Química, Bah!!!

Davi – Literatura!



Lauro – Português! (Grupo 2)

O convívio é algo que os alunos nomeiam como um aprendizado a ser adquirido na escola.

Dino – A convivência e ter que aturar certas coisas.

João – Respeitar.

Guido – Trabalhar em grupo. (Grupo 4)

Lelo – Ser mais sociável. (Grupo 2)

Ao referir-se ao sujeito de sua pesquisa a respeito do rap e o funk na socialização da juventude, Dayrell salienta:

Rogério mais uma vez estava só no seu intento [de buscar outra forma de inserção social], sem contar com a família, sem perspectivas de trabalho, sem contar com nenhum outro espaço educativo cultural na região, além da escola (DAYRELL, 2005, p. 255).

Essa identificação dos sujeitos da minha pesquisa com a escola, que é um lugar onde, a princípio, eles têm que estar independentemente da sua vontade, lhes dá sentido pelas possibilidades de socialização, pelas possibilidades de exercer suas afetividades e suas formas relacionais.

Os alunos, em relação com o mundo, com os outros, consigo mesmos (Charlot, 2000), tem seus desejos expressos pela confiança que depositam na escola de que esta pode lhes garantir um emprego no futuro e, por isso, é necessária nas suas vidas. Esta necessidade está relacionada também à utilidade que as matérias podem proporcionar aos alunos nos seus cotidianos, ainda que muitas vezes questionada. Nesta perspectiva, a escola é, principalmente, um lugar onde se aprende a viver, a conviver, a ser sociável, a ser responsável, a dialogar, a respeitar (Charlot, 2000).

Os significados da aula de música na escola

As relações com a música na escola, ou fora dela, permitem aos alunos nomear os conteúdos de música que sabem e os que não sabem. Quando falam do que sabem, os alunos indicam basicamente atividades como tocar um instrumento e ouvir música e isso aparece também nas falas que indicam práticas e vivências.



Por outro lado, ao identificarem o que é saber música, os alunos indicam conteúdos que conhecem, nomeiam, mas que não sabem. Neste aspecto, os alunos denotam que para se saber música é necessário algo mais: saber ouvir de modo diferente, saber interpretar (a partir das aprendizagens de dispositivos relacionais (Charlot, 2000)), saber tocar bem, saber todos os ritmos, entrar em sintonia.

A presença da aula de música nas escolas é analisada pelos alunos inicialmente a partir da escola e das matérias que a compõem, sob o ponto de vista da necessidade, ou seja, como uma matéria que tem que suprir uma necessidade.

Joca – É que as pessoas acham que o mais necessário é o aprendizado de matemática, português, história, que é uma coisa que tu vai usar em carreiras assim que, ahn..., mais profissionalmente utilizada e música é coisa mais de ti mesmo, ou seja, é uma coisa que eles não dão muito valor, eu acho (Grupo 3).

A necessidade para Joca está relacionada ao que as pessoas, que organizam a escola, pensam a respeito do uso, da aplicação das matérias nas futuras profissões. Assim, nesta análise o valor atribuído à música, como algo que é próprio, parece, para Joca não ser levado em consideração.

Por outro lado os alunos indicam que têm seus posicionamentos em relação à presença da música na escola, sob o ponto de vista da necessidade e do valor que, neste sentido, é atribuído pela identificação com a música e não pela aplicação no futuro.

Pedro - Não que não seja necessário, é norma, se fosse algo necessário, não ia ter em poucos colégios.

Luis – Tu escuta música, tu convive com a música todo o tempo, toda a hora.(Grupo 3)

Os diferentes pontos de vista não se contrapõem, mas aparecem dissociados. Aquele que parte de uma relação de identidade indica a necessidade da aprendizagem de música por uma identificação do sujeito com a música e o que parte de uma relação social indica a necessidade da utilidade do que se aprende na escola para a vida.

Ao comparar a utilidade da matemática com a utilidade da música Pedro parece perceber que, ao contrário dos aprendizados que a matemática proporciona a aprendizagem de música poderá levar a conquistar somente uma profissão.

Pedro - Matemática nos dá capacidade para raciocinar e tal, tu podes achar que não, mas de certa forma é. Por exemplo se eu souber matemática eu vou poder ter vários empregos, agora se eu souber música, só vou poder ser músico (Grupo 3).



Esta colocação dá indícios de que a aprendizagem de música se justifica por ela mesma, sem ter que ter uma aplicação no futuro.

Os participantes posicionam-se e atribuem valor ao ensino da música e justificam a necessidade de aprender música a partir de uma relação de identidade, mas ao mesmo tempo conseguem justificar a ausência da música a partir de uma relação social (Charlot, 2000).

A utilidade do que se aprende pode estar diretamente relacionada com uma aplicação, uma projeção no futuro, mas o sentido do que se aprende é indicado pela relação de identidade independentemente do fato de ser aplicável. O que faz sentido é aquilo que parte da identificação (Charlot, 2000).

Considerações finais

A escola tem um significado que independe do aluno: de ser um transporte para o futuro, de possibilitar a conquista de um emprego. Neste caso o aluno parece não perceber a necessidade da identificação para dar significado. Ao ponderarem a respeito da importância da música na escola os alunos não dizem que não é importante. A dúvida, no entanto, aparece quando os alunos se distanciam e, a partir da situação atual da música nas escolas, que é uma relação social, não conseguem sustentar o valor que a música tem no seu desenvolvimento. A relação social, que aparece destacada nos significados da escola para os alunos, é que indica a dúvida a respeito também da necessidade da música na escola.

A música tem sentido, a aula de música é reconhecida como um espaço/momento de aprendizagens específicas relacionadas à música, e contribui para aprendizagens que levam ao desenvolvimento do sujeito no sentido amplo. Ao perceber essa identificação, a escola, mais especificamente os professores de música, podem, numa relação também de identidade e social com os alunos, partir dela na condução do processo de aprendizagem em música e direcioná-los a aprendizagens ainda não efetivas.

Referências

- ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Portugal: Celta Editora, 2003.
- ARROYO, Margarete. *Escola, juventude e música: tensões possibilidades e paradoxos*. *Em Pauta*, v.18, n 30, p.5-39, jun. 2007.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=225-27k> Acessado em: 13/10/2007.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- MITRULIS, Eleny, *Ensaio de inovação no ensino médio*. Cadernos de pesquisa n. 116, p. 217-244, julho/2002
- SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília. Música no Ensino Médio: entre documentos oficiais e práticas cotidianas. In: PEREIRA, Nilton Mullet, et al. *Ler e Escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS e NIUE/UFRGS, p.277-284. 2008.
- SPOSITO, Marília Pontes. (coord.) *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: Mec/Inep/Comped, 221 p. I il. (Série Estado do Conhecimento), 2002.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- WELLER, Wivian. *Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

Para além da afinação: compreendendo as experiências do canto a partir de investigações em canto individual e coletivo

Jusamara Souza
PPGMUS – UFRGS
jusa.ez@terra.com.br

Agnes Schmeling
PPGMUS – UFRGS
agnesgaia@hotmail.com

Leila Dias
PPGMUS – UFRGS/UFBA
leidias@yahoo.com.br

Lúcia Teixeira
PPGMUS – UFRGS
lhpteixeira@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação reflete sobre práticas músico-vocais, repertório e sociabilidade que lidam com o canto seja individual ou coletivo para além da afinação. As reflexões são oriundas de pesquisas junto ao Programa de Pós Graduação em Música, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Duas dessas pesquisas já concluídas (TEIXEIRA, 2005; SCHMELING, 2005) e uma em desenvolvimento (DIAS, 2008). As autoras tratam de três aspectos da prática vocal voltados para diferentes compreensões: as diversas maneiras de ouvir e cantar no cotidiano dos jovens; as expectativas trazidas pelos cantores na seleção do repertório e alguns aspectos sócio-educativos presentes na prática coral.

Palavras chave: Educação Musical; Prática Vocal; Canto Coral e Sociabilidade.

Introdução

A prática do canto é mais ampla e complexa que os aspectos de ordem sonora, musical, estética e artística. Por conta dessa compreensão, nos últimos anos, alguns autores começam a expandir este olhar, trazendo questões oriundas dos cantores e suas subjetividades como evidenciam os estudos de Small (1984), Pereira e Vasconcelos (2008), Fucci Amato (2008), e Mathias (1986).

Nesta comunicação, refletimos sobre três aspectos da prática vocal voltadas para essas diferentes compreensões: as diversas maneiras de ouvir e cantar no cotidiano dos jovens; as expectativas trazidas pelos cantores na seleção do repertório e alguns aspectos socio-educativos presentes na prática coral. As reflexões aqui expostas são oriundas de duas pesquisas já concluídas (TEIXEIRA, 2005; SCHMELING, 2005) e uma em desenvolvimento



(DIAS, 2008)¹. Trata-se de um diálogo entre resultados de pesquisas que podem ser úteis para profissionais que lidam com o canto seja individual ou coletivo.

Cantar: uma prática de diferentes modos

Jovens, crianças e adultos trazem uma bagagem músico-vocal quando vão à procura do canto, seja ela de forma individual ou coletiva. Na pesquisa realizada por Schmeling (2005), intitulada “*Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*” foram trazidas algumas definições sobre o que seja cantar, suas diferentes formas e implicações para a atividade vocal.

Conforme Green (1986), Adamek (1997), Potter (2000), o canto pode ser definido como quaisquer formas das pessoas cantarem, como, por exemplo, quando cantarolam ou experimentam diferentes registros vocais, entre outras possibilidades.

Green (1986) observando a relação entre os adolescentes e a música, aborda o canto como uma prática musical de jovens, possível de ser vivenciada por qualquer um, sem fazer distinção entre o cantar e o cantarolar, propondo que o canto seja interpretado conforme a experiência de cada jovem. Na sua concepção, a prática do canto tem a função de prazer, por meio do qual os jovens sentem-se autorizados a externar o que sentem.

De forma semelhante, Adamek (1997) compreende que o ato de cantar utiliza-se de forma genérica da voz cantada, seja ela entoada, cantarolada, balbuciada, sussurrada, seja improvisada livremente ou guiada pelo texto da canção, de modo profissional ou amador..

Complementando, Potter (2000, p.1) afirma: “cantar move e excita pessoas” e, por isso, “você não tem de ser um virtuoso para expressar suas emoções, todos podem falar e todos podem cantar, então temos a nossa própria opinião do que seja o canto”. Segundo o autor, se voltarmos ao século XX e seguirmos ao século XXI, é possível perceber uma grande e contínua mudança na percepção do que seja cantar. Aponta que no cotidiano surgem diferentes formas de cantar apoiadas nas mídias eletrônicas tais como o rádio, a televisão, o *ipod*, entre outras. Conforme Potter (2000, p.1), “a partir da segunda metade do século XX”, o cantar tornou-se “um símbolo da enorme diversidade social envolvida na atividade musical”.

Segundo a pesquisa de Schmeling (2005), os jovens têm diferentes experiências vocais, selecionam o seu acervo musical e escolhem as músicas/gêneros que querem ouvir

¹ Pesquisas realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Música, na área de concentração Educação Musical e orientadas pela profa. Dra. Jusamara Souza.

e/ou cantar. Assistem aos cantores e bandas preferidas pela TV, baixam suas músicas pela internet e armazenam-nas em suas mídias, as quais lhes servem de apoio para a aprendizagem.

Observa ainda a pesquisadora que os jovens ouvem as músicas em toda sua expressão, sem atentar especificamente para cada um dos parâmetros da música e do som de forma isolada. Sua aprendizagem ocorre principalmente pela imitação: ouvem, cantarolam juntos, analisam, acompanham e memorizam a canção. Geralmente imitam os cantores no jeito de cantar, seja no timbre, na colocação vocal, nas tonalidades, nas inflexões, nos fraseados, nas atitudes, entre outros aspectos.

Schmeling conclui destacando que para que ocorra um processo de aprendizagem significativo, mostra-se de fundamental importância que o professor/regente considere as práticas músico-vocais dos alunos/cantores, respeitando e não ignorando a maneira como ouvem e cantam em seu cotidiano. Para tornar a aprendizagem motivacional e participativa, é importante partir do interesse e da experiência dos participantes, contemplando e utilizando o repertório escolhido e/ou conhecido por eles.

Canto coral: a seleção de repertório

A seleção do repertório traz questões importantes para os regentes de coros/professores, uma vez que são eles os profissionais diretamente implicados na atividade coral. Os regentes lidam com as diferentes maneiras de cantar de seus cantores e com a seleção do repertório musical para ensaiar com o grupo. Em relação a esta seleção, surgem algumas questões: a) quais músicas escolher? b) que repertório se presta à realização de arranjos vocais?

As preferências entre os diferentes gêneros musicais também aparecem entre cantores de coros ou grupos vocais adultos. A partir de uma pesquisa² realizada com dois regentes de coros de empresas, Alinaldo e Joana³, foi possível desvelar a maneira como estes profissionais lidam com as músicas do cotidiano de seus cantores e como escolhem o repertório para seus grupos (TEIXEIRA, 2005).

Na pesquisa desenvolvida, os regentes consideram importante para a prática coral o envolvimento dos cantores e dos demais funcionários, público mais imediato nas apresentações do coro. Para tanto, os regentes preferem levar em conta as músicas que fazem parte da vivência dos cantores, “músicas que as pessoas têm mais ou menos no ouvido e que

² Trata-se da dissertação de mestrado intitulada *Coros de empresa como desafio para a atuação e a formação de regentes corais: dois estudos de caso*.

³ Os nomes dos regentes são fictícios.

não estão distantes de sua realidade experiencial” (Regente Alinardo). A regente Joana também compartilha dessa opinião ao afirmar que são os cantores do coro que têm que se interessar pelo repertório, a fim de que a atividade lhes seja significativa, e para que possam se comunicar musicalmente com seus colegas de empresa.

Com relação à necessidade de identificação dos cantores com o repertório escolhido, Alinardo comenta sobre uma peça renascentista que, em certa época, realizou com o grupo:

Eles nunca entenderam muito bem do que se trata aquela música, qual é a importância de fazer aquilo, né? Daí eu fiquei pensando: ‘tá, mas eles não entenderam muito a música...’ valeu a pena *eu* satisfazer de repente a mim [mesmo], uma vez que eles [os cantores], pelo menos nesse momento, não conseguiram entender a necessidade de fazer renascença ou que importância isso tem? (ALINARDO apud TEIXEIRA, 2005, p. 127).

Alinardo afirma que tem procurado fazer com que a participação na montagem do repertório seja significativa para os cantores e dá preferência a arranjos “meio inacabados, onde se possa elaborar”, evitando os arranjos prontos, nos quais a única possibilidade é cantar o que está escrito. Nesse sentido, faz uma analogia ao trabalho realizado na empresa, buscando tornar a prática vocal um tempo/espaço privilegiado e diferenciado, no ambiente de trabalho, onde a criatividade pessoal e o senso estético podem ser estimulados e desenvolvidos.

Na escolha das músicas, o regente leva em conta aquilo que tenha “potencial de transformação”: aquelas músicas que, transformadas em arranjo coral, permaneçam interessantes, “com algum sentido”. Para ele, alguns gêneros musicais não se prestam à realização de arranjos corais, perdendo seu significado. Cita como exemplo, a execução de um pagode, pelo coro:

Sabe o que as pessoas querem fazer? Querem cantar exatamente aquilo como é, porque elas querem imitar o grupo. [...] É difícil tu fazer; tu vai fazer o arranjo, não é mais aquela música e as pessoas queriam cantar o pagode porque ele era um pagode; logo, não resolve, não funciona (ALINARDO apud TEIXEIRA, 2005, p. 123).

Também o *rap* se trata de um gênero musical com características muito marcantes com relação aos instrumentos/equipamentos musicais utilizados e à maneira de empregar a voz e a movimentação corporal. Além disso, a maioria das letras possui o caráter de denúncia sobre situações de exclusão social, de forma que a execução desse gênero musical, fora de seus grupos sociais característicos, descontextualiza essa prática musical. Com relação à sua transposição para a linguagem coral, Alinardo afirma:

Eu acho que o ideal seria compor um *rap* coral. Acho que seria mais justo com o *rap*. Porque a moral do *rap* são dois camaradas improvisando. [...] Por que tu vai fazer uma coisa falada com um grupo polifônico por natureza? Mas se houvesse uma transposição hábil, nada contra. (ALINARDO apud TEIXEIRA, 2005, p. 123).

Os dois regentes entrevistados se utilizam de arranjos de músicas da MPB, gênero musical mais apreciado entre a maioria de seus cantores.

Prática Vocal: aspectos sócio-educativos

Assim como nos coros de empresas, a maioria dos grupos corais criados na sociedade atual não seleciona as vozes dos seus integrantes, demandando, portanto, um trabalho mais dedicado do professor/regente, não só para aprimoramento vocal como também para trabalhar as habilidades rítmicas, melódicas e harmônicas. Além da orientação recebida desse professor/regente, outras relações vão sendo construídas entre os cantores que acabam compartilhando seus saberes, favorecendo assim outras interações.

Atualmente, com o número crescente de formações de novos coros, com a ampliação dos diversos objetivos que eles trazem e como parte dos recentes interesses científicos da área de educação musical, se faz necessário ampliar o olhar da prática coral para as diferentes maneiras de cantar, suas implicações na escolha do repertório e para os aspectos sócio-educativos do coro (DIAS, 2008).

Alguns autores das áreas de regência e de educação musical têm expandido seus olhares para uma prática coral que não esteja só voltada para o desenvolvimento musical e vocal individual, mas, sobretudo para o desenvolvimento social e humano presentes nas dinâmicas de coro. Mathias (1986), escrevendo numa visão mais abrangente sobre a prática coral, afirma que a música intervém em cinco partes principais da dimensão humana: pessoal, grupal, comunitária, social e política. Afirma que ela atravessa as estruturas de nossas identidades, harmonizando-nos nas dimensões pessoal, interpessoal, e comunitária. Fucci Amato (2008) reforça que o canto coral se constitui em uma relevante manifestação educativo-musical e em uma significativa ferramenta de ação social.

No estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária, Pereira e Vasconcelos (2008), com o intuito de observar o processo de socialização presente no canto coral, constataram que esta prática musical conduz os coristas simultaneamente, ao aprendizado e ao desenvolvimento de relações com a música, também com os outros e com a comunidade.

Além da contribuição social, humana, educacional e musical que a atividade coral proporciona, os coros têm estado cada vez mais presentes no cenário da sociedade atual por ser a voz humana um instrumento de fácil portabilidade. Assim, a atividade coral torna-se uma prática coletiva de custos baixos e viáveis para que ocorra em diferentes contextos a exemplo das empresas, escolas, igrejas, projetos sociais e das diversas instituições que se interessam em propiciar uma experiência musical agregadora (SOUZA, 2004).

Por fim, vale ressaltar a importância da prática coral que, entre muitas outras dinâmicas artísticas, culturais e sociais, poderia ajudar a atender as demandas humanas do nosso tempo, na medida em que contribui para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, estimulando o sentimento de solidariedade e, por conseguinte, favorecendo a reconstituição da convivência entre as pessoas (NASCIMENTO, 2006).

A prática coral, fundamentada nos moldes das preocupações contemporâneas, tende a valorizar, além do canto, os aspectos sócio-educativos, no sentido de proporcionar aos indivíduos oportunidades de construção de suas identidades e de suas subjetividades, através do incentivo à sensibilização musical, à afetividade, a interação e à busca pela autonomia, ou seja, em busca de um acolhimento comunitário (BAUMAN, 2003).

Considerações Finais

Refletir sobre as práticas músico-vocais, repertório e sociabilidade, a partir do cotidiano dos cantores, remete à possibilidade de múltiplos olhares investigativos e às variadas possibilidades de pesquisa que nos impulsionam a ir além das questões estético musicais que já estão sendo tratadas na literatura vigente.

Constata-se, por fim, que profissionais que lidam com o canto – regentes, professores, educadores, agentes sociais – têm-se defrontado em sua prática com questões que não se restringem à afinação. Os resultados de nossas pesquisas apontam para a necessidade de um alargamento da concepção de cantar, de flexibilidade necessária para se trabalhar um repertório que atenda às demandas dos coristas e o repensar sobre as dimensões sociais que atravessam as práticas corais coletivas, simultaneamente aos aspectos artísticos e estético-musicais.

Referências

- ADAMEK, Karl. Singen als Alltagsbewältigung - Ergebnisse eines empirisch-psychologischen Forschungsprojektes als Argumente für eine “Erneuerte Kultur des Singens”. In: GEMBRIS, Heiner; KRAEMER, Rudolf-Dieter; MAAS, Georg (Hrsg.). *Musikpädagogische Forschungenberichte*. Augsburg: Bernd Wissner, 1997. p. 85-107.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- DIAS, Leila Miralva Martins. *Pedagogia musical em coros de adultos: dois estudos de caso*. XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música-ANPPOM. *Anais...* Salvador, 2008.
- FUCCI AMATO, Rita de Cássia. *O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical*. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus13/07/07-Amato.pdf>>. Acesso em 13/03/2009.
- GREEN, Anne-Marie. *Les adolescents et la musique*. Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP, 1986.
- MATHIAS, Nelson. *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986. Série Musicologia 9.
- NASCIMENTO, Antônio Dias. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. In: LIMA JR, Arnaud Soares de & HETKOWSKI, Tânia Maria, (Orgs.). *Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.
- PEREIRA, Éliton; VASCONCELOS, Míriam. *O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária*. Disponível em: <[http://www.musicahodie.mus.br/7-1/Musica 20 Hodie7-1 20](http://www.musicahodie.mus.br/7-1/Musica%20Hodie7-1%20)>. Acessado em: 28/03/2009.
- POTTER, John. Introduction: singing at the turn of the century. In: POTTER, John (Ed.). *The Cambridge Companion to singing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-5.
- SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SMALL, Christopher. *Music, society, education: a radical examination of the prophetic function on music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education*. 2. ed. Londres: John Calder, 1984 (1977).
- SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-12, mar., 2004.
- TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. *Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso*. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. Espaços de Atuação e Formação de Regentes Corais: os desafios do contexto. In SOUZA, J (Org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Coleção Músicas. Porto Alegre: Ed. Sulina. 2008. (pp 189-211).



Para além de ser “o melhor amigo do músico”: a formação do baterista na universidade

Patrício de Lavenère Bastos
UnB
patriciobastos@unb.br

Maria Isabel Montandon
UnB
misabel@unb.br

Resumo: Este artigo trata de uma proposta de pesquisa sobre o ensino da bateria em universidades. Tradicionalmente, a aprendizagem da bateria ocorre informalmente, por meio da imitação, da tentativa e erro, e da inserção em grupos musicais. O ensino da bateria passou por escolas e professores particulares, escolas técnicas profissionalizantes e, nos últimos anos, chegou à universidade, seja como uma disciplina em um curso ou como um bacharelado. O objetivo da presente proposta é verificar que conceito de baterista profissional está permeando os programas de ensino nas universidades e qual o perfil de baterista se espera formar nesses cursos, considerando-se a abrangência de competências e habilidades necessárias aos diversos tipos de atuação de bateristas no mercado profissional.

Palavras chave: ensino de bateria; perfil do baterista profissional; ensino formal e informal.

Introdução

O ensino da bateria em universidades é fato relativamente recente. Tradicionalmente, a aprendizagem deste instrumento musical, assim como de outros ligados à música popular, é feita por conta própria, por meio da tentativa e erro, da imitação, da inserção em grupos musicais, e no contexto das escolas de música alternativas (Requião, 2002).

Grandes bateristas relatam como aprenderam a tocar seu instrumento. O baterista Nenê, falando sobre sua própria aprendizagem do instrumento relata:

Na época que aprendi não tinha escola de bateria, aulas, nada. Eu ia nas boates à noite e observava os caras tocando (...) Naquele tempo ninguém queria ensinar, tinham grilo. Temiam que depois você tomasse o lugar deles (...) Depois de décadas foi aparecer método, e americano ainda. (Nenê *apud* Darcie e Souza, 2005, p. 26)

Meirelles (2004, p. 52) relata a aprendizagem na prática, já em situação de performance, quando afirma que “(...) os bailes eram uma ótima escola. Você era obrigado a conhecer vários estilos e tinha de desenvolver a noção de tempo.” Para outros, o percurso para a profissionalização foi feito somente via auto-aprendizagem:

Como não consegui uma vaga na Escola de Música de Brasília, e não tinha como pagar por aulas particulares, fui levado, assim como um sem número



de bateristas da época, a estudar por conta própria. Desta maneira, fui um “auto-organizador dos meus estudos”, termo preferido por Reis (2006, p. 61) ao termo “autodidata”. Em 1987, já com nove anos de experiência com o instrumento, me tornei profissional, filiado à Ordem dos Músicos do Brasil. Nessa ocasião, me chamou muito a atenção a prova a que fui submetido para obtenção do título de profissional: lembro de ter tocado para uma banca um extenso leque de ritmos como samba, bossa-nova, baião, frevo, bolero, tango, *jazz* e outros. (Patrício de Lavenère Bastos, relato de experiência, 02 de maio de 2009)

A história da bateria

As primeiras baterias surgiram no final do século XIX no contexto das bandas de *jazz* de rua de Nova Orleans, Estados Unidos. Concebida como forma de possibilitar a um único músico realizar o que anteriormente era tocado por três ou quatro músicos, este instrumento teve um grande desenvolvimento a partir da invenção do pedal de bumbo, da estante da caixa e da estante de chimbau. Nascia aí a forma característica básica de tocar o instrumento, em termos de postura e montagem do *set up*, que se mantêm, de maneira geral, até os dias de hoje.

A bateria foi trazida para o Brasil por volta de 1920. Faleiros (2000) afirma que o pai da bateria brasileira é o baterista Luciano Perrone (1908-2001), nascido no Rio de Janeiro.

Foi Luciano Perrone quem inventou a bateria no Brasil. Este típico instrumento americano recebeu através das mãos deste baterista, o suíngue e a nobreza dos ritmos brasileiros. (Faleiros, 2000, p. 23)

Até o final da década de cinquenta o acesso aos instrumentos musicais era muito difícil. A bateria foi se tornando mais popular a partir do movimento da bossa nova e do iê-iê-iê. A partir da década de setenta o acesso aos instrumentos foi se ampliando até a abertura de mercado ocorrida na década de 1990. Aos poucos, a bateria foi ganhando espaço na música popular brasileira. Paiva (2004) destaca o crescimento da importância da bateria neste contexto:

A bateria é um instrumento que ganhou grande destaque na música popular a partir do século XX. Nasceu e se desenvolveu principalmente com o jazz e depois com o rock. Atualmente, os bateristas estão presentes em todos os estilos musicais (pop, funk, reggae, blues, MPB, etc.). (Paiva, 2004, p. 85)

A abertura do mercado brasileiro às importações impulsionou um processo de fortalecimento da indústria nacional, que passou a ter que competir com as estrangeiras. Com instrumentos de melhor qualidade a preços mais acessíveis, houve uma expressiva



popularização da bateria e, com isso, o mercado do ensino de bateria se ampliou de forma considerável.

Os diversos perfis de baterista

De acordo com levantamento realizado a partir de entrevistas dadas por bateristas profissionais às duas revistas brasileiras especializadas em bateria e percussão – *Batera & Percussão* e *Modern Drummer*¹ –, o campo de atuação dos bateristas, bem como suas competências e habilidades, são amplas e diversas. Essa diversidade começa com a categorização em grupos, de acordo com a função que exerce e o local que atua.

Um primeiro tipo de baterista seria o chamado “baterista da noite”, aquele que toca em bares, boates e similares. Ele deve estar preparado para tocar os mais diversos estilos musicais e também, encontrar as diferentes situações de trabalho, desde casas noturnas que têm bons equipamentos e tratam bem os músicos profissionais, inclusive financeiramente, até casas que deixam por conta do músico levar toda a infra-estrutura, fazer a divulgação do evento e, não raro, pagando uma remuneração bastante precária.

Um segundo tipo seria o baterista de baile, tipo específico que atua em bailes e eventos dançantes. Este baterista tem a função primordial de fazer o público dançar: “Em bailes, toca-se para as pessoas dançarem. Se não tiver um tempo bom, ninguém entra na pista.” (Meirelles, 2004, p.52)

Outro baterista seria o de estúdio, aquele que faz o trabalho específico de gravação de discos, trilhas sonoras, *jingles* etc. Deste profissional, normalmente se espera que tenha boa leitura, possa gravar ou não com metrônomo e entenda de assuntos relacionados à captação do som no estúdio, entre outras características. Segundo Monteiro (2005, p. 59), “As qualidades positivas de um baterista de gravação não se limitam apenas à sua técnica, leitura, versatilidade e criatividade. Muitas vezes um comportamento adequado acaba fazendo toda a diferença.” Parece haver um consenso em relação ao domínio da leitura e notação musical por parte do baterista de estúdio. Esta concepção está presente, também, na fala de Gonçalves (*apud* Cacijsi, 2003, p. 45): “(...) o músico [de estúdio] tem de pegar a partitura e sair tocando, o mais rápido possível, não pode perder tempo ‘tirando de ouvido’. Eu conheço alguns músicos talentosos que não são solicitados por estúdios por não lerem.”

¹ A revista *Batera & Percussão* é uma publicação da editora HMP, de São Paulo, e a revista *Modern Drummer* Brasil, ligada à revista *Modern Drummer* editada nos Estados Unidos, é uma publicação da editora Talismã, também de São Paulo.

O *sideman* é o baterista que acompanha artistas em turnês. Para Richards (*apud* Darcie, 2005, p. 14), “A maioria dos *sidemen* são bons músicos, todo mundo toca bem. O negócio é se dar bem com as pessoas. Esse é o caminho. Tocar é apenas 10% da coisa.” Esta fala parece encontrar lastro na concepção de Gadd (*apud* Riley, 2004, p.42), quando afirma que “É isso que significa ser músico de apoio. Você procura os espaços e preenche as lacunas (...) Não se trata apenas de música. É preciso conhecer e compreender as pessoas.”

Há ainda o professor de bateria, que pode ser apenas professor ou combinar essa atuação com algumas das acima citadas. Este profissional atua desde em aulas particulares, em escolas alternativas (Requião, 2002), escolas em igrejas, escolas técnicas profissionalizantes, em conservatórios, no terceiro setor e, mais recentemente, em universidades.

O ensino de bateria na universidade: compromisso e possibilidades

Inicialmente oferecido em aulas particulares e depois em escolas alternativas de música, o ensino de bateria passou a ser feito em conservatórios e escolas profissionalizantes. Recentemente o ensino deste instrumento chegou à universidade, como disciplina dentro dos cursos de Bacharelado em Música Popular, e em curso próprio².

Sabendo-se que as competências profissionais para muitos bateristas foram construídas na vivência prática, sabendo-se que os perfis e funções do baterista profissional atualmente são amplos e diversos, algumas questões se apresentam: Qual é a concepção de baterista profissional presente nos programas de curso? Que perfil de baterista profissional está sendo considerado na estruturação dos currículos dos cursos universitários? Que competências e saberes estão sendo selecionados ou enfatizados como necessários a esse baterista? Como a formação na universidade irá considerar a abrangência dos perfis de baterista presentes no mercado de trabalho?

O objetivo desta pesquisa é verificar qual conceito de baterista profissional está sendo construído nos cursos de formação profissional em nível superior. Ao tomar para si o compromisso com a formação profissional do baterista, até que ponto e como a universidade irá considerar as várias possibilidades de atuação do baterista no mercado de trabalho.

² Há cursos de Bacharelado em Bateria na Faculdade Santa Marcelina, na Faculdade Cantareira, na Faculdade de Artes Alcântara Machado e na Faculdade de Música Carlos Gomes, entre outras, sendo todas as citadas no estado de São Paulo. O curso de Bacharelado em Música Popular, com habilitação em bateria existe na Faculdade Paulista de Artes, na Universidade Federal de Goiás, na Universidade Estadual de Campinas, na Universidade Estadual do Amazonas e na Universidade de Brasília, entre outros. (Este último, com previsão de funcionamento para 2010).

Justificativa

É possível afirmar que no Brasil há poucas pesquisas que tratem do ensino e aprendizagem da bateria e mesmo da percussão em geral. A fala de Paiva corrobora esta afirmação:

Além dos problemas levantados (...) observa-se também a carência de produção acadêmica no Brasil a respeito da prática e da sistematização de propostas para o ensino na área de percussão. Existe, portanto, a necessidade de um estudo mais aprofundado a respeito da elaboração de propostas e da utilização de métodos de ensino voltados para esses instrumentos. (Paiva, 2004, p.11)

Paiva (2004) aborda o ensino da bateria, mas ainda sob o critério de instrumento de percussão. Há divergências sobre a categorização da bateria dentro dos instrumentos de percussão, por este ser muito abrangente e diverso. Hernandez (*apud* Cirelli, 2003), afirma:

Percussão é um conceito muito vasto. Acredito que a bateria já exige uma vida toda de estudo (...). Não me considero um percussionista; para ser capaz de tocar percussão, você tem de dedicar sua vida inteira a isso, da mesma maneira que tenho dedicado minha vida à bateria. (Hernandez *apud* Cirelli, 2003, p. 62)

Levando-se em consideração a carência de pesquisas na área de bateria (Paiva, 2004), e as recentes transformações no ensino e aprendizagem da bateria no Brasil, parece oportuno e necessário a realização de pesquisas específicas sobre a entrada deste instrumento nas universidades.

Referências

- CACIJI, Paulo: Mestre Dinho Gonçalves – baterista, percussionista e professor. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, julho de 2003, pp. 43-47.
- CIRELLI, Felipe: Na terceira guerra mundial. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, dezembro de 2003, pp. 60-66.
- DARCIE, Paulo: Land Richards – Belo som. Em: Revista *Batera & Percussão*, Ed. HMP, São Paulo, junho de 2005, p. 14.
- DARCIE, Paulo e SOUZA, Mariana: Nenê – Som de ogã. Em: Revista *Batera & Percussão*. Ed. HMP, São Paulo, julho de 2005, pp. 24-26.
- FALEIROS, Gustavo: História da bateria brasileira. Em: Revista *Batera & Percussão* nº 31. Ed. HMP, São Paulo, 2000, p. 23-29.
- MEIRELLES, Pascoal: Entrevista a MARSIGLIA, Luciano: No Pulo do Gato. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, março de 2005, pp. 50-54.
- MONTEIRO, Manny: Guia Prático de Sobrevivência para Bateristas em Estúdios de Gravação. Parte 2: A Chegada. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, março de 2005, pp. 58-59.
- PAIVA, R. G.: Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. Dissertação de Mestrado. Em: Banco de dissertações, Universidade Estadual de Campinas, 2004.
- REIS, Alex: Quando tocar relaxado ou tenso? Parte II. Em: Revista *Batera & Percussão*. Ed. HMP, São Paulo, fevereiro de 2006, p. 61.
- 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. Em: Revista da ABEM, n. 7, setembro, 2002.
- RILEY, John: Steve Gadd – A Lenda da Bateria Concede a Entrevista Mais Reveladora de Sua Carreira. Em: Revista *Modern Drummer*, Ed. Talismã, São Paulo, janeiro de 2004, pp. 40-48.

Pensando “Todas as Músicas” em percepção musical

Harue Tanaka Sorrentino
 UFPB/ UFBA
 hautanaka@ig.com.br

Resumo: Relato que discute a questão do repertório, a partir de uma experiência pedagógica com alunos da Escola de Música da UFBA, na disciplina Percepção Musical II. Embora a música popular seja bastante utilizada nas aulas de educação musical, ainda existe preconceito ou mesmo inexperiência, por parte de alguns, em adotar práticas não estritamente pertencentes ao modelo tradicional de ensino, isto é, que incluam músicas de outras culturas (do cancionero, do romancero, folclóricas etc.) e/ou pregões ou mesmo daquelas presentes na mídia (propagandas, *jingles* ou de comunicação de massa), ou seja, a mais ampla gama de músicas existentes e que inclusive siga um gosto musical predominante, haja vista a existência da relação que tais músicas possuem, inclusive, com o universo cultural dos alunos. E no tocante aos jovens e adolescentes¹, percebe-se que a relação com a música “assume actualmente² uma centralidade vital”, “surgindo como um meio categórico de construção da identidade e da autonomia, através do qual (...) os jovens procuram de maneira independente as suas próprias formas de expressão musical” (MOTTA *apud* SOUZA, FIALHO e ARALDI, 2005, p. 73). Teoricamente, “todas as músicas” podem ter espaço na escola (TOURINHO, 1995, p. 18), [todavia], o “ideal seria que tivéssemos tempo, competência e meios para levar à escola tipos suficientemente diferenciados de música para que a formação do gosto³, da percepção e da capacidade de produção musical se desse a partir das inúmeras experiências”, sejam elas, críticas, comparativas e de contraste.

Palavras-chave: repertório, percepção musical, “todas as músicas”, música popular.

Esta comunicação trata de uma discussão sobre qual enfoque o professor pode dar ao escolher o repertório com o qual trabalhará nas aulas de percepção musical, pensamento este suscitado a partir de uma experiência de tirocínio docente na disciplina Percepção Musical II⁴, no doutorado em Educação Musical da Universidade Federal da Bahia.

Durante o planejamento da disciplina, foi decidido que partindo da ementa da disciplina seriam implicitamente formuladas propostas de atividades que apresentassem um

¹ Segundo Mosquera (*apud* PALMA, 2000, p. 95), o final da adolescência, corresponderia à primeira fase da vida adulta que, por sua vez, corresponderia à adultez jovem inicial, cuja idade aproximativa seria de 20 a 25 anos.

² Citação em Português de Portugal.

³ Sobre uma teoria do gosto, v. BORDIEU, Pierre. *Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007 (1979).

⁴ Os encontros contaram com quinze alunos regularmente matriculados na disciplina Percepção Musical II – MUS004 (2008.2) do curso de Bacharelado e Licenciatura em Música (departamento de composição, literatura e estruturação musicais), com diferentes perfis e bagagem cultural. Participaram desta experiência, a professora Harue Tanaka Sorrentino e a professora Flávia Chiara Candusso, parceira no planejamento e orientadora do tirocínio. Buscamos nesta comunicação dar ênfase à atividade de percepção, entendendo que ainda são escassos os trabalhos de pesquisa, no Brasil, relacionados à temática da apreciação musical, enquanto atividade valorizada e discutida (LAZZARIN, 2000; FREIRE, 1999; FREIRE, 2001; BASTIÃO, 2007; TANAKA; BRITO, 2008).

formato que procurasse efetivamente melhor preparar os alunos para futuras e efetivas ações profissionais.

Para a disciplina em questão passou-se a pensar sobre os embasamentos teóricos que tal proposição ensejaria, ainda que, a princípio, a nomenclatura dentro do conteúdo programático não fosse ser modificada. Pois, o que subjazia à proposta, em um primeiro momento, não estava atrelado a mudanças terminológicas, mantendo, destarte, o programa oficial proposto; o que seria modificado, então, era o modo como seriam trabalhados tais conteúdos. Pois, a base para qualquer treinamento, aprendizagem, aquisição de habilidade ou o que quer que estejamos propostos a passar para o aluno não deve nem pode ser desmotivador. Assim, qualquer que seja a forma de abordagem deverá que ser musical (SWANWICK, 2003) e apreciativamente interessante, bem como o modo de passar o conteúdo, deverá ser atraente. A falta desses elementos decorre, inevitavelmente, em um esvaziamento das salas de aula, principalmente, quando se fala em ensino de percepção e teoria⁵ musicais.

Nessa tentativa de tornar as aulas mais interessantes, eivadas, portanto, de boas práticas, procurou-se levar um pouco mais de todas as músicas para a sala de aula⁶. Seguindo, uma das declarações da ISME que disse respeito ao ensino de todas as músicas do mundo: “No ensino das músicas do mundo, a integridade de cada música, e onde seja possível um autêntico processo de transmissão, deveria ser amplamente respeitado” (*apud* OLIVEIRA, 2008).⁷

O que torna a tarefa trabalhosa para o professor, porém, não impossível, é a necessidade constante de inovar, criar e preparar atividades musicalmente interessantes. Além disso, “sabemos que não há fórmulas prontas, respostas únicas ou questões simples quando se trata de educação. Se a qualidade é o critério, nada em educação pode ser rápido, fácil ou barato” (TOURINHO, 1995, p. 17). Como menciona adiante, a música como são percebidas e transmitidas têm suas idiossincrasias, peculiaridades regionais, locais, temporais e sociais, e

⁵ Uma vez que, não estamos tratando de teoria(s) (no sentido de Abbagnano), e sim de elementos da música (ritmo, melodia, intervalo etc.). Teoria como sendo “uma hipótese ou um conceito científico”, “uma condição hipotética ideal, na qual tenham pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeita ou parcialmente”, ou ainda, como “um conjunto de regras também práticas, desde que pensadas como princípios gerais, fazendo-se abstração de certa quantidade de condições que exerçam influência necessária sobre a sua aplicação” (ABBAGNANO, Nicolas. Dicionário de Filosofia. 5ª ed., rev. e ampl.. São Paulo: Martins Fontes, 2007, s.v. “teoria”).

⁶ Nesta experiência, procuramos estar abertas à escuta de músicas de outras culturas (africana, japonesa, indiana etc.), como realizada em sala de aula, além da audição de outros instrumentos (clava, instrumentos africanos, japoneses, indianos, bem como *sampler* de vários sons).

⁷ “In teaching the musics of the world, the integrity of each music, and where possible its authentic processes of transmission, should be fully respected” (*apud* OLIVEIRA, 2008, p. 18, tradução nossa).

“todo um complexo de dimensões que devem ser tratáveis na escola”. “Acima de tudo, a escola deve tratar esses idiomas [da linguagem musical] como meios para a compreensão e comunicação das possíveis relações que criamos com, e a partir, da música” (TOURINHO, 1995, p. 18).

Um dos aspectos comumente discutidos dentre o que poderia ser cogitado sobre “todas as músicas” são as propostas de utilização de determinados repertórios a partir dos relatos de experiência de alguns professores, que vislumbrando, repensaram sobre um tipo de repertório que poderia (ou deveria) ser utilizado nos espaços educativos musicais. Isto se coaduna com o momento atual em que o repertório a ser trabalhado musicalmente deverá ter pontos de contato com a realidade cultural de uma dada comunidade estudantil, quer dizer, as escolhas metodológicas e de repertório devem ser bem pensadas antes das propostas, sempre que possível seja, partindo de uma identificação com a vivência cultural dos alunos; outrossim, levando em conta por vezes, o gosto e a receptividade desses alunos por determinado repertório, pois, funcionamos melhor e mais interessadamente quando tratamos com elementos conhecidos e vivenciados previamente. Isto não significa que o professor deverá desprezar outros tipos de música, mas, mesclar o repertório dentro de uma proposta mais holística. Deste modo, existe a possibilidade de se trabalhar e ampliar o conhecimento a partir daquilo que já conhece fará com que o conteúdo seja recepcionado de modo mais positivo pelos alunos.

O trabalho de Souza, Fialho e Araldi (2005), por exemplo, conta sobre novas formas de se trabalhar com a música, sugerindo, dentre outros, uma “pedagogia do DJ”, baseando-se no repertório criado e “sentido” por seus produtores, percebe-se que existe uma ideologia por parte de quem faz essa música e um público para o qual é voltado. Nada mais coerente, então, do que trabalhar a partir destas músicas em uma comunidade com forte presença do movimento Hip Hop⁸ e cuja demanda foi sentida pela pesquisadora ao relatar a experiência em que os alunos passaram a aceitar e aprovar um repertório por eles vivenciado como fonte pedagógica nas aulas de educação musical, no caso, o rap (ARALDI, 2006). Outro exemplo analisado, sob um ponto de vista da Sociologia da Música, é o de Santos que segundo Tia DeNora (2003 *apud* SANTOS, 2005), fala de “perspectivas que ressaltam as propriedades

⁸ O hip hop é quase uma religião. Composto por quatro elementos principais: 1) MC (Master of Ceremony), é o cronista da periferia; é o cantor do rap (rhythm and *poetry*), responsável pela rima que pode ser improvisada ou composta anteriormente. 2) DJ (Disc Jockey), é o instrumentista do hip hop, que toda e acompanha os MCs, tendo como principal ferramenta o toca-discos. 3) Grafite – corresponde às artes visuais (desenho), por meio do qual procura-se expressar “a revolta, a discriminação e a falta de reconhecimento”. 4) Break – é a dança do hip hop praticada em roda, onde os b.boys e b.girls mostram uma variedade de passos. Além desses elementos, um quinto, considerado pelo hip hoppers como sendo a atuação social, que sustentaria os quatro anteriores, buscando a transformação da consciência, promoção da cidadania e auto-afirmação (SOUZA; FIALHO e ARALDI, 2005, p. 14).



ativas da música em relação à ação social, emoção e cognição”, retratando a relação importante relação entre música e sociedade. Santos (2005) destacou que, em sua pesquisa, o rock⁹ era o estilo de maior preferência entre os adolescentes. Como citado, mais uma vez, é importante que se concentre sobre a importância em se focalizar a produção, veiculação e recepção das músicas na constituição da disciplina (SANTOS, 2005). Enfim, gosto e estilos musicais e a forma de recepção por parte dos alunos são aspectos, dados de um processo que deverão ser intrínseco na escolha de um repertório por parte dos educadores musicais.

Ainda, justificando as escolhas de um repertório, percebe-se nitidamente que no universo da música pop (cuja amplitude do termo impede de arriscarmos qualquer definição ou delimitação, tampouco é foco desta comunicação), é infinitamente permeado por escolhas musicais da mais variadas possíveis, o que se pode ser percebida pela quantidade de gêneros musicais incluídos na categoria música popular, *pop* ou equivalente¹⁰.

Teoricamente, “todas as músicas” podem ter espaço na escola (TOURINHO, 1995, p. 18), [todavia], o “ideal seria que tivéssemos tempo, competência e meios para levar à escola tipos suficientemente diferenciados de música para que a formação do gosto, da percepção e da capacidade de produção musical se desse a partir das inúmeras experiências”, sejam elas, críticas, comparativas e de contraste.

Todas as músicas dentro da prática musical

A música popular¹¹ (no mais amplo sentido, independente de uma classificação oficial¹²), embora, ainda, alijada do âmbito de muitas práticas musicais dentro das escolas de música (conservatórios, departamentos de música de universidades), vem sendo aos poucos

⁹ V. outra pesquisa cujo relato diz que: “Curiosamente, todas as bandas encontradas classificam-se dentro do gênero rock, o que evidencia a preferência das mulheres ativistas por este gênero musical. Entre as investigadas ressaltaram-se as bandas Bulimia (Brasília/DF), Close (Olinda/PE), NoDolls (Goiânia/GO), Cosmogonia (São Paulo/SP), Dominatrix (São Paulo/SP), S.A.44 (São Paulo/SP), The Hats (São Paulo/SP), Female (Belo Horizonte/MG), Afasia (Uberlândia/MG) Insana Z (Ponta Grossa/PR) (GOMES; MELLO, 2007). Devendo ressaltar que este é um dos poucos trabalhos que aponta para a escassez das discussões sobre estudos de gênero interligados à Educação Musical e cujo pensamento vem sendo foco de interesse desta relatora na pesquisa de doutorado em Educação Musical, que se encontra em andamento (TANAKA, 2008).

¹⁰ V. sobre a redefinição do gosto musical, levando a repensar novas classificações dentro do campo musical, inclusive dentro da própria dicotomia entre música “artística”, “séria”, erudita e música popular. A partir de uma pesquisa no Instituto Villa-Lobos, a autora faz um levantamento sobre as novas tendências desse gosto com estudantes de música, mostrando a diversidade de estilos no campo musical (TRAVASSOS, 1999, p. 119-144), apresentando um interessante material que suscita outros estudos na área da Antropologia, bem como da Etnomusicologia.

¹¹ Abrangendo-se uma ampla “faixa de estilos, incluindo a música tradicional e moderna, gravada ou não, dos últimos cem anos de todo o mundo” (GREEN, 2000, p. 66).

¹² Mesmo porque, desconhecemos uma classificação oficial, dada a extensa lista de gêneros conhecidos, surge, hoje em dia, os hibridismo ou *fusion* (fusão) (v. SALGADO, José Alberto. Debates: cadernos do programa de pós-graduação em música do Centro e Letras e Artes da UNIRIO, n. 4, 2000).

incluídas em alguns cursos de licenciatura como atividade de sala de aula. Embora, algumas pessoas, há muito já a utilizem e escrevam sobre tais práticas, bem como sobre alguns gêneros musicais, uma discussão serve como suporte e conhecimento para trabalhar dentro do campo da Educação Musical de maneira mais embasada, servindo como conteúdo informativo aos professores (licenciatura) na formação de futuros docentes. Embora, só conhecer as experiências não seja suficiente, pois, para utilizar “todas as músicas” de que estejam ao nosso alcance, há a necessidade primeira de conhecê-las ou de querer conhecê-las e isso não é tarefa tão simples na realidade de muitos de nossos professores, principalmente, da rede pública de ensino (educação básica e fundamental).

Como aponta Grossi (2007, p. 1) “apesar de haver uma quantidade significativa de publicações sobre a MP [música popular], suas especificidades e potencialidades educacionais, pouca informação tem sido transferida para a Percepção Musical”. E ainda, tão importante quanto à inclusão ou a utilização deste repertório é não perder de vista os referenciais que lhe conferem sentido e significado.

Tem sido pouco o número de educadores musicais que norteiam suas práticas também nesse sentido. Embora, consideramos que mais emergente seja a necessidade de mudarmos os paradigmas de ensino e não necessariamente o repertório, ter este como um *plus* ao velho e tradicional repertório, não se trata de abandonar totalmente a prática anterior, mas repensar sua utilização em uma prática somativa.

A prática na disciplina de percepção

A necessidade de reinventar os nada “novos” parâmetros foi sentida pelas duas professoras por entender que a aula de percepção musical não se viabiliza mais nos antigos moldes e conteúdos exigidos pela academia. Percebe-se, inclusive, que ao apresentar conteúdos e formatos distintos dos “velhos e manjados” exercícios que não atraí a atenção dos alunos, tampouco os despertam para novas formas de percepção musical. Acreditamos que a percepção não acontece só pelos ouvidos e concordamos com os educadores musicais (Dalcroze, Willems e Orff) sobre a necessidade de serem os elementos e as construções na linguagem musical “sentidos” antes de qualquer entendimento intelectual.

Público-alvo

Os encontros contaram com quinze alunos regularmente matriculados na disciplina Percepção Musical II (2008.2) do curso de Bacharelado e Licenciatura em Música



(departamento de composição, literatura e estruturação musicais), com diferentes perfis e contextos culturais, exigindo das professoras o cuidado frente a esta heterogeneidade e diversidade. Apesar da diversidade de público, na disciplina, escolheu-se uma determinada linha pedagógica a ser trabalhada, ao mesmo tempo, que despertou no aluno a reflexão sobre a profissão de músico, explicitando os objetivos a que estavam destinados tal disciplina.

Conclusão (conferindo a proposta)

Basicamente, as atividades propostas, e muitas delas em grupo, foram baseadas em práticas informais de aprendizagem musical. Como, por exemplo, a criação de segunda ou terceira voz, de modo intuitivo, imitativo, experimental, onde o aprendizado se dá por possibilidades de erros e acertos; arriscando-se, o aluno ganha autoconfiança e parte para o prazer de experimentar e criar. A partir dessa prática, a idéia foi que os alunos recriassem o que haviam feito ou inventasse nova voz para então transcrevê-las.

Outra, foi a prática do tirar “músicas” de ouvido. Isto também já falado por Suzuki e constante em seu método. Hodiernamente, a prática de tirar de ouvido é uma das mais utilizadas em todo mundo pelos músicos populares (dentro dos grupos da cultura popular, escolas de samba, músicos que tocam na noite, em bares, todos os músicos que fazem shows, que participam de bandas de modo geral, etc.), sendo esta, portanto, uma das metodologias adotadas em sala de aula.

Portanto, pensando não só na metodologia a ser aplicada, esta experiência pôde ser considerada um primeiro passo rumo à tentativa de ampliar o leque de possibilidades musicais, onde foram utilizados repertórios variados, dentre músicas de influência africana, japonesa, brasileira; instrumental (a partir da audição de outros instrumentos como clava, instrumentos africanos, japoneses, indianos, bem como *sampler*¹³ de vários sons) e vocal (apresentando alguns tipos de vozes, inclusive em outras culturas¹⁴), exemplo na voz de Yma Sumac¹⁵ e sons retirados do *cd* de O Som e o Sentido (WISNIK; ZISKIND, 1989). Estes são

¹³ É um instrumento que grava sons (ruído, nota, palavra), permitindo fazer *loops* – repetindo indefinidamente um som ou parte dele (WISNIK; ZISKIND, 1989, p. 259).

¹⁴ Sugerimos conhecer a coleção *Global Music Series*, editado por Bonnie C. Wade e Patricia Shehan Campbell. Oxford University Press, 2004. Uma coletânea que apresenta volumes contendo discussões sobre músicas de todo os continentes, além de dois volumes que especificamente trata de assuntos ligados diretamente à educação musical, com uma abordagem que envolve uma visão etnomusicológica.

¹⁵ Cantora peruana, ícone dos anos 50. (...) Tanto em Hollywood como o Kremlin decretaram que a melhor garganta do mundo era da diva apresentada como descendente do último imperador inca, Atahualpa. Yma Sumac rompia cristais e rebentava cordas de violino com usa voz de cinco oitavas, um fenômeno. (...) A ciência foi chamada para explicar o mistério dessa voz. (...) Desde o século XII, não há registro documentado de outra voz igual. Disponível em: <http://blog.estadao.com.br/blog/merten/?m=20070402>. Acesso em: 15 nov. 2008.



apenas alguns dos exemplos de músicas utilizadas durante a disciplina com objetivos definidos e adaptadas a atividades específicas: *Kimigayo* (Hino Nacional do Japão), *Asa Branca* (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira), *Carinhoso* (Pixinguinha e João de Barro), *Coisa no. 5 e 6* (Moacir Santos), obras para piano de Ernesto Nazareth, *Concerto no. 20* para piano e orquestra de W. A. Mozart (1º movimento), ritmos brasileiros retirados do livro de Marco Pereira, músicas de Ramiro Musotto.

Um programa de percepção musical é posterior à própria percepção e sensibilidade que o professor deverá ter ao trabalhar com seus alunos em sala de aula.

Assim, ao final, os alunos receberam, por e-mail (*internet*), um questionário onde esteve reservado espaço para suas livres manifestações pessoais e onde foram perguntados, dentre outras questões, sobre o conteúdo ministrado, o repertório, a clareza das exposições e atividades, dificuldades individuais, críticas e sugestões para a disciplina de percepção musical.

Conclui-se, portanto, que sempre é momento propício e necessário, para repensar sobre qual currículo (trajetória) e conteúdo (repertório) o educador musical pretende atuar e de qual modo a diversidade cultural e vivência musical dos alunos influem nas escolhas feitas. A preocupação de se criar intercâmbios pedagógicos entre as áreas da música popular e erudita (ainda que discordemos dessa dicotomia), também é um fator a ser levado em consideração, em vias de uma quebra de paradigma nos espaços educacionais, e que o aprendizado seja formal, não-formal ou informal ocorra através da enculturação¹⁶ que corresponde à “imersão na música e nas práticas musicais do meio ambiente natural do indivíduo” (GREEN, 2000, p. 70).

¹⁶Como exemplo desse processo denominado de enculturação, podemos citar o projeto Encontro para Enculturação, realizado no Villa-Lobos Núcleo de Educação Musical de Belo Horizonte e segundo SANTIAGO (2005), envolveu a introdução de música originária de diferentes culturas (africana e brasileira) no contexto de educação musical infantil, através de uma abordagem interdisciplinar, incluindo a apreciação musical, movimento corporal e criação.

Referências

ARALDI, Juciane; MALTAURO, Josiane Paula. Traz um rap aí professora, que aí sim eu canto!. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 14., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2006. 1 CD-ROM.

BASTIÃO, Zuraida Abud. Elaboração, aplicação e análise de uma proposta metodológica em apreciação musical direcionada ao estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFBA. Tese (Doutorado em Música) – PPGM, Escola de Música, UFBA, Salvador. 2007

FREIRE, Vanda. L. Bellard. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical, 1999. 212 p.

_____. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. Revista da ABEM, nº6. Porto Alegre, 2001.

GOMES, Rodrigo C. Savelli; MELLO, Maria Ignez Cruz. Relações de gênero e a música popular brasileira: um estudo sobre as bandas femininas. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA 17., 2007, São Paulo. *Anais...* Pinheiros: SESC, 2007. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/etnomusicologia/etnom_RCSGomes_MICMello.pdf>. Último acesso em: 15 maio 2009.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? Música, Psicologia e Educação: revista do Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical da Escola Superior de Educação do Porto, Porto, n. 2, set., p. 47-64, 2000.

GROSSI, Cristina. Dimensões da experiência musical na audição da música popular. In: CONGRESSO LATINAMERICANO DE FORMACIÓN ACADÉMICA EM MÚSICA POPULAR 1., 2007, Córdoba (Argentina). *Anais...* Vila María: Universidade Nacional de Vila María, 2007, p. 1-13. 1 CD-ROM.

LAZZARIN, Luís Fernando. Possibilidades de atribuição de significado na apreciação musical: um estudo exploratório. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 3., SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UDESC, 2., 2000, Florianópolis, SC.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Curso sobre abordagem PONTES na formação continuada de professores de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., São Paulo, São Paulo: UNESP, Apostila...São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 2008. p. 17-18 (material não-publicado).

PALMA, Lúcia T. Saccomori. Da educação continuada à educação permanente. In: _____. *Educação permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem-sucedida*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2000. p. 93-108.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Encontros para enculturação: uma abordagem interdisciplinar à introdução da música originária de diferentes culturas no contexto da educação musical



infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2005. 1 CD-ROM.

SANTOS, Regina M. S. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical: revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, v. 2, [s.l.], 1994.

SANTOS, Daniela. Sociologia da música: base para a compreensão da relação de adolescentes com a música popular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2005. 1 CD-ROM.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vânia M.; ARALDI, Juciane. *Hip hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TANAKA, Harue. As ganhadeiras de Itapuã (estudo de caso): gênero, música, educação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO. 8., 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2008. 1 CD-ROM.

TANAKA, Harue; BRITO, Rui Cipelli de. Apreciação musical: uma proposta para alunos de graduação em música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), 2008. 1 CD-ROM.

TOURINHO, Irene. Por que usar música de massa na educação escolar? Ou sedução, aberração, apelação e formação. In: *Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*. Dez., 1995, p. 7-20.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando o gosto musical. In: LUCAS, Maria Elizabeth (Org.). *Horizontes Antropológicos: Porto Alegre*, ano 5, n. 11, out. 1999.

WISNIK, José Miguel; ZISKIND, Hélio. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1989.



Poluição Sonora e Educação Musical: caminhos que se cruzam

Maria Guiomar de Carvalho Ribas
UFPB
guiomarcavalho@yahoo.com.br

Ulises Ferretti
Universidad de La Republica
ulisesferretti@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho aborda desde a educação musical o entorno sonoro e a problemática da poluição sonora. A consideração desse problema sonoro ambiental na disciplina de música na escola certamente contribui para a otimização da educação musical em nível do ensino fundamental. A aula de música desde seu foco no sonoro pode ter efeitos diretos sob modos de convivência social ecologicamente mais sustentável e pleno.

Palavras-chave: educação musical; ecologia acustica; poluição sonora; escola básica.

1. Introdução

Esse texto versa sobre a importância de tratar a poluição sonora enquanto temática que precisa ser amplamente trabalhada pela educação musical na escola. A aula de música apresenta-se como um espaço importante para isso no contexto da educação básica. A consideração desse problema sonoro ambiental na disciplina de música na escola, aliado a modos de intervenções musicopedagógicas – donde merece destaque as propostas por Murray Schafer de conhecimento e exploração de sonoridades ambientais – certamente contribui para oportunizar uma educação mais conectada as necessidades e desafios do mundo contemporâneo. O fato de perceber auditivamente o dia-a-dia, desfrutando da criação de espaços sonoros diferenciados criados com sons da cotidianidade, é um caminho que leva a um amplo uso da produção sonora e, portanto, a redução e/ou resignificação do som na vida urbana. A aula de música desde seu foco no sonoro pode ter efeitos diretos sob modos de convivência social ecologicamente mais sustentável e pleno.

O desenvolvimento industrial e tecnológico tem trazido consigo a criação e modificação de objetos - como máquinas industriais, aparelhos de uso doméstico, aparelhos hospitalares, brinquedos, mídias digitais, entre inúmeros outros - que ao funcionar emitem sons de timbres, intensidades, alturas e durações diversas, provocando uma profusão de ruídos, chegando a causar problemas de contaminação do meio ambiente. Contaminação



ambiental entendida como tudo aquilo que interfere afetando e poluindo o ecossistema, trazendo problemas aos seres vivos e a vida social (WHO, 1999). Não se trata de negar os avanços tecnológicos, mas considerar os problemas ambientais que pode trazer o uso irresponsável dos mesmos.

A poluição sonora provoca conseqüências nocivas ao ser humano e ao resto da biosfera. A exposição humana a espaços com elevados e/ou contínuos níveis de ruídos, por exemplo, pode provocar a perda da audição (parcial ou mesmo total), insônia, estresse, aumento da pressão arterial, depressão, cefaléia, gastrite, entre outras doenças, sendo essa uma questão reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (WHO). Desde 1995, a OMS inclui o ruído na lista dos problemas de saúde em diversos países, inclusive esta Organização, bem como a Sociedade Internacional de Sociedades Otorrinolaringológicas consideram que na atualidade “o ruído é o maior responsável pelas perdas auditivas isoladas no mundo” (Madruga, 2008, p.29). Aliás, já em 1989, durante a realização do Congresso Mundial sobre Poluição Sonora realizado na Suécia, isso passa a ser reconhecido internacionalmente como um problema de saúde pública.

Idealmente, para não correr o risco de prejuízo a saúde, não deveríamos ficar expostos a sons acima de 55 db (decibéis – unidade de medida do som), no entanto, estima-se que pelo ao menos 120 milhões de pessoas no mundo tem problemas decorrente da exposição desmesuradamente ruidosa (WHO, 1999). De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT, 2000), seguindo a orientação da WHO, recomenda-se o nível de 40 db, mas admite-se que ruídos ate 55 db em geral não causam problemas graves as pessoas. Porém é importante observar que esses limites de tolerância variam, a depender da sua tipologia ou classificação: contínuo, intermitente e de impacto (ABNT, 2000). Proliferam ruídos que excedem o limite da salubridade em inúmeras cidades pelo mundo afora, mas como destaca o neurofisiologista Pimentel-Souza “ [...] o mais traiçoeiro ocorre em níveis moderados, porque mansamente vão se instalando estresse, distúrbios físicos, mentais e psicológicos, insônia e problemas auditivos” (Pimentel-Souza, s/data, s/p.).

Níveis crescentes de ruídos urbanos e suas conseqüências sócio-ambientais têm sido objeto de preocupação de ambientalistas, cientistas sociais, educadores/as, engenheiros/as, músicos, profissionais da saúde, principalmente nas últimas décadas (por exemplo, Iniz, 2004; Rodarte, 2007; Madruga, 2008)¹. Preocupação que tem resultado em estudos e legislações específicas que emergem e se ampliam na atualidade, haja vista que a poluição sonora tem

¹ Um marco histórico importante foi o Congresso Mundial de Meio Ambiente organizado pelo ONU, realizado em 1972, em Estocolmo.

atingido inúmeras pessoas - principalmente nos centros urbanos - a ponto de ser considerada “a terceira maior forma de poluição, ficando apenas atrás da poluição da água e do ar” (Madruga, 2008, p.23).

Comumente se trata o som como algo belo e expressivo, mas quantos percebem a possibilidade de sua transformação em lixo? Esse é uma questão de suma importância que deve ser tratada pela educação musical no contexto escolar em uma perspectiva interdisciplinar e articulada ao tema transversal Meio Ambiente.

Os temas transversais previstos Parâmetros Curriculares Nacionais² são cinco: Ética, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde e Meio Ambiente. Tratam sobre questões importantes e urgentes na atualidade, presentes sob várias formas na vida cotidiana. Sua terminologia “Temas Transversais” deriva da abrangência e transversalidade inerente a essas temáticas (Brasil, 1998). O princípio da interdisciplinaridade e o princípio da transversalidade vão ao encontro da integração curricular, buscando-se uma intercomunicação entre as disciplinas, tratando efetivamente de um tema, objetivo comum (transversal).

Como colocado no documento Parâmetros Curriculares Nacionais Meio Ambiente (Brasil, 1998), relativo aos temas transversais do ensino fundamental (5^a a 8^a séries), a escola precisa instigar nos estudantes a percepção e o entendimento acerca das conseqüências ambientais de suas próprias ações. “A problematização e o entendimento das conseqüências de alterações no ambiente permitem compreendê-las como algo produzido pela mão humana, em determinados contextos históricos, e comportam diferentes caminhos de superação” (Brasil, 1998, p.02). A superação dos problemas ambientais, donde aqui destacamos a poluição sonora³, “tem sido considerada cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade/natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual” (Brasil, 1998, p.02).

2. Sobre a poluição sonora em centros urbanos

Parece comum ao pensarmos sobre poluição sonora, vir em nossas mentes cenas corriqueiras principalmente em grandes cidades relativas ao intenso fluxo de veículos (rodoviário ou aéreo) ou cenas relacionadas a máquinas sendo utilizadas na construção civil e

² O Ministério de Educação, regido pela vigente LDBEN Nº 9394 promulgada em 1996, gerou documentos direcionados aos diferentes níveis de ensino, visando orientar a educação brasileira. Mencionamos aqui o de interesse do texto em tela.

³ Embora concordemos com Fonterrada que o entorno sonoro e as questões relativas à poluição sonora são pouco abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como que “a maneira como a questão é trabalhada é negativa, pois se limita ao controle dos níveis e coibição do ruído [...]” (Fonterrada, 2004, p. 43).

em fábricas. Muitas vezes não nos damos conta que, além de trânsito, aeroporto, construção civil e indústria, a presença de agentes sonoros poluidores também se manifesta de forma impiedosa em situações e espaços inusitados ou paradoxais tais como, escolas, cultos religiosos, laser (cinema, barzinhos, festas), hospitais (inclusive em UTI neo-natal de alto risco como descreve o estudo de Rodarte, 2007). Parafraseando Schafer (1991), não temos pálpebras nos ouvido; em qualquer espaço que estejamos, convivemos com diversos tipos de ruídos.

A utilização indiscriminada de aparelho de som tanto no privado como no público, invadindo ambientes circunvizinhos, motores de ar condicionados e de bomba de água, são alguns dos agentes poluidores bastante presentes em nossos dias. Existem ademais, outras situações de escuta, antes inimagináveis, referentes a sobrecarga de decibéis lançadas diretamente no ouvido de indivíduos que adotam recentes práticas sociais de audição individualizadas, possibilitadas por inovações tecnológicas que permitem ouvir música em aparelho portátil como *walkmen*, e ainda mais recentemente, mp3 (4, 5, 6, 7...), *iPod* e celulares, entre outras mídias portáteis e digitais, utilizando protetores auditivos que funcionam por um lado como barreiras sonoras que minimizam sons externos, e por outro otimizam a escuta. Estas mídias portáteis em si são admiráveis no sentido de possibilitar outras formas de interação com a música, promovendo inclusive novas maneiras e meios de aprendizagem musical (ver por exemplo a respeito a dissertação de Smelling, 2005, e, o estudo de Bozzetto, 2008). Mas o aspecto que aqui destacamos é o fato de haver usuários utilizando esses aparelhos com volumes dramaticamente elevados, causando estresse auditivo e/ou demais danos à saúde. Associado a isso, atitudes de ouvir música utilizando essas mídias sem altofalantes de ouvido em espaços públicos como ônibus, salas de espera, etc., geram maneiras de uso de avanços tecnológicos na reprodução de sinal de áudio que poluem.

Os tipos e modos de poluição sonora estão cada vez mais complexos e presentes em nosso dia-a-dia. Diferente da energia elétrica por exemplo, o ruído não é gerado a partir do uso de matéria prima, portanto não esgota o meio ambiente, entretanto degrada-o de maneira alarmante. Sobre isso Fonterrada (s/data) menciona o estudo do biólogo americano Berrie Krause cuja pesquisa publicada em 2002 (Wild Soundscapes) revela ruídos de aviões a jato afetando o canto dos sapos, “quebrando o seu padrão difuso, que é vital para sua sobrevivência, pois dificulta a localização dos animais por predadores, tornando-os alvo fácil, além de afetar, também, os rituais de procriação, altamente baseados no canto” (Fonterrada, s/data, s/p.). Como decorrência dessa situação a população mundial de sapos diminuiu

drasticamente, “a ponto de a quantidade desses animais em determinado ambiente servir de termômetro na aferição da boa ou da má qualidade ambiental” (Fonterrada, s/data, s/p.).

Poluição Sonora em João Pessoa

Legislações específicas regulamentam os níveis limítrofes de emissão de ruídos e estabelecem medidas de prevenção quanto aos efeitos prejudiciais da poluição sonora aos seres vivos. No entanto a propagação de ruídos acima dos limites determinados pelas legislações nacionais e internacionais é um problema comum em centros urbanos, donde aqui destacamos a cidade de João Pessoa.

De acordo com a Secretaria de Meio Ambiente do Município de João Pessoa (SEMAM-JP), 600 tem sido a atual média de denúncias na cidade, nos finais de semana. Em janeiro de 2006, esta secretaria recebia uma média de 60 denúncias nesses dias. Ao criar um movimento de conscientização acerca da poluição sonora, promovendo campanhas educativas, averiguações com o sonômetro, implementação do Disque Denúncia, publicidade em mídias (televisiva, radiofônica, impresa), bem como trabalhando de modo articulado com Secretaria de Educação esse número cresceu para 180 naquele mesmo ano, sendo atualmente 600. Isso indica que esse trabalho da SEMAM-JP tem estimulado as pessoas a cuidarem do meio ambiente em seu aspecto sonoro, delineando alguns caminhos para o declínio da poluição sonora nessa cidade, embora mostre-se limitado a tentativa de controle dos ruídos em si, carecendo de atividades e ações que relacione isso à sensibilização e ao desfrute das paisagens sonoras urbanas, suas características sonoras entre outras questões⁴.

Este tem sido um movimento emergente em contextos urbanos. Nacionalmente, além de João Pessoa, cidades como Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo (esta pioneira, data de 1976 a implementação de leis relativa à regulamentação sonora nesse município) entre outras, gozam de legislações municipais específicas no campo da sonoridade urbana, tendo secretarias atuantes nessa busca pela diminuição da poluição sonora. Nota-se que em geral isso tem sido feito em parceria com as secretarias municipais de educação, haja vista que o problema da poluição sonora ganha contornos de problema educativo. Essa questão merece maior atenção dos/as educadores musicais, em virtude das implicações que ocasionam para o conjunto da sociedade.

⁴ Fonterrada (2004) menciona como uma experiência positiva nesse sentido o trabalho desenvolvido em 1998 no Rio de Janeiro, em parceria com a SEMAM-RJ e Seminários de Música Pró Arte, realizado por El Haouli, ela própria e Taborda, intitulado “Escuta: a paisagem sonora da cidade”.

3. Educação musical e meio ambiente

Entendemos que a educação musical precisa se adentrar na problemática sonora construída socialmente no meio ambiente, ou usando uma denominação do próprio Schafer mais completa e abrangente, a Educação Sonora. Conforme Schafer (1991) advoga, uma das formas de minimizar a poluição sonora é pela educação. Urge melhorarmos a consciência acerca dos entornos sonoros que nos cercam e que ajudamos a criar, através de projetos educacionais em música que instigue, principalmente as crianças e jovens, mas também as pessoas em suas mais diversas fases de vida, a cuidar do som meio ambiental - apreciando, desfrutando, intervindo, (re)criando, ... - de modo a/o aluno/a se perceba como co-participe das paisagens sonoras que criamos/modificamos cotidianamente. A escola é um *locus* privilegiado nesse sentido (embora não único), possibilitador de experiências formativas humanas transformadoras, e mais consciente acerca das sonoridades que direta ou indiretamente geramos.

O interesse em ecologia acústica não é de agora; surge desde a fundação do Fórum Mundial de Ecologia Acústica (WFAE) durante a primeira Conferência Mundial de Ecologia Acústica em Banff, Canadá, em agosto 1933. Valores adotados pela ecologia como o da audição e o da qualidade da paisagem sonora, e associado a isso à questão da poluição sonora, necessitam ser discutidos na área de educação musical. No entanto, praticamente nenhuma atenção tem se dado a isso no campo da educação musical no Brasil.

Uma olhada nos anais dos encontros anuais da ABEM relativo a seus 17 anos de existência, bem como na revista acadêmica da área, Revista da ABEM, indica que este não tem sido um objeto de interesse na/da área, quer em forma de pesquisa quer em forma de relatos de experiências relacionadas à atuação docente. Os dois estudos sobre estado de conhecimento em educação musical realizados por Fernandes (2006a; 2007) reiteram isso. O primeiro aborda a produção discente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil realizados em cursos de pós-graduação de música e de outras áreas. Nesse artigo o autor disponibiliza uma lista composta pelas 125 dissertações e teses produzidas no país até 2001. Em continuidade, o segundo estudo traz uma lista de 142 pesquisas referente à produção discente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil em diversas áreas entre 2002 a 2005. Esses estudos mostram que nenhum dos 267 trabalhos produzido elegeu como objeto de pesquisa a temática educação musical e meio ambiente.

A recente Lei 11.769 determina a obrigatoriedade da música na educação básica, devendo as escolas brasileiras até 2011 ter incluído em seu currículo o ensino de música.



Implica dizer que ao longo dos nove anos do ensino fundamental, crianças, jovens⁵ terão a disciplina música em sua formação escolar. Essa conjuntura político-educacional instiga a pensar sobre um ensino de música que não naturalize tampouco ignore a poluição sonora, explorando essa questão na escola em uma perspectiva de mudança.

4. Breve consideração final

Somos agente construtor do entorno sonoro que habitamos. Explorar o entorno sonoro buscando sensibilizar as pessoas acerca das sonoridades que as cercam, propicia o desfrute das paisagens sonoras, e incita a cuidar dos sons produzidos e lançados no meio ambiente. Essa atenção pode levar também a que as pessoas passem a ser agentes modificadores de comportamentos sociais e legislativos, promovendo a construção de espaços mais saudáveis e menos contaminados em relação ao aspecto sonoro. Esse é um assunto que merece ser abordado pela área de música no contexto escolar brasileiro em uma perspectiva interdisciplinar e transversal, pela sua própria constituição e natureza, de modo indissociável com o tema transversal Meio Ambiente.

⁵ E no caso da Educação de Jovens e Adultos: jovens, adultos e idosos.



Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS 10.151. **Acústica: Avaliação do ruído em áreas habitadas visando o conforto da comunidade – Procedimento**. Rio de Janeiro, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos da educação fundamental (5^a a 8^a séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOZZETTO, Adriana. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

ENIZ, Alexandre de Oliveira. **Poluição em escolas do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília. PPG em Planejamento e Gestão Ambiental. Brasília, 2004.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V.15, p.11-26, 2006.

_____. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II). **Revista da ABEM**. Porto Alegre, V.16, p.95-111, 2007.

FONTEERRADA, Marisa Thench de Oliveira. **Música e meio ambiente: três eixos para a compreensão do pensamento de Murray Schafer**. [sem data]

Disponível em: <http://www.musimid.mus.br/artigos.htm>. Acesso em: 15/03/2009.

_____. Música e meio ambiente: a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

PIMENTEL-SOUZA, Fernando. **A poluição sonora ataca traiçoeiramente o corpo**. [sem data]. Disponível em: <http://www.icb.ufmg.br/lpf/2-14.html>. Acesso em 02/0/1009.

MADRUGA, Juliana Furtado. **Impacto sonoro de atividades madeireiras na qualidade de vida da população do bairro da Torre, João Pessoa-Paraíba**. Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, PRODEMA, UFPB. João Pessoa, 2008.

RODARTE, Milena. **Exposição e reatividade do prematuro ao ruído intenso durante o cuidado em incubadora**. Dissertação de Mestrado. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, 2007.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa T. DE O. FONTEERRADA, Magna R. G. da SILVA; Maria PASCOAL. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

SCHMELING, Agnes. **Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines for Community Noise**. Geneva:WHO, 1999.

Prática musical no ensino médio em um projeto-piloto: reflexões acerca da aprendizagem informal da música popular na educação formal

*Cristina de Souza Grossi
Universidade de Brasília
c.grossi@terra.com.br*

*Maria de Barros Lima
Universidade de Brasília
mariadebarros@gmail.com*

Resumo: Esta comunicação trata dos resultados de um projeto-piloto orientado em algumas etapas da pedagogia proposta por Lucy Green (2008), que traz a aprendizagem informal da música popular para o contexto formal. O projeto foi realizado junto a quase 100 jovens de uma escola de ensino médio de Brasília, com o objetivo de refletir sobre a aplicabilidade e contextualidade de uma pedagogia que busca articular a escola com as culturas juvenis. Os resultados demonstram a eficiência da proposta no que se refere à motivação, interatividade, integração das preferências, assim como também apontam para a necessária readaptação aos variados contextos de vivência musical dos jovens no ensino médio.

Palavras chave: Aprendizagem informal; educação formal; música popular; jovem; ensino médio.

Introdução

Dados recentes sobre a Educação Brasileira mostram sérios problemas na permanência e no desempenho dos jovens no ensino médio. Entre as causas da evasão, a mais citada tem sido a falta de motivação para o estudo¹; “os jovens demonstram desinteresse pela escola quando essa enfatiza o passado e o futuro e não contempla o tempo presente, este que o jovem vive de modo intenso – *quando interagem com a música, os jovens vivem seu presente*” (Sposito e Dyrell, apud ARROYO, 2007, p.31). No campo da música, o momento é de buscar pedagogias motivadoras e eficientes para o ensino escolar, congruentes com as culturas musicais dos adolescentes, especialmente agora, quando da implementação da Lei 11.769/2008, que torna obrigatório, no Brasil, o ensino de música na Educação Básica.

O Grupo de Pesquisa sobre o Ensino e Aprendizagem da Música Popular (G-PEAMPO) do Departamento de Música da Universidade de Brasília foi constituído para estudar, refletir e gerar conhecimento acerca do ensino e aprendizagem na música popular. O foco tem sido a investigação de possibilidades músico-pedagógicas coletivas e interativas de

¹ Ver, por exemplo: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news09_03.htm>; <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/clipping/abril-2009/piores-escolas-no-enem-tem-60-dos-alunos>>, e <http://www.escoladomestica.com.br/documentos/texto_prof%20Amir%20massud.pdf>.



aprendizagem, que sejam coerentes com o mundo dos jovens na suas variadas culturas. Estudos voltados à aprendizagem informal da música popular têm sido especialmente relevantes para o Grupo. Para colocar em prática princípios e/ou abordagens da informalidade no contexto da sala de aula, foi realizado, no segundo semestre de 2008, um projeto-piloto de aprendizagem musical, de caráter empírico e exploratório, com aproximadamente 100 jovens de uma escola pública de ensino médio de Brasília, tendo como principal aporte teórico a pedagogia proposta por Lucy Green (2008; 2006). Esta comunicação trata de parte dos resultados desse piloto, que inclui breves revisão de literatura e descrição dos resultados.

O informal no formal

Durante a última década pode-se observar um crescente interesse pelas práticas informais de aprendizagem musical (JAFFURS, 2004) e, entre estas, as práticas de aprendizagem dos músicos populares². Trabalhos como os de GREEN (2002), JAFFURS (2004), DAVIS (2005), e, no Brasil, SOUZA (2000), OLIVEIRA (2001), WILLE (2003), GROSSI (2007), entre outros autores, vêm examinando a natureza das práticas, posturas e valores na aprendizagem informal dos músicos populares.

Atualmente assiste-se a um aumento do número de pesquisas sobre articulações possíveis entre o formal e o informal, em trabalhos que exploram algumas das possibilidades através das quais o conhecimento sobre as práticas da aprendizagem dos músicos populares pode contribuir para a educação musical formal, como em JAFFURS (2004), LEBLER (2007), O'FLYNN (2006).

Alguns desses trabalhos são resultados de experiências realizadas ou em andamento. Entre estes, está o de GREEN (2008). A pedagogia que a autora propõe emerge de um amplo estudo sobre as formas de aprendizagem informal de músicos populares (GREEN, 2001). A autora ressalta que as práticas na informalidade diferem das estratégias de ensino e aprendizagem de música associadas à educação formal, uma vez que se caracterizam por: escolhas pessoais (prazer, identificação e familiaridade com a música); auralidade (música gravada como meio de aprendizagem); auto-aprendizagem e aprendizagem em pares (por meio de discussão, observação, audição e imitação); assimilação de conhecimento e

² Entenda-se, nesta comunicação, a educação musical formal como as práticas de ensino dos professores de música em salas de aula do ensino regular e instrumental; e como práticas informais de aprendizagem, toda a gama de abordagens para adquirir habilidades e conhecimento musicais fora do contexto educacional formal (GREEN, 2001, p. 17).

habilidades de forma casual (de acordo com as preferências musicais); e integração entre audição, execução, improvisação e composição (GREEN, 2006, p.108-109).

Estas características da aprendizagem informal identificadas por Green vieram a definir os cinco princípios fundamentais subjacentes à sua proposta pedagógica. Aqui, o papel do professor de música envolve, especialmente no início: estabelecer regras básicas de comportamento, definir as tarefas de cada estágio, afastar-se, observar e diagnosticar as necessidades dos alunos em relação aos objetivos que eles mesmos traçaram; depois, “só depois”, oferecer sugestões, atuar como modelo musical e ajudar os alunos a alcançar as metas que eles mesmos se colocaram (GREEN, 2008, p. 24 e 25). O percurso pedagógico contempla sete estágios que se sucedem ao longo do ano; o projeto-piloto denominado “Música no Paulo Freire” colocou em prática os dois primeiros³.

O Projeto-piloto

O Projeto *Música no Paulo Freire* teve como objetivo principal aplicar e avaliar a pedagogia proposta de Green em uma escola pública de ensino médio de Brasília, tendo como questão norteadora: como se processam os princípios da informalidade, trazidos pela autora nos estágios iniciais da proposta, em um contexto específico do ensino médio brasileiro? O trabalho envolveu jovens entre 14 e 17 anos de idade, distribuídos em quatro turmas – três de primeiro ano e uma de terceiro ano⁴. Os encontros, num total de oito, aconteceram uma vez por semana, com duração de uma hora e quinze minutos, no turno regular de aulas, nos meses de setembro a novembro de 2008.

O trabalho contou com a colaboração de alguns membros do G-PEAMPO, dos quatro professores da Escola responsáveis pelas turmas naqueles horários, e de 16 alunos da disciplina Prática de Ensino e Aprendizagem Musical 3 (PEAM3) do curso de música da Universidade de Brasília, ministrada pela Profa. Cristina Grossi, que coordenou o Projeto. Para o G-PEAMPO, a inserção no campo seguiu as orientações de estudo etnográfico (ANDRÉ, 2000), de caráter empírico exploratório, utilizando vários instrumentos de coleta de dados, como entrevistas, registros em áudio e vídeo, relatos de campo. Para os jovens do ensino médio, a idéia foi propiciar vivência musical, por meio de formação de grupos ou bandas.

3 Segundo Green e Walmsley (2006, p.3), as duas primeiras etapas contem os “componentes e atividades centrais da abordagem”.

4 As turmas do primeiro ano tinham cerca de 32 alunos, enquanto a do terceiro tinha cerca de 15.

Em síntese, no Estágio 1 os jovens são “lançados na parte funda” (GREEN; WALMSLEY, 2006, p.18-25), chegando o mais próximo possível das práticas de aprendizagem da vida real de músicos populares. Nos encontros espera-se que eles possam escutar uma música escolhida por eles e reproduzi-la. No projeto-piloto, esta etapa foi desenvolvida em quatro encontros. No estágio 2, que durou mais quatro aulas, os jovens têm mais orientação e estrutura; recebem um CD gravado, com algumas possibilidades de riffs para as músicas escolhidas (estágio 1); estes são tocados de forma separada e em combinações, para a realização da tarefa de ouvir, reproduzir e compor uma música.

Resultados

O aspecto da interatividade é um dos pontos positivos mais observados por todos os envolvidos no processo. Nas avaliações dos alunos, a oportunidade de interagir com os colegas foi ressaltada em vários momentos:

... eu descobri que ela sabe tocar por causa disso [do Projeto], eu não sabia que ela sabia tocar. Aí eu falei prá ela que eu queria montar uma banda com ela (1ºA).

... aí rolou os grupos unidos, o pagode e tal, cada grupo fez uma coisa diferente da outra e tal, foi uma coisa interessante. (3ºD)

... cada um tem um gosto diferente. Tipo, aquele gosta de pagode, eu gosto de rock, ficou meio assim, mas foi bom. Porque aí misturou até. (1ºC).

Na interação entre os jovens, o aspecto da ampliação apreciativa também emerge nos relatos:

Ah, foi bom, tipo, principalmente porque eu aprendi a gostar de outros tipos de música também. Eu até comecei a ouvir alguns pagodes, que eu odeio (...) mas até que tem um sonzinho legal, uns batuques bons, foi algo que eu aprendi lá. (1ºD).

Em relatos de experiências de ensino baseadas nessa mesma proposta pedagógica, Green acusa a ocorrência de maior integração de grupos e alunos “descontentes” ou “excluídos” (GREEN, 2008, p.140). No Projeto *Música no Paulo Freire* também pudemos observar tal integração, como nos relata um dos alunos:

Eu achei legal, a mó galera se juntou assim, teve gente que conheceu mais gente, porque tinha gente aqui de outras turmas que eram mó excluídas da Escola, principalmente os nerds, aí teve que entrar em grupos e acabou

conhecendo mais pessoas, viraram amigos e tal, a gente aprendeu coisas novas, (...) eu achei legal. (1ºD).

O depoimento de uma das professoras da Escola traz sua percepção da atuação desses alunos “difíceis” durante as aulas do Projeto:

Agora o interessante que eu acho é que os alunos mais difíceis, os que conversam, são desatentos, (...) alunos que eles não se envolvem normalmente em outras atividades, (...) são os mais envolvidos lá na música. (Profª do 1ºA)

A percepção dessa mesma professora, que relata outro evento, observado em um dia em que os professores do Projeto não estiveram presentes, nos dá uma idéia da motivação dos jovens:

... naquele dia faltou [*não houve aula do Projeto*]. E eu tava com a matéria (...) atrasada. Então eu falei prá eles assim:... deixa eu colocar minha matéria em dia, aproveitar aqui hoje. Eles não aceitaram, a grande maioria falou assim: ‘Não! Hoje é a aula do projeto de música! Nós queremos continuar aqui ensaiando. (...) ‘mas os professores não estão aqui prá orientar’, ‘não, mas a gente já sabe o que tem que fazer’. (...) Não precisou que os professores estivessem aqui para que eles dessem continuidade ao trabalho. Acho que isso é um amadurecimento. Porque, normalmente, viraria um ôba-ôba. (Profª do 1ºA).

Este relato nos remete a experiências pedagógicas buscadas pela pedagogia moderna, tais como “autonomia para dirigir as suas próprias práticas”, “experiência de aprendizagem que ostenta uma estreita semelhança com os conceitos de ‘educação centrada no aluno’ e ‘aprendizagem através da descoberta’” (GREEN, 2008, p.102 e 103). No entanto, Green sublinha que tais práticas são adotadas em sua proposta pedagógica com base na investigação empírica e na análise da vida real dos músicos populares, e não em teorias de aprendizagem (GREEN, 2008, p.110).

Entre os problemas relatados pelos participantes do Projeto encontramos vários relacionados à infra-estrutura: poucos instrumentos e aparelhos para ouvir música (os que havia, eram levados pelos estagiários ou pelos alunos), falta de espaço da sala de aula em relação ao grande número de alunos (não existiam salas maiores disponíveis na Escola, assim como na maior parte das escolas públicas do DF), o “ruído” produzido pelas aulas (as salas não têm isolamento acústico).

O projeto, baseado nos resultados do piloto, foi reelaborado e está sendo desenvolvido neste ano 2009, em outra escola pública de ensino médio de Brasília.

Referências

- ANDRÉ, Marli E. *Etnografia da prática escolar* (5ª Ed.). Campinas: Papirus, 2000.
- ARROYO, Margarete. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. Em *Pauta*, Porto Alegre, v.18, n.30, 2007.
- DAVIS, Sharon G. That thing you do!: Compositional processes of a rock band. *International Journal of Education & the Arts*, Cambridge, 6(16), 2005. Disponível em: <http://www.ijea.org/v6n16/> . Acesso em: 01 de maio de 2009.
- GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and School: a new classroom pedagogy*. Aldershot, Ashgate, 2008.
- _____. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, V.24, N.2, 2006, p.101-118.
- _____. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. London: London University, Institute of Education, 2001.
- GREEN, Lucy, and WALMSLEY, Abigail. *Classroom Resources for Informal Music Learning at Key Stage 3*. Paul Hamlyn Foundation, 2006. Disponível em <www.musicalfutures.org/PractionersResources.html>. Acesso em: 30 de março de 2008.
- GROSSI, C. Educação Musical e o Ensino da Música Popular – considerações sobre os significados advindos das práticas musicais na perspectiva de Lucy Green. *Anais do 5º Simpósio Sobre o Ensino Musical e VII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM*. Cuiabá, 2007.
- JAFFURS, S. Developing musicality: formal and informal practices. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v.3, n.3. Speech in Third Symposium on a Sociology of Music Education. Illinois, 2004. Disponível em: <http://mas.siue.edu/ACT/v3/Jaffurs04.pdf> . Acesso em: 26 de abril de 2009.
- LEBLER, Don. Student-as-Master? Reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 2007 - 205. Disponível em: <http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/3/205> . Acesso em: 28 de abril de 2009.
- O'FLYNN, J. Vernacular music-making and education. *International Journal of Music Education*, Vol. 24(2), p. 140-147. Disponível em: <http://ijm.sagepub.com/cgi/reprint/24/2/140.pdf> . Acesso em: 26 de abril de 2009.
- SOUZA, Jusamara. *A experiência musical cotidiana e a pedagogia*. In *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: CORAG, 2000.
- WILLE, Regiana Blank. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Profissionalização em música: um estudo a partir de narrativas de professores

Delmary Vasconcelos de Abreu
UFRGS
del.vasconcelos@bol.com.br

Resumo: Este artigo é a síntese de uma pesquisa em andamento que se apresentará sob forma de tese de doutorado¹. O foco dessa pesquisa está centrado no contexto da educação básica como campo de atuação profissional da área de educação musical e seu objetivo consiste em investigar como professores licenciados em outras áreas do conhecimento se tornam professores de música na educação básica. O estudo buscará articular discussões de autores da área da educação musical (Del Ben, 2005a, 2005b; Penna, 2007 e Santos, 2001, 2005) com autores da área da sociologia (Dubar, 1997; Freidson 1998; Franzoi, 2006; Latour, 2002) e da área de educação (Delory-Momberger, 2008; Warschauer, 2001). A metodologia utilizada na pesquisa é a história de vida. Adoto a expressão narrativas de profissionalização por entender que a singularidade dessas narrativas está no processo da busca dos professores participantes pela profissionalização. Para este trabalho, trago uma das dimensões do processo de profissionalização desses professores. A maneira de olhar a atuação desses professores no espaço escolar talvez traga a compreensão de uma visão de formação profissional construída a partir da relação que esses professores têm com a escola e com o conhecimento musical, que os tornam reconhecidos como professores de música.

Palavras chave: educação musical escolar; profissionalização de professores de música; narrativas de professores.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como professores licenciados em outras áreas do conhecimento – PLOA se tornam professores de música na educação básica.

Ao empreender esta pesquisa, parti de uma revisão da literatura da área de educação musical que discute a atuação de professores licenciados em música no contexto da educação básica. Pesquisas realizadas por Santos (2001, 2005), Penna (2002a; 2002b; 2007), Arroyo (2003), Morato et al. (2003), Ribeiro (2003), Hummes (2004), Del Ben (2005a, 2005b) e Hirsch (2007) mostram que é significativa a escassez de professores licenciados em música atuando com o ensino de música na educação básica.

Uma vez que são escassos os licenciados em música nas escolas de educação básica, são vários os profissionais que atuam com música nesses espaços, incluindo, como exemplificam as pesquisa de Del Ben (2005a) e Abreu (2006), professores licenciados em outras áreas do conhecimento.

¹ Doutorado em Música no Programa de Pós Graduação da Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS, sob a orientação da Prof^a. Dra. Luciana M. Del Ben.

A inserção de licenciados em outras áreas como professores de música na educação básica leva-me a pensar no processo de vir a se tornar professor de música neste contexto. Ao olhar o processo pelo qual professores licenciados em outras áreas se tornam professores de música na educação básica, busco compreender, na pesquisa, aspectos da profissionalização construídos a partir da relação que esses professores têm com a escola e com os saberes profissionais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para entender o processo de profissionalização na área de música, tornou-se premente discutir alguns aspectos ligados a este conceito com base em autores das áreas de Sociologia e da Educação.

No entendimento de Freidson (1998, p. 101), as profissões “são ocupações nas quais a educação é pré-requisito para o emprego em determinadas posições”. Para Dubar (1997), a profissionalização dos indivíduos é uma construção conjunta dos atores pertinentes, que implica a articulação do saber formalizado, do saber-fazer e do saber da experiência, onde o reconhecimento social dessas competências é resultado do jogo das relações profissionais (DUBAR, 1997, p.156).

Com base em autores como Dubar (1997) e Freidson (1998), Franzoi (2003; 2006) sintetiza os conceitos desses autores ao entender que a aquisição de um conhecimento e o valor social de uma atividade devem estar vinculados ao indivíduo que é portador dessa profissão (FRANZOI, 2003, p. 58-60).

Neste trabalho, a profissionalização é entendida, com base no pensamento dessa autora, no sentido que o indivíduo torna-se um profissional na medida em que ocupa um lugar no espaço profissional e alcança o reconhecimento, tanto pela sociedade quanto por si mesmo através da sua subjetividade.

Os conceitos sobre profissionalização docente se constituem, para Ramalho, Núñez e Gauthier (2003), sob os aspectos da profissionalidade, que expressa a dimensão relativa aos saberes e competências necessárias à atividade profissional, e do profissionalismo, que está associado ao viver-se a profissão através de negociações que proporcionem monopólio e prestígio sobre as atividades exercidas.

Tomo, neste trabalho, a definição de que a profissionalização docente necessita, além da prática, para se efetivar, uma rede institucional que articule esses conhecimentos profissionais, para que se obtenha o reconhecimento social.



Para compreender a rede institucional da educação básica, encontro em Warschauer (2001, p. 172) a concepção que entrar numa estrutura organizacional como a escola é “cair na rede”, aproximando-se, nesse sentido, da idéia de rede humana em que estamos imersos, na interdependência entre as pessoas e na responsabilidade com um coletivo.

Nas palavras de Latour (2000), uma vez que as redes são concebidas como um processo coletivo, para que estas tenham êxito, o autor afirma que, primeiramente, o ator deve buscar a necessidade de se tornar indispensável para os outros. O resultado desse processo é adquirido, na rede, através de estratégias e negociações, pois, segundo o autor, são elas que influenciam as condições no contexto de trabalho. Portanto, o que é consensual, para o autor, são as forças das redes que só serão obtidas pelo ator, se este, através de aliados, for capaz de se tornar indispensável ao contexto inserido (LATOUR, 2000, p. 419).

3. METODOLOGIA

O método escolhido foi a história de vida, no qual emprego as narrativas como documento utilizado para registrar a biografia dos professores participantes nesta pesquisa. Pelo fato desta pesquisa tratar de um estudo sobre a profissionalização de professores de música, adoto, dentro da história de vida de professores, a expressão narrativas de profissionalização, por entender que a singularidade dessas narrativas está no processo da busca dos professores participantes pela profissionalização.

Ao situar aspectos teórico-metodológicos concernentes à história de vida, parti do pensamento de Delory-Momberger (2008, p. 37), que entende que é a narrativa que “dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos narrativa de nossa vida”.

Escolhi realizar esta pesquisa em Sinop/MT, pelo fato de eu ter atuado nos últimos anos com o ensino de música no projeto de formação continuada de professores de arte da rede municipal de ensino. Dos 44 PLOA que atuam no ensino de arte nas 19 escolas municipais, há 10 professores que atuam com a modalidade música.

Com base nas narrativas desses professores, e nos argumentos dos autores acima mencionados, evidenciei três eixos norteadores para a análise. Intitulei o primeiro eixo como Vivências musicais como elemento formador para a escolha da profissão, o segundo de Translação de interesses comuns entre o professor de música e o campo da educação básica, e o terceiro como Mobilização das redes em busca do reconhecimento social. Neste trabalho, apresento as primeiras análises, tomando como base as vivências musicais como elemento formador para a escolha da profissão.



4. VIVÊNCIAS MUSICAIS COMO ELEMENTO FORMADOR PARA A ESCOLHA DA PROFISSÃO

A partir de uma questão que coloquei, com poucas nuances diferenciadoras, aos professores participantes, onde solicitava aos professores que narrassem suas experiências musicais, várias histórias surgiram.

Luíza narrou que havia uma ligação estreita de sua família com músicos da comunidade, pois, como disse ela: “meu pai falou que nas festas de folia de reis só dava ele e meu avô cantando e tocando”.

Essas redes de formação musical ganham forças, na medida em que novos aliados são incorporados a esse processo de formação. Para Latour (2000), os aliados, quando mobilizados, se tornam porta-vozes ou intermediários que poderão criar, assim, um elo de forças.

A extensão dessas redes aparece associada a instituições religiosas e familiares, como pode ser notado no relato de Primavera: “Meus pais cantavam na igreja e colaboravam nas missas. Minha prima dirigia o coral das crianças, e eu cantava nesse coral”.

Assim como a família e a igreja, a rede de formação musical dos professores participantes se estende, também, aos espaços escolares. Luíza relatou que “tocava reco-reco, na bandinha da escola, mas ficava de olho no tambor da Rosinha”.

Através das narrativas dos professores participantes, pude encontrar algumas evidências de suas maneiras de ver o mundo e de vivê-lo. Aquarela demonstrou, em seu relato, um olhar mais direcionado para o ensino de música, relacionado à figura do professor e ao ambiente de ensino. Ela disse: “Consigo lembrar até hoje o cheiro da sala de piano [...] Ela tinha um jeito especial de ensinar”. A figura do professor de música, o ambiente e o jeito de ensinar música foram imprescindíveis para a formação das concepções musicais de Aquarela.

Na adolescência, os professores participantes comentaram que as experiências vivenciadas em grupo foram significativas para sua formação. Fascinação disse que: “se eu fosse regente dos jovens, como eu faria diferente, trabalharia todas as possibilidades, como jogos e dinâmicas”.

Tomando as experiências formativas, originadas em diferentes contextos, Warschauer (2001, p. 56) afirma que, ao “agir em formação”, percebemos através de nossas histórias de vida a bagagem e a experiência formativa que cada um traz para a profissão. Isso pode ser constatado no relato de Fascinação: “a gente cantava com a orquestra em vários lugares, e com isso eu cheguei ao cargo de regente dos jovens”.



As formas alternativas de trabalho com música aconteceram na vida de todos os professores participantes. Foi em uma dessas oportunidades formativas, na área de música, que Saigon foi convidado para o primeiro trabalho que o levaria a fortalecer sua escolha pela profissão de professor de música. Ele contou: “com 17 anos fui acolhido como professor de música em uma escola de educação infantil”.

Quando os professores participantes reconhecem fatos considerados por eles como formadores e que tiveram impacto em suas vidas, estes se referem a fios condutores que me permitem compreender a articulação de eixos estruturantes para a escolha da profissão.

Com relação à arregimentação de alianças mobilizadas através das redes, Luíza narrou a seguinte mobilização de aliados a seu favor: “Entrei na Unemat, fiz letras e com a referência do secretário e do coral municipal que eu fazia na educação, eu fui chamada para muitos trabalhos na cidade”.

Os interesses de Luíza em busca de alianças que a tornassem indispensável sobre toda a rede que se articulou naquele espaço de interesses políticos, ocorreu também na história de vida de Beleza Pura. Ao cursar a licenciatura em educação física, ele lembrou o seguinte fato: “A monografia era meu projeto profissional, um registro, uma forma de comprovar que eu sabia fazer música, porque lá tinha as fotos das atividades com os alunos e os autores que usei para fundamentar”.

Como mostram as narrativas, o fato desses professores participantes cursarem outras licenciaturas na universidade parece não ter influenciado a escolha pela continuidade de atuação na área de música. Luíza relatou: “Eu queria fazer música, mas não tinha, o jeito era escolher alguma outra que me desse um título, porque sem canudo a gente não chega muito longe”.

Na visão de Saigon, a escolha pelo curso de pedagogia se deu pelo fato de que este curso poderia complementar outros aspectos de sua, já considerada por ele, profissão professor de música. Para ele, o conhecimento necessário para atuar profissionalmente como professor na educação básica provinha de cursos como o de pedagogia e não música: “O mais difícil, para mim, era saber trabalhar com o aluno e entender de escola, e o curso de música, eu acho que não ensina isso”.

Mediante o relato de Saigon, percebo que, ao mesmo tempo em que as experiências pré-profissionais na área de música e o conhecimento acumulado ao longo da vida poderiam favorecer a construção da profissão professor de música, por outro lado, a sensação desses professores participantes de se sentirem professores de música, mesmo antes da formação acadêmica, me leva a pensar que o deslocamento do interesse para outras licenciaturas talvez

esteja nos modos como essas licenciaturas articulam os saberes do conteúdo e os saberes do contexto de trabalho. Segundo Latour (2000, p. 20), “contexto e conteúdo se confundem quando entendidas como partes integrantes do mesmo conhecimento”.

A facilidade em atuar na área de música como professor, dentro das escolas de educação básica, parece ser uma constante nesse campo de atuação profissional, que deveria ser um espaço oficial destinado a profissionais licenciados em música. Penna (2002a, p. 17) chama a atenção para esse fato quando diz que “pode haver um descompromisso da área com a educação básica”, uma vez que a educação musical encontra dificuldades em reconhecer a educação básica “como um espaço de trabalho seu”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa análise parcial das entrevistas, pude compreender que os caminhos construídos pelos professores participantes em busca da profissionalização em música começaram muito antes de sua inserção na educação básica.

Mediante a leitura e interpretação da bibliografia utilizada, entendi como se constroem as redes de acumulação do conhecimento em música e a força dessas redes quando arregimentadas por um coletivo no que dizem respeito à profissão professor de música. Assim, pude compreender porque é possível professores de outras licenciaturas buscar nessas outras redes de formação uma maneira de se profissionalizarem como professores de música. Fica, no entanto, a pergunta: Até que ponto a educação básica como campo de atuação profissional proporciona condições para que esses professores se tornem reconhecidos socialmente como professores de música?

Assistimos, atualmente, na área de educação musical, várias discussões sobre a ocupação dessa área nos espaços das escolas de educação básica. Porém, os objetos de estudo ainda nos convidam a olhar mais para os conteúdos pedagógico-musicais do que para o que de fato esse contexto educacional tem a nos ensinar sobre nossa atuação como professores de música. Assim, esta pesquisa pode, também, contribuir com a área de educação musical, na medida em que busca sinalizar outros pontos de passagens obrigatórios que possam tornar os profissionais licenciados na área de música indispensáveis a esse campo de atuação profissional que é a educação básica.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Delmary Vasconcelos. Idetidades Musicais de Professores no Ensino de Arte em Sinop/MT. 2006, 124f. *Dissertação de Mestrado*, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Artes, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

ARROYO, Margarete. Políticas educacionais, arte educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia-MG. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, XII, Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. CDROM.

DEL BEN, Luciana. *Um estudo com escolas e professores da rede estadual de educação básica de Porto Alegre- RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. Porto Alegre, 2005a. *Música Hodie*, v.5, n.2, 65-69.

_____. *Um estudo com escolas e professores da rede estadual de educação básica de Porto Alegre- RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical*. Relatório Técnico Científico. Processo CNPq nº. 474146/03-0, 2005b.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

FRANZOI, Naira Lisboa. Da profissão como profissão de fé ao mercado em “constante mutação”: trajetórias e profissionalização dos alunos do plano estadual de qualificação do Rio Grande do Sul (PEQ-RS). *Tese de Doutorado*, USP, São Paulo, 2003.

_____. *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

FREIDSON, Eliot. *Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política*; tradução Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Editora da USP, 1998.

HIRSCH, Isabel Bonat. Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. *Dissertação de Mestrado*. UFRGS, Porto Alegre, 2007.

HUMMES, Júlia M. As funções da música sob a ótica das direções escolares. Porto Alegre. 2004. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

LATOUR, B. *A ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORATO, Cíntia Thais et al. Continuam as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da Abem*, Porto Alegre, ano 6, n. 17, p. 5, 2003.



PENNA, Maura. *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa. João Pessoa: D'Artes/UFPB. Relatório Final. (2002a).* Disponível < <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/textos/fundamental.html> > Acessado em 17 de agosto de 2007.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7, p. 07-19, 2002b.

_____. Conquistando espaços para a música na escola: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, XVI, Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. CDROM.

RAMALHO, Betânia Leite et al. *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios.* Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIBEIRO, Sônia. A situação do ensino de arte na educação básica nas escolas de Uberlândia-MG: reflexões para a educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, XII, Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. CDROM.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em educação musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, X, Uberlândia, 2001. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. CDROM.

_____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, 2005.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Programa SOM: formação musical de professores em serviço

Luciane Wilke Freitas Garbosa
UFSM
l.wilke@hotmail.com

Tamar Genz Gaulke
UFSM
tamargenzgaulke@hotmail.com

Resumo: O “SOM: Formação, Assessoria e Orientação em Música¹” constitui-se em um programa de ensino e extensão vinculado ao Laboratório de Educação Musical - LEM - CE/UFSM e ao grupo de estudos FAPEM - Formação, ação e pesquisa em Educação Musical, o qual tem como objetivos formar, assessorar e orientar professores especialistas e unidocentes, acadêmicos e instituições em ações ligadas à música em espaços escolares e não-escolares. As ações do programa são realizadas por professores vinculados aos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Licenciatura e Bacharelado em Música, aproximando dois Centros de Ensino/UFSM da comunidade educacional de Santa Maria. O programa, implementado desde 2005, atualmente está organizado a partir de quatro linhas: (a) formação de professores especialistas e não-especialistas em serviço; (b) formação musical e pedagógico-musical inicial; (c) concertos didáticos; (d) orientação de instrumentistas de sopro e percussão em contextos de bandas de música. O presente artigo contempla especificamente o trabalho desenvolvido em 2008, referente à formação continuada de professores, trazendo reflexões acerca das experiências desenvolvidas no último ano, fundamentadas em autores da área e em depoimentos dos oficinairos, mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação, da linha Educação e Artes - LP4, da UFSM.

Palavras chave: Educação musical, formação continuada de professores, oficinas de música, programa SOM.

O Programa SOM, vinculado ao Laboratório de Educação Musical - LEM, da Universidade Federal de Santa Maria - RS, reúne um conjunto de projetos e ações voltadas ao ensino e à extensão na área de Educação Musical, envolvendo professores e acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Licenciatura e Bacharelado em Música, e a comunidade educacional de Santa Maria. Integram ainda o programa, mestrandos vinculados à linha de Educação e Artes - LP4, do Programa de Pós-Graduação em Educação - CE/UFSM. Como principais objetivos, o SOM busca formar, assessorar e orientar professores, especialistas e não-especialistas na área de Música, acadêmicos, alunos da escola básica e demais interessados em ações ligadas à educação musical, em espaços escolares e não escolares.

¹ São coordenadoras do programa as professoras Luciane Wilke Freitas Garbosa e Cláudia Ribeiro Bellochio, do Departamento de Metodologia do Ensino - Centro de Educação/UFSM. Atuam como colaboradores os professores Guilherme Sampaio Garbosa e Ana Lúcia de Marques e Louro, vinculados ao Departamento de Música - Centro de Artes e Letras/UFSM.



O Programa SOM, implementado desde 2005, está organizado a partir de quatro linhas de ação, elaboradas mediante as necessidades observadas nos diferentes contextos em que atuamos. Ao longo dos anos, modificações referentes às linhas foram sendo realizadas, de modo a melhor atender as demandas que chegavam ao LEM. Assim, atualmente constituem o programa: (a) formação musical e pedagógico-musical de professores especialistas e unidocentes em serviço; (b) formação musical e pedagógico-musical inicial; (c) concertos didáticos; e (d) orientação de instrumentistas de sopro e percussão em contextos de bandas de música.

O presente artigo apresenta, especificamente, o trabalho que vem sendo desenvolvido através da linha “formação musical e pedagógico-musical de professores especialistas e unidocentes em serviço”. Assim, são apresentadas algumas reflexões acerca da formação continuada de professores, relatando-se, de forma breve, as ações desenvolvidas no ano de 2008. Em seguida, são apresentados alguns depoimentos dosicineiros acerca de suas percepções do trabalho, coletados a partir de questionário avaliativo. Mediante as ações realizadas, verifica-se uma troca de conhecimentos e experiências entre os grupos vinculados ao espaço da Universidade, integrando professores, graduandos e mestrados, e ao espaço das escolas de educação básica, envolvendo docentes, discentes e comunidades escolares como um todo.

Formação musical de professores em serviço: reflexões iniciais

As discussões voltadas à formação de professores em serviço, na área de Educação Musical, vêm sendo foco de estudos de pesquisadores e profissionais há alguns anos. Os trabalhos têm contemplado a formação de docentes em exercício, de modo a possibilitar uma formação ou qualificar suas práticas em sala de aula. Dentre os pesquisadores e profissionais que tem tematizado acerca da formação musical de professores em serviço, destacam-se Beaumont (2004), Corrêa e Bellochio (2008), Queiroz e Marinho (2006a, 2006b), Targas (2002), e Targas e Joly (2004). Neste sentido,

[...] faz-se necessária a estruturação de caminhos que possam fomentar alternativas metodológicas de ensino de música que atendam a realidade das escolas de educação básica, favorecendo, sobretudo, a atuação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. (QUEIROZ; MARINHO, 2006)

Especialmente após a aprovação da Lei 11.769, em agosto de 2008, a qual prevê a obrigatoriedade do ensino de música no contexto das escolas de educação básica, verifica-se a



necessidade de pensarmos em alternativas voltadas à formação continuada de professores, sejam especialistas em música ou professores Pedagogos, com ou sem formação acadêmica na área², tendo em vista que em grande parte das escolas, será esse o profissional responsável pelo desenvolvimento das atividades em sala de aula, nos níveis da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quando se fala em formação, é importante salientar que nenhuma formação inicial é suficiente para o desenvolvimento profissional do licenciado (CANDAU, 2001), independente de sua área. Os cursos superiores apresentam limites formativos que devem ser considerados e superados ao longo das Licenciaturas e do exercício da profissão.

Embora os cursos de formação inicial certifiquem o professor para o exercício da docência, tais cursos devem ser entendidos dentro de seus limites formativos: podem propiciar uma base inicial de conhecimento para a docência que deverá ser alimentada, ampliada, complexificada e flexibilizada ao longo do exercício profissional, por meio de várias fontes, em diferentes momentos e contextos: teorias, experiências, processos reflexivos que envolvam relação teoria-prática etc. (MIZUKAMI, 2008, p.390)

A partir dos limites de formação das licenciaturas, entendemos que a Universidade dispõe de um importante papel, no sentido de propiciar espaços de discussão, reflexão, crescimento e mobilização de professores da escola básica, buscando a qualidade do ensino. Assim, nossas ações têm se ampliado, de modo que cada vez mais estamos refletindo e agindo em favor da formação de profissionais em exercício.

No que tange à legislação, ações voltadas à formação de professores em serviço, especialistas em música ou unidocentes, vêm se constituindo em alternativa para um ensino de música real, significativo, possibilitando a inserção, a ampliação de conhecimentos ou ainda a construção ou reconstrução dos mesmos no espaço da docência. Salienta-se, no entanto, que os diferentes contextos, os docentes que neles atuam, e a diversidade dos grupos de aprendizes vêm exigindo, cada vez mais, posturas diferenciadas e uma pedagogia propícias às questões, problemas e contradições que surgem, necessitando de um trabalho que aproxime escola básica e Universidade. Entendemos que só teremos a presença da música nas escolas no momento em que conseguirmos propor trabalhos colaborativos, envolvendo professores especialistas e unidocentes, alunos e pais, aproximando o cotidiano da escola da produção de conhecimento realizada na universidade. Como afirma Diniz (2008, p.266), “universidades e

² O currículo do curso de Pedagogia da UFSM apresenta disciplinas específicas de Música desde 1984. Atualmente, são oferecidos aos acadêmicos dois semestre de disciplinas de música, o primeiro com 60 horas e o segundo com 30 horas.

escolas deveriam estabelecer convênios de cooperação mútua de modo que ambas instituições se beneficiassem com o modelo compartilhado de formação de professores”.

Assim o Programa SOM, através dos encontros voltados à formação de professores, vêm propondo reflexões acerca da música e da educação musical no ambiente educativo. Entendemos que a implementação da Educação Musical na escola deva vir carregada de múltiplos significados e vivências. Mediante tais concepções, compreendemos a escola como ambiente propício a reflexões e aprendizagens, caracterizando-se como um espaço de práticas docentes e de construção de conhecimentos e atualização profissional.

Ações formativas realizadas em 2008: alguns apontamentos e reflexões

Através das oficinas e palestras para professores em serviço que vimos desenvolvendo desde 2005, temos conseguido construir parcerias com escolas de educação básica, propondo reflexões e práticas em educação musical. Salienta-se que os grupos que temos construído são integrados, basicamente, por professores unidocentes, sem formação musical acadêmica³, mestrandos e professores orientadores. As oficinas têm se constituído em momentos de construção e de troca de conhecimentos, nos quais os envolvidos compartilham suas práticas em música e as discutem, tencionando melhorar as ações que realizam em sala de aula.

A partir da oficina, pode-se inferir que a troca de experiências constituiu-se em uma contribuição para o incentivo de novas aprendizagens musicais e para uma nova maneira do professor que atua no ensino fundamental conceber o ensino de música na escola e, dentro de suas possibilidades, desenvolver práticas efetivamente musicais no espaço em que atua. (Relatório, 17/11/2008)

Em 2008, após a organização do grupo de trabalho da Universidade, integrado por professores orientadores e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha Educação e Artes, iniciamos o processo de seleção das escolas que seriam atendidas. Para essa seleção, foi considerado o vínculo já existente entre a UFSM e as escolas, entre os mestrandos e as instituições, bem como as relações estabelecidas através dos estágios, realizados por licenciandos em momentos anteriores. O grupo formado pelos mestrandos, encarregado da implementação das oficinas, iniciou o contato com as escolas, efetuando o

³ Ressalta-se, no entanto, que o currículo do curso de Pedagogia da UFSM, oferece disciplinas de música desde 1984. Oesterreich (2009, 2008) vem se dedicando ao estudo da história da disciplina/área de Música no curso de Pedagogia da UFSM, implementada no início dos anos 1980. O estudo se insere no campo da história das disciplinas escolares, tendo como principais referências os trabalhos de André Chervel (1990) e Ivor Goodson (1995, 2001).

agendamento dos encontros. Em seguida, deu-se início ao processo de construção das propostas e planejamento das oficinas, ficando a critério de cadaicineiro a decisão do foco de trabalho e da metodologia a ser empregada. As professoras orientadoras ficaram responsáveis pela sugestão de temas para reflexões junto aos grupos de formação e pela organização dos encontros de discussão e planejamento das oficinas, no âmbito da UFSM. Salienta-se que em todos os projetos implementados, as discussões foram construídas coletivamente, possibilitando aprendizagens diretas e indiretas, compreendendo saberes construídos a partir de experiências pessoais ou de colegas, as quais foram compartilhadas no grande grupo.

Ao longo de quatro meses, foi possível a realização de oito oficinas de música para professores unidocentes de escolas de nível infantil e anos iniciais, sendo realizados dois encontros em cada escola, envolvendo mais de sessenta participantes, além dos professores orientadores e dos mestrados vinculados ao Programa SOM. As propostas elaboradas pelosicineiros contemplaram quase a totalidade dos docentes em atuação em cada escola, envolvendo e aproximando professores de diferentes turnos das instituições.

As oficinas foram organizadas de modo a contemplar momentos de reflexões teóricas e de vivências musicais, trazendo temas como a nova Lei 11.769/2008, o compromisso e as possibilidades de trabalho do unidocente frente à área, bem como a necessidade de encontros sistemáticos de formação que possam subsidiar o trabalho de música em sala de aula. Após a realização das oficinas, avaliações foram efetuadas com os professores participantes, no sentido de possibilitar um trabalho a longo prazo junto às escolas, verificando-se a receptividades dos grupos frente às propostas e a necessidade de orientações sistemáticas, de modo a possibilitar aos professores e alunos uma ampliação de seus conhecimentos e experiências em música.

A partir do trabalho, entendemos que a realização de ações no âmbito da escola tem possibilitado aprendizagens a todos os envolvidos, elaboradas a partir de reflexões calcadas no próprio fazer. Além disso, a troca de experiências entreicineiros eicineiros têm tornado possível que a Universidade e as escolas compartilhem seus saberes e vivências, possibilitando que as pesquisas cheguem aos espaços de aprendizagem e que “experiências reais” contribuam para a formação de pós-graduandos.

Ao longo desses dois dias de oficina, foi possível perceber a importância da aplicação, em escolas, das pesquisas realizadas dentro da universidade, seja na forma de oficinas, palestras ou mini-cursos. Isto foi bastante enfatizado pelas professoras, quando as mesmas disseram que muitas vezes não têm mais idéias, recursos e propostas diferentes para trabalhar com suas crianças, enquanto que alunos de graduação e de pós-graduação têm várias



contribuições a dar neste sentido, mas não levam estas informações para além dos muros da universidade. (Relatório, 20 e 21/11/2008)

Os encontros de formação continuada possibilitam assim que novas idéias, recursos e propostas para a música em sala de aula surjam no grupo de professores formadores e de unidocentes, verificando-se a importância dessas ações tanto para os docentes quanto para cursos de formação inicial, para a educação básica, e para a área como um todo. O trabalho em Educação Musical é um desafio contínuo que nos conduz à busca de qualificação para ensinar, aprender, refletir e compreender os processos aí implicados. Assim, o SOM se constitui como alternativa voltada à formação de professores, instituições e comunidades escolares como um todo.



Referências:

BEAUMONT, Maria Teresa. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. *Revista da ABEM*, n.11. Porto Alegre: ABEM, 2004. Pp.47-54.

CANDAU, Vera Maria (2001). *Magistério: construção cotidiana*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORRÊA, Aruna Noal; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. *Revista da ABEM*, n.20. Porto Alegre: ABEM, 2008. Pp. 53-62.

DINIZ, Julio Pereira. A formação acadêmico profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, Eglá et al. *Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre, EdIPUCRS, 2008. Pp.253-266.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: EGGERT, Eglá et al. *Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. Pp. 389-409.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Formação continuada de professores do ensino fundamental: perspectivas para a educação musical. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 15, *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. Pp.01-07.

TARGAS, Keila de Melo. Contribuições de um programa de formação continuada em Educação Musical para professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental no desenvolvimento dessas professoras e seus alunos. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 11, *Anais...* Natal: ABEM, 2002. Pp.01-07.

TARGAS, Keila de Mello; JOLY, Ilza Zenker Leme. A música integrada à sala de aula numa perspectiva de formação continuada para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: redimensionando a prática pedagógica. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 13, *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. Pp.01-08.

Projeto “Toque... e se Toque!”: uma busca por novas perspectivas para o ensino coletivo de violão

Alexandre Pfeiffer Fernandes
Universidade Federal do Rio de Janeiro
alexandreppff@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho traz uma reflexão a respeito do ensino coletivo a partir da proposta metodológica utilizada na oficina de violão pertencente ao projeto “Toque... e se Toque!”. Este projeto atende a moradores de baixa renda do município de Mesquita e da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. A análise da metodologia utilizada nas aulas, realizada no período entre agosto de 2008 e abril de 2009, se encontra relacionada a um referencial teórico que trata de paradigmas presentes no ensino coletivo e na educação musical em geral.

Palavras chave: ensino coletivo, educação musical, metodologia.

1. Introdução

O projeto “Toque... e se Toque!” é um projeto de pesquisa que vem sendo realizado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desde 2007, atendendo a moradores do município de Mesquita e da Baixada Fluminense. O objetivo deste artigo é fazer uma reflexão a respeito da metodologia que está sendo adotada na oficina de violão pertencente ao projeto, tendo como base as seguintes questões norteadoras: “Qual é a relação existente entre a metodologia utilizada nas aulas de violão do projeto e o ensino musical tradicional? Quais são os principais aspectos envolvidos no ensino de violão em grupo?”.

Consequentemente, a presente pesquisa poderá servir de auxílio na formulação de metodologias na área de educação musical com características similares, possibilitando a outros educadores utilizar, analisar e discutir suas idéias¹.

2. Referencial teórico

A visão filosófica presente na metodologia da oficina de violão foi analisada a partir de determinados conceitos e considerações de autores e educadores que se relacionam com o contexto em questão. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal² (ZDP), segundo Vigotsky (2008), é utilizado para analisar certas características psicológicas observadas no

¹ Este texto é parte integrante da monografia de final de curso do autor do artigo, com orientação do professor José Alberto Salgado, na qual são apresentadas com maior detalhamento as abordagens metodológicas utilizadas no projeto “Toque... e se Toque!”.

² O conceito de ZDP será abordado a partir da p. 5 do presente artigo.



ensino coletivo. Ainda nesse âmbito, foram selecionados relatos de educadores que constam no trabalho da pesquisadora Flávia Maria Cruvinel (2005), com o objetivo de fornecer diferentes posicionamentos a respeito do tema.

Quanto à descrição da metodologia aplicada no projeto “Toque... e se Toque!”, foram utilizados princípios de Sena (2007, 2009), além de conceitos de Swanwick (2003) a respeito da educação musical, tais como “fluência musical” e “resposta intuitiva” do aluno.

Junto a este referencial, as considerações de Jardim (2002) mencionadas em Greif (2007) inspiraram o estabelecimento de relações entre a metodologia utilizada no ensino tradicional e a metodologia da oficina.

3. Caracterização do projeto “Toque... e se Toque!”

O projeto “Toque... e se Toque!”, patrocinado pela FINEP e realizado pela UFRJ desde 2007, oferece aulas gratuitas aos sábados a moradores de baixa renda de Mesquita e utiliza como espaço a Escola Municipal Irene Sandler, no mesmo município. Quanto ao público-alvo, não existem pré-requisitos tais como idade ou aptidão para o ingresso no curso, bastando a frequência regular e o comparecimento às apresentações, as quais são realizadas esporadicamente em escolas e espaços públicos localizados na cidade do Rio de Janeiro e em Mesquita. De acordo com sua coordenadora, Maria Alice Ramos Sena, o projeto procura

[...] contribuir para a melhoria da qualidade da educação de jovens de comunidades populares pela utilização de Metodologia em Educação Musical que permita ao aluno, em quatro anos, profissionalizar-se musicalmente por meio de vivências da Prática de Conjunto, numa abordagem focada no repertório da Música Popular Brasileira. (SENA, 2007, relatório não publicado, p.4)

Ainda segundo Sena, em comunicação pessoal realizada em 27 de janeiro de 2009, a metodologia utilizada nas aulas pode ser organizada em três momentos: 1) imersão no fazer musical (canto coral e introdução aos elementos da linguagem musical pela prática); 2) prática instrumental (aula dos instrumentos oferecidos, os quais são: cavaquinho, violão, percussão e flauta doce); e 3) entendimento dos elementos pertencentes à linguagem musical.

Neste trabalho, será discutida e analisada apenas a metodologia da segunda etapa (prática instrumental), a partir da oficina de violão ministrada pelo autor, no período compreendido entre agosto de 2008 e maio de 2009. A carga horária da oficina foi de uma hora semanal, realizada a partir de uma turma de seis alunos: dois adultos, três adolescentes e uma aluna idosa, todos iniciantes no instrumento.

4. Reflexões a respeito da metodologia utilizada na oficina de violão

Durante o desenvolvimento da metodologia da oficina, foi observado em pesquisa bibliográfica realizada que existe uma busca frequente dos autores por novas propostas no âmbito da educação musical atual. Autores como Beineke (2003), Cruvinel (2005) e Greif (2007) apresentam trabalhos que buscam novas perspectivas para o ensino coletivo de música, a partir de processos educacionais que se diferenciam daqueles observados no ensino tradicional exercido em muitos conservatórios e escolas de música.

Quanto ao ensino tradicional, Jardim (apud GREIF, 2007, p.53) considera o chamado modelo “conservatorial” “ultrapassado e sem compromisso com a realidade brasileira”. De acordo com o autor, as práticas realizadas neste tipo de modelo trazem algumas particularidades, das quais se encontram mencionadas no presente artigo: a *separação entre teoria e prática* e a *aula individual com o objetivo de formar virtuosos(as) solistas*. Tais características se encontram confrontadas com a metodologia da oficina de violão do projeto “Toque... e se Toque!” nos itens a seguir, com o intuito de gerar uma discussão a respeito de certos paradigmas presentes no ensino de música.

4.1. Teoria X Prática

No que diz respeito a determinadas atitudes que devem se encontrar presentes no ensino musical, Swanwick (2003) adota os seguintes princípios: 1) considerar a música como discurso; 2) considerar o discurso musical dos alunos; e 3) considerar a fluência como fundamental. Embora os dois primeiros princípios tenham igual importância, será abordado neste artigo apenas o terceiro, já que é aquele se adequa melhor ao contexto em questão.

Segundo o autor, para que a “fluência musical” seja respeitada, o educador deve estar sempre refletindo a respeito de sua abordagem com relação a certos elementos, tais como o papel da notação no ensino musical, por exemplo, devido ao fato de que “qualquer forma de notação musical é uma forma de análise, e que qualquer análise é, necessariamente, parcial e incompleta”. Ou seja, dependendo da abordagem utilizada, a própria leitura poderá se tornar responsável por segmentar a música, prejudicando a fluência musical e atropelando o que o autor chama de “um estado anterior de resposta intuitiva”.

Na oficina de violão, antes de qualquer tipo de leitura, foram propostos exercícios livres que procurassem estar de acordo com tal conceito de “resposta intuitiva”, para que o próprio aluno buscasse diferentes sonoridades no instrumento a partir de sugestões do professor. Quanto à abordagem do repertório, optou-se pelos sistemas de tablatura e cifragem,

pois na concepção dos profissionais do projeto, uma abordagem utilizando partitura em um primeiro contato com o violão seria prejudicial à fluência mencionada por Swanwick (2003).

É fundamental que nesse momento de iniciação o aluno concentre sua atenção no resultado musical, tendo os sistemas de escrita apenas como referência para o estudo posterior das atividades propostas. Isso não quer dizer que exista uma exclusão da leitura em partitura da metodologia, mas apenas um adiamento de sua abordagem para um momento posterior.

4.2. Aula individual X Aula em grupo



FIGURA 1 – Turma de violão do projeto “Toque... e se Toque!”.

A partir do ensino coletivo, o projeto “Toque... e se Toque!” procura desenvolver no indivíduo a capacidade de tocar em conjunto, fazendo com que os alunos conquistem certa familiaridade com essa prática tão presente na música popular brasileira, podendo posteriormente criar seus próprios grupos.

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, apud BEINEKE, 2003, p.93)

Em seu projeto de pesquisa, Cruvinel (2005) apresenta uma série de entrevistas e citações que partiram de autores e professores a respeito do ensino coletivo. Neste, foram citadas como vantagens: 1) uma otimização do tempo do professor, que pode atender a um grande número de alunos; 2) o somatório das sonoridades dos instrumentos em grupo, que

fica mais aceitável que individualmente (OLIVEIRA apud CRUVINEL, 2005, pp.98-99); 3) a interação do grupo com o aluno observando, comparando e aprendendo com seus colegas; 4) a possibilidade de se executar uma peça utilizando diferentes vozes, contribuindo para o ouvido harmônico do aluno, fazendo com que ele se sinta integrante de uma orquestra (GALINDO apud CRUVINEL, 2005, pp.78-79 e 98); 5) uma competição saudável entre os alunos, estimulando cada um a realizar um “aprendizado mais rápido e de melhor qualidade”; 6) a socialização do indivíduo, já que as experiências são vivenciadas em conjunto (MORAES apud CRUVINEL, 2005, p.79); 7) uma maior desinibição do aluno, já que ele se sente mais à vontade do que tocando individualmente (TOURINHO apud CRUVINEL, 2005, p.101).

No decorrer do processo observado na oficina de violão do projeto “Toque... e se Toque!”, a aprendizagem em grupo contribuiu para que os alunos perdessem o medo de se apresentar em público. Além disso, o desenvolvimento do repertório se demonstrou bastante eficaz, a partir do momento em que todos procuravam seguir o ritmo das aulas. Com relação à socialização do indivíduo, o incentivo e as colaborações entre os alunos fizeram com que fosse criado um sentimento de grupo na turma.

No campo da psicologia, Vigotsky (2008) formulou uma série de conceitos relacionados às características psicológicas pertencentes ao aprendizado coletivo. O conceito de ZDP³, por exemplo, consiste em uma análise do nível de desenvolvimento do indivíduo em relação à aprendizagem. O autor acredita que “uma compreensão plena do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado” (VIGOTSKY, 2008, p.99). O fato de que o professor não é o único modelo a ser imitado pelo educando no ensino coletivo deve ser considerado, pois além dele existe ainda a interação entre alunos de nível de conhecimento heterogêneo, já que indivíduos mais avançados em um determinado assunto podem contribuir para o desenvolvimento de outros.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além de suas próprias capacidades. (VIGOTSKY, 2008, pp. 100-101)

Durante a prática de sala de aula na oficina de violão, a natureza social do aprendizado humano ficou explícita no momento em que determinado aluno mais iniciante adotava um aluno mais adiantado como monitor quando o professor se encontrava ocupado auxiliando outros alunos. Sendo assim, a partir de tal análise, o autor faz afirmações que

³ Tal conceito pode ser encontrado com maior aprofundamento em VIGOTSKY (2008), p. 97.

demonstram que uma experiência em grupo poderia ser muito mais enriquecedora do que um atendimento particular, já que o contato com outros indivíduos possibilitaria ao aluno a obtenção de resultados em um espaço de tempo mais curto a partir do auxílio de colegas mais avançados.



FIGURA 2 – A troca de informações entre os alunos.

5. Considerações Finais

A partir da prática que vem sendo adotada nas aulas da oficina de violão do projeto “Toque... e se Toque!”, pôde-se observar resultados positivos obtidos a partir do ensino coletivo, no que diz respeito à socialização do indivíduo, à relação dos alunos com as apresentações⁴, bem como à otimização do ritmo de aula. Além das questões levantadas no início do trabalho, outras questões no âmbito da educação musical foram sendo formuladas no decorrer da pesquisa, tais como: “*Qual é o momento correto de se inserir a partitura no ensino de violão? O ensino coletivo deve ser utilizado apenas na iniciação ao instrumento?*”.

As respostas a estas perguntas poderão ser obtidas com maior facilidade a partir do momento em que uma maior troca de experiências entre os profissionais atuantes na área do ensino coletivo seja efetivada, seja em discussões a respeito das práticas utilizadas em sala de aula, seja na troca de vivências, no intuito de se formular uma metodologia que não procure

⁴ O Projeto “Toque e... se Toque!” recebeu em dezembro de 2008, através da Secretaria Municipal de Educação, o Prêmio Ludicidade/Pontinhos de Cultura, no valor de R\$ 18 mil, destinados a entidades sem fins lucrativos, com o objetivo de promover uma política nacional de preservação da Cultura da Infância e da Adolescência.

apenas uma eficiência cada vez maior, mas que busque tornar o “fazer musical” cada vez mais prazeroso e interessante para o aluno.



Referências

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

GREIF, Elza Lancman. **Ensinar e aprender música: o Bandão no caso da Escola Portátil de Música.** 2007. 232 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SENA, Maria Alice Ramos. **Projeto “Toque... e se Toque!”: A construção de identidade do jovem de comunidades populares a partir do aprendizado em música.** Rio de Janeiro: relatório não publicado, 2007.

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

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Fontes orais (entrevistas):

SENA, Maria Alice Ramos. Rio de Janeiro, 27 de janeiro de 2009.

Projeto “um canto em cada canto”: o social e o musical mediado pela atividade coral

Oleide Lelis
Programa Municipal de Incentivo à Cultura - PROMIC
oleidelelis@sercomtel.com.br

Lucy Schimiti
Universidade Estadual de Londrina
lucyschimiti@hotmail.com

Klesia Garcia
Secretaria Municipal de Educação - Londrina
klesiagarcia@hotmail.com

Resumo: Projeto de educação musical desenvolvido em escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de regiões periféricas da cidade de Londrina, que prioriza o canto em grupo nas propostas de vivenciar a música. Iniciado em 2002 em 6 Escolas, o Projeto contempla hoje 10 Escolas do Município e tem alcançado êxito por sua metodologia lúdica, provocando alterações significativas no meio social em que as crianças se inserem e na demonstração de compreensão de dados musicais manifestada pelas crianças.

Palavras chave: Canto Coletivo - Projeto Social - Resultados

O Projeto “Educação Musical através do canto coral – um canto em cada canto”, desenvolvido desde 2002 em Escolas da Rede Municipal da cidade de Londrina, Paraná¹, com patrocínio do Programa Municipal de Incentivo à Cultura – PROMIC e parceria da Secretaria Municipal de Educação tem apresentado resultados surpreendentes não somente em relação à sua amplitude social, como em relação à modificação do universo cultural das pessoas envolvidas pelas escolas.

Pela experiência de canto coletivo, há uma efetiva alteração de procedimentos e de ações na escola, em seu entorno e também no meio familiar. Ao terem uma experiência positiva no coro, as crianças reproduzem atitudes e atividades ali vivenciadas entre amigos, familiares, vizinhos, ampliando o leque de beneficiários dessa experiência. A criança leva “o canto para todos os cantos”, entusiasmando não apenas a escola como a comunidade que a rodeia.

Charles Leonhard – um dos pioneiros no campo da educação musical “estética” – (apud COLLINS, 1999, p.61-62) já apontara razões práticas que justificam a inclusão da música nas escolas, afirmando que “ (...) dá oportunidade para desenvolver recursos para uma vida pessoal gratificante e uma interação social positiva (...)”.

¹ Em 2002, o Projeto envolvia 6 Escolas do Município. Chegou a trabalhar com 14 Escolas e, por motivos alheios à nossa vontade, em 2009 envolve 10 Escolas Municipais.



Dona Ro, mãe da Car², relata sobre as oportunidades criadas após a iniciação do trabalho coral na escola:

“...cria o gosto dela pela música, né, ...” (Dona Ro)

As crianças ficavam tão eufóricas com os novos conceitos adquiridos que queriam mostrar para todos o que haviam aprendido nos ensaios. É o que nos mostra a coralista Je, filha da Dona Lo, no seu depoimento, quando relata:

“...pai, vou te ensinar o senhor a cantar uma música que eu aprendi lá no coral”.(Dona Lo)

Ficamos surpresas com a diferença de postura das crianças com a própria voz, quando as mesmas descobriram, entusiasmadas, não apenas suas possibilidades como potencialidades de utilização vocal. Elas começaram a socializar em casa e em todo o seu meio um orgulho muito grande pelo seu instrumento musical – a própria voz. É como nos mostra a coralista Lu, filha do Senhor Pe, quando diz:

“... eu fico ensaiando dentro da minha casa, eu fico ensaiando em tudo quanto é lugar...” (aluna Lu)

Dona Ro, mãe da Car, também relata sobre sua filha:

“... eu ouço ela cantar, ela canta, aí ela aprende, ela passa pra mim, né”.(Dona Ro)

Já o Senhor Edi, Pai do Dio, do Die e da Ta, conta com brilho nos olhos como ficou surpreso de ver o desenvolvimento dos seus filhos em relação à voz:

“... despertou assim a vontade neles de louvar, assim, na parte da voz, né, tá bem melhor... Muito bom!”(Senhor Edi)

Ainda o Senhor Edi, contando que estava trabalhando na casa de uma senhora, quando o seu filho Dio chegou e começou a cantar. A mulher ficou impressionada com a voz do menino:

² Trechos retirados da pesquisa para a conclusão do Curso de Especialização em Coro Infante-Juvenil, realizada na EMBAP-Paraná pela professora Oleide Lelis, coordenadora pedagógica e monitora do Projeto em pauta, envolvendo a análise de duas Escolas.

“...e ele começou a fazer a voz do jeito que ele faz aqui. Ah, mas aquela mulher ficou simpaticizada! Ficou “Nossa, mas que coisa linda”. (Senhor Edi)

Vemos, na prática, a concretização da “função de integração social” proposta por Allan Merriam (apud SWANWICK, 2003, p.47) ao comentar sobre as funções sociais possibilitadas pela vivência da música, neste caso dentro das escolas.

Depoimentos de pais e professores das escolas comprovam que o Projeto favoreceu uma relação mais amistosa entre as crianças e seus pais, fazendo-os a, juntos com os professores, muitas vezes, cumprirem tarefas relativas a ensaios e apresentações; houve, em muitas situações, a distribuição de ações com divisão de responsabilidades.

Além desse aspecto social, o Projeto tem cumprido seu papel de criar oportunidades de vivência da atividade musical dentro do ambiente escolar, contemplando diferentes manifestações estético-musicais que ora emanam do contexto do próprio aluno ora são sugeridas pelos professores que buscam ampliar esse universo cultural.

Queremos salientar que, quando iniciamos o trabalho com as crianças, tínhamos como uma das preocupações a inclusão dessas crianças na sociedade. Por isso procuramos trabalhar os conteúdos musicais de forma contextualizada, usando-os como condutores à integração da criança no meio social

Concordamos com Lima (2001, p.151) quando diz:

Trabalhando sim o conteúdo musical, mas não como algo a priori ou desvinculado das questões sociais, do contexto do bairro, do país e mesmo do mundo, não acreditando em um conhecimento musical desvinculado e alheio à sociedade. Acreditando na música e no conteúdo musical também como objeto de reflexão e não como um dado isolado em si.

Estamos convencidas de que, através do canto coletivo, é possível explorar uma infinidade de conhecimentos musicais e extramusicais, desde que com uma metodologia lúdica que motive as crianças, estimule sua freqüência aos ensaios e as envolva na execução e na apreciação de obras musicais.

De modo geral, o meio desfrutado pelas crianças não favorece o seu desenvolvimento musical formal; não lhes possibilita o estímulo à reflexão. As atividades do Projeto acabam, então, por suprir essas carências, oferecendo-lhes oportunidades ímpares.

No decorrer do trabalho, tivemos oportunidade de observar mudanças que ocorreram nas crianças em relação às noções de afinação, ao uso da voz, a capacidade de ouvir, ou mesmo em relação ao gosto musical, além das significativas transformações de comportamento social e a restituição da autoestima das crianças.



Observamos que, com o trabalho realizado, as crianças já podem distinguir diferenças de afinação; isto demonstra o reconhecimento de dados melódico-perceptivos. É como nos relata o aluno Die, Filho do Senhor Edi:

“É importante! Que até afina a voz”...(aluno Die)

Já a aluna Ta, filha do Senhor Edi, nos surpreende com os novos conceitos incorporados quando afirma que:

“Tem que segurar o ar, pra voz ficar bem fininha, pra nós poder [sic] cantar”. (...) “Afinar a voz”. (aluna Ta)

A mesma aluna reconhece a importância da técnica vocal para a voz dizendo:

“o aquecimento vocal é importante para a nossa voz”. (aluna Ta)

O aluno Ev, filho da An, também distingue conceitos importantes aprendidos através do trabalho de canto coral. Quando questionado sobre sua atividade preferida no coro ele faz referência ao aquecimento vocal.

Dio, filho do Senhor Edi, reconhece ter havido desenvolvimento de sua voz através do trabalho coral. Ao ser questionado sobre a atividade mais importante do coral, ele responde:

“O mais importante é o ensaiar. Pra deixar a voz mais afinada”. (...) “agora... minha voz afinou bastante”. (aluno Dio)

Notamos que o gosto musical das crianças foi ampliado com as atividades de canto coral, desde o momento em que elas perceberam as possibilidades músico-vocais que podiam ser exploradas. Puderam conhecer outros instrumentos e, ao mesmo tempo, desenvolver o gosto por esses novos instrumentos, que antes não faziam parte do seu cotidiano. Dona Lo, mãe da Je, conta que sua filha ficara encantada pelo teclado e hoje, continuamente, pede à mãe que quer aprender a tocar o instrumento:

“ela quer aprender teclado”.(Dona Lo)

A aluna Je, filha da Dona Lo, relata que a atividade de canto coral ampliou seu repertório musical, conforme observação registrada abaixo:

“Oportunidade de aprender as músicas novas...” (aluna Je)

Dona Ve diz, sobre seu filho Ed, que ele agora seleciona o que ouvir:



“Ele quase não ouvia música. (...) ele só ouve música de escola, e lá do projeto onde ele está, então... De rádio ele quase não ouve.(...) essas outras músicas doidas aí ele não ouve, quase não ouve.” (Dona Ve)

A percepção dos pais (pessoas em geral muito simples e/ou semianalfabetas) mostra, através de suas falas, o desenvolvimento do conhecimento musical de seus filhos. Dona Si, mãe da Ca, analisa o desenvolvimento musical de sua filha em diferentes aspectos quando diz:

“Ah, mudou. Ela presta bastante atenção assim nas letras das músicas. Ela gosta de música mais calma, né? Ela ‘tá aprendendo a tirar letras, escutando melhor, sabe? Daí ela canta até músicas inteiras agora” (Dona Si)

“... de como cantar, de como ter as pausas, né, tudo certinho, como entrar cantando, como... né”? (Dona Si)

“... como poder se apresentar, como poder lidar com a música, né, que é difícil, não é fácil, não. Eu acho difícil”.(Dona Si)

Dona Ro, mãe da Car, diz que a filha desperta nas pessoas um desejo de cantar, encantando a todos que estão ao seu redor:

“...ela passa aquela vontade, aquele desejo pras pessoas”. (Dona Ro)

A mãe mostra também que já vê a diferença da voz da menina quando diz que:

“ também aprende também como lidar com a voz, né, aprende a cantar, né, vocalmente então, muito bom”. (Dona Ro)

Foi possível observar, através das falas das crianças e dos pais envolvidos, uma maior compreensão de dados relativos ao conhecimento musical, contribuindo para seu engajamento em um novo sistema não verbal de símbolos.

Um trabalho dessa natureza permite às crianças o acesso ao universo da música através de uma prática concreta, possibilitando a vivência de noções musicais específicas: de ritmo, de exploração sonora, de leitura e de escrita musicais (em nível introdutório), de métrica, de extensão e tessitura vocal e instrumental, de tonalidade, de textura, de qualidade vocal, de percepção harmônica, de criação e de apreciação.

Essas noções mencionadas, exploradas por atividades essencialmente lúdicas, simultaneamente ao seu valor musical propriamente dito, resgatam o prazer de fazer música em conjunto, muitas vezes distanciado dos bancos escolares. Além disso, auxiliam o aluno a expressar mais convincentemente seus pensamentos, suas emoções e suas percepções por meio do fazer musical.

A partir do conteúdo musical explorado nos ensaios semanais, a criança desperta para as múltiplas possibilidades desse universo sonoro e passa a compreender melhor toda a

diversidade da produção musical a que tem acesso e a atribuir valores diferentes ao material sonoro que está a sua volta. Desta forma, se neste momento de sua vida ainda não tem oportunidade de iniciar-se no aprendizado formal da música, ao menos pode tornar-se um indivíduo com mais condição de integrar uma platéia capaz de ouvir com sensibilidade qualquer performance musical.

Todos esses fatores associam-se ao desenvolvimento da criança em vários aspectos, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade artística e estética.

De acordo com Brito, (*apud* JOLY, 2003, p.116) a prática musical tem por objetivo “ampliar a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva” da criança procurando seu desenvolvimento integral, e não apenas musical.

A atividade de canto em grupo é especial em todos esses aspectos já que, além de exigir a participação das crianças na estruturação do pensamento musical, ainda colabora para a integração dessa criança no grupo, para a consciência do papel desempenhado por cada um na construção coletiva da música, para o reconhecimento da idéia de participação coletiva na produção de um resultado sonoro.

Quando de sua análise sobre a mediação do trabalho coral no desenvolvimento sócio – cognitivo das crianças escolares, Bellochio ressalta as relações interpessoais cooperativas advindas da atividade coral ao afirmar:

Tal prática, em nosso entender, envolve um trabalho de cooperação mútua e responsabilidade de todo o grupo que vai do aprendizado da canção até a apresentação final. Nessa cumplicidade de trabalho, a criança escolar começa a desenvolver o sentido de responsabilidade não só frente ao coro, mas também frente às expectativas sociais emergentes do contexto social onde vive (família e escola). Esse dado nos leva a considerar que participar da atividade coral pode propiciar à criança formações de atitudes cooperativas que podemos considerar como superiores às que a escola regular vem desenvolvendo. (BELLOCHIO, 1994, p.160)

A concretização desses objetivos será maior se a escolha do repertório explorado nos ensaios vier ao encontro das expectativas de execução dos coralistas e possibilitar a vivência do maior número desses parâmetros musicais. Dessa forma, cremos estar contribuindo para a formação da criança em processos de compreensão especificamente musicais e, especialmente, para a construção de uma cidadania mais efetiva.

Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *O Canto Coral Como Mediação ao Desenvolvimento Sócio-Cognitivo da Criança em Idade Escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, 1999.

COLLINS, Don. *Teaching Choral Music*. 2. ed. New Jersey, USA, Prentice Hall, Inc., 1999.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). *Ensino de Música – propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e Educação Musical: Conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (org.). *Ensino de Música – propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

LELIS, Oleide Schimiti. Projeto “um canto em cada canto”. Um Estudo Sobre o Desenvolvimento Social e Musical no Contexto de Escolas de Periferia de Londrina-Paraná. Monografia de Especialização, Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2004.

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



Projeto *Connect* na escola de música da UFMG

Heloisa Faria Braga Feichas
 EMUFG
 hfeichas@hotmail.com

Daniel Augusto Oliveira Machado
 EMUFG
 daugusto87@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é relatar a implantação dos princípios norteadores e da filosofia do Projeto *Connect* (Guildhall School of Music and Drama, Londres) na disciplina ‘Educação Musical em Projetos Sociais’ do curso de graduação da Escola de Música da UFMG. O Projeto *Connect* enviou um de seus membros, Robert Wells, Diretor Adjunto do Departamento de Desenvolvimento Profissional da Guildhall School of Music and Drama, para ministrar o curso ‘Composição e Liderança Musical’ para vinte alunos matriculados nessa disciplina. O curso teve como objetivo o desenvolvimento de habilidades de liderança criativa e técnicas de composição coletiva para em seguida aplicá-los em crianças do Projeto Cariúnas de Belo Horizonte. Os alunos passaram por diversos processos criativos, seguidos sempre de reflexão sobre a experiência vivenciada. Durante a última sessão, os alunos trabalharam com 20 crianças do Projeto Cariúnas, realizando trabalhos de composição, os quais culminaram em uma performance desses trabalhos no Auditório da Escola de Música da UFMG. Neste relato de experiência, serão apresentadas as etapas do processo de composição coletiva: aquecimento; improvisação; divisão em sub-grupos para realização de tarefas composicionais; retorno ao grande grupo e performance.

Palavras chave: Connect, liderança musical, composição coletiva, processos criativos.

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A idéia de trazer esse projeto para uma realidade brasileira surgiu de questionamentos sobre as lacunas na formação dos alunos da graduação. Para a formação de músicos profissionais que atendam a diversas demandas no mercado de trabalho contemporâneo, faz-se crucial uma reflexão sobre os paradigmas filosóficos e pedagógicos que norteiam as Escolas de Música no Brasil desde a sua fundação, os quais são fortemente ligados à idéia de Conservatório musical. Nesses paradigmas o foco está no ensino de tópicos específicos vindos de uma tradição européia e esperam-se resultados condizentes com os conteúdos ensinados, como excelente técnica instrumental, alto nível de interpretação musical, de acordo com modelos estabelecidos, boas habilidades de escrita e leitura da notação musical tradicional, dentre outros (FEICHAS, 2006). No entanto, faz-se necessário um aprofundamento das questões ligadas à nossa cultura, a processos de ensino/aprendizagem que contemplem o fazer musical criativo e a políticas de ação que deem conta da diversidade cultural presente em nossas salas de aula.



É de vital importância uma atualização de metodologias e abordagens de ensino musical diferentes do tradicional e que atentem para a diversidade cultural da sociedade brasileira, levando-se em conta políticas inclusivas. Tem havido uma disseminação, nos últimos anos, de trabalhos de Educação Musical em comunidades carentes e grupos ligados a ONGs, onde a percussão ocupa um lugar proeminente. Entretanto há poucas pesquisas sobre novas possibilidades pedagógicas que correspondam a essas realidades. Importante também que sejam questionados conceitos e funções da música na nossa sociedade contemporânea, e dessa forma tornem relativo o trânsito entre os espaços acadêmicos e os extra-escolares. Que sejam também referidos espaços formais e informais da educação, respectivamente, e que se levantem discussões a respeito da grande lacuna entre o que se ensina nas instituições musicais e o que se encontra como realidade musical fora delas.

SOBRE O CURSO

Dois pontos fundamentais foram abordados nas aulas do curso ‘Composição e Liderança Musical’:

- PRINCÍPIOS NORTEADORES E FILOSOFIA DO PROJETO CONNECT
- ETAPAS DO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO COLETIVA

Todas as aulas do curso em questão foram de teor prático-teórico. Em suma, o conceito vinha depois da experiência. Ao final das aulas, após a prática das ETAPAS DO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO COLETIVA, eram discutidas, de forma detalhada, as questões relacionadas aos PRINCÍPIOS NORTEADORES e à FILOSOFIA DO PROJETO CONNECT. Essas aulas não eram conduzidas por um professor, mas sim por um líder, que trabalhava com um grupo de alunos, servindo de exemplo e modelo para todos. Mais tarde, cada aluno iria experimentar essa liderança musical e a condução de um trabalho de composição coletiva.

A seguir, as matérias práticas e teóricas que embasaram o curso serão detalhadas.

PROJETO CONNECT: PRINCÍPIOS NORTEADORES

O Projeto *Connect* da Guildhall School of Music and Drama de Londres tem como foco a criação musical de forma coletiva e a formação de líderes musicais em diversos contextos sociais, numa perspectiva de inclusão social. Como o próprio nome diz, *Connect* é sobre fazer conexões, colocar pessoas, organizações e culturas em contato para trabalharem em conjunto. O projeto foi estabelecido há aproximadamente vinte anos, na Inglaterra, para



desenvolver a criatividade musical de jovens, tendo envolvido grande número de escolas e comunidades no leste de Londres (MUSICAL FUTURES, 2005). Tem também realizado parcerias com diversos países tais como Japão, Singapura, Holanda, Espanha, Portugal, Austrália, Gâmbia, Lituânia, e outros. *Connect* tem sido um pioneiro em função de sua abordagem inovadora para o trabalho de composição coletiva, incentivando culturas e experiências musicais diferentes. O projeto tem desenvolvido uma identidade artística e educacional que tem ressonância com pessoas de diversas formações, idades e experiências, abarcando os gêneros clássicos e populares, ocidentais e orientais, assim como novos trabalhos através dos workshops colaborativos que frequentemente envolvem outras artes.

Tendo o trabalho em grupo como referência, provoca os participantes a vivenciarem diversos gêneros e estilos musicais, através do uso de vários instrumentos. Os contextos de aprendizagem são geralmente não-formais. É um exemplo de abordagem musical-artístico-pedagógica diferente dos modelos tradicionais. Visa também ao desenvolvimento pessoal, na medida em que estimula a troca de idéias e habilidades entre os participantes em um clima de experimentação e autoconfiança. A abordagem pedagógica adotada pelo projeto enfatiza que a energia criativa, ligada ao aprendizado participativo, é vivenciada em vez de ser ensinada. O líder cria espaço no qual os músicos se tornam totalmente engajados no espírito da música. O Projeto *Connect* reflete os interesses compartilhados dos membros do grupo, independentemente da formação anterior e da experiência de cada um. Os grupos variam no tamanho, na habilidade técnica e na experiência musical dos integrantes. Os líderes musicais incorporam qualquer instrumento que os alunos trazem e nenhum tipo de notação musical é usada (MUSICAL FUTURES, 2005).

Os workshops de criação têm como objetivo quebrar as barreiras entre gêneros, disciplinas, especialistas e não-especialistas. Buscam explorar novas linguagens musicais, ampliar e enriquecer as abordagens adotadas para os processos de aprendizagem. Tanto os participantes mais experientes quanto os menos experientes são ouvidos e reconhecidos de forma igualitária. Para o desenvolvimento do processo criativo coletivo, o *Connect* promove um ambiente que permite a integração de diversas atividades, que são: aquecimento, interpretação, composição, improvisação e performance. Nessa integração, todas as modalidades têm importância, não havendo, portanto, hierarquia entre elas. Ao contrário, as modalidades se engajam em um processo cíclico (MUSICAL FUTURES, 2005).

ETAPAS DO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO COLETIVA



Aquecimento:

O aquecimento envolve alongamentos físicos gerais; atividades de descontração, soltura, aprendizado/memorização dos nomes dos alunos, rotinas de entrosamento; exercícios de respiração, relaxamento, concentração, atenção e prontidão; práticas para o sentimento de grupo. O aquecimento é também um momento para a exposição dos materiais geradores de composição, o chamado 'starting point'. É função do líder sugerir um ponto de partida ao grupo, partindo de ideias abrangentes, que deem margem a muitas variações e sirvam de base para o surgimento de novas ideias. Algumas concepções musicais são lançadas através da voz e/ou do corpo. Tanto no aquecimento, quanto nos momentos em que as ideias musicais são transmitidas ao grupo, serão sempre bem-vindos exercícios de ritmo corporal. Além de sustentar a interiorização do tempo e do caráter da música, esse tipo de trabalho ajuda também no desenvolvimento do senso rítmico da coordenação motora. Um pulso e um ritmo fazem a liga com a próxima etapa do processo de composição, que é a interpretação/improvisação.

Interpretação/Improvisação:

Após o aquecimento, os alunos vão para os instrumentos, a fim de improvisar e criar sobre o 'starting point', gerando novas ideias, variações, material para outras seções, ou até mesmo novos 'starting points'. A ordem agora é instigar todos a tocarem seu instrumento, sentindo a música em tempo real, de ouvidos abertos. É um convite para o surgimento de novas contribuições. Mais tarde, as melhores delas serão aproveitadas. Cabe ao líder selecioná-las. No momento da criação, é importante deixar um pouco de lado a comunicação oral, tentando trazê-la para os instrumentos. Se for o primeiro contato do líder com o grupo, é nessa hora que ele tem a chance de perceber e conhecer as habilidades individuais, podendo estudar o perfil emocional de cada um. Fica evidente o potencial de liderança das pessoas do grupo, o que poderá ser estimulado e explorado mais tarde.

Divisão em subgrupos, retorno ao grupo grande e performance:

Uma nova parte do processo será a divisão em subgrupos para trabalhar as ideias separadamente. Os critérios para fazer a divisão dos grupos variam por: naipes, seções da peça, ritmo, melodia, harmonia, vozes, entre outros elementos musicais. Durante o processo criativo, para cada um desses elementos (melodias, harmonias, ritmos, seções, solos, transições/passagens), o líder escolhe signos que, durante a execução, vão informar ao grupo



o momento de aplicá-los. Com o grupo dividido, os alunos têm a oportunidade de liderar; pois, dentro dos subgrupos, são eleitos líderes para conduzir a tarefa proposta e, mais tarde, expor e passar as novas ideias ao grupo grande. A decisão da pessoa que vai conduzir o trabalho cabe ao próprio grupo. As novas participações originadas em cada subgrupo são agora apresentadas ao grupo grande. É um momento de troca de informações e experiências. O líder deve estar muito atento ao material apresentado, sempre pensando em possíveis ligas e adaptações musicais. Um bom resultado depende do bom senso musical do líder. Acertados os últimos detalhes, a peça é estruturada e ganha a forma final.

A performance da peça concluída faz parte das atividades da composição coletiva. Trata-se do desfecho de todo esse processo. A iminência de uma apresentação é uma forte motivação para o trabalho concentrado. A incorporação dessa atitude centrada resgata os exercícios do aquecimento. Mesmo na hora da apresentação, o líder pode usar sua criatividade para elaborar novas propostas e interagir com o público. A performance em si também abrange uma criação momentânea, que depende da habilidade do líder em conduzi-la.

Sobre a liderança/líder musical:

A imagem do líder naturalmente carrega o conceito de autoritarismo. Porém a liderança musical proposta pelo *Connect* está longe de ser autoritária. Essencialmente, durante as atividades de composição coletiva, o líder está na posição de orientador dos envolvidos e condutor do trabalho, tendo o cuidado de dividir e aproveitar bem o tempo. O líder deve sempre tentar administrar um ambiente de criação que dê total liberdade para o aluno criar, soltar-se, explorando ao máximo seu potencial criativo. Os alunos são estimulados a compor, mas essa iniciativa sempre parte da própria pessoa; nunca há exposição forçada. O objetivo é criar no grupo um clima de confiança mútua, em que cada um pode expor suas criações sem constrangimentos.

O líder musical precisa ser criativo e original, ter raciocínio lógico e rápido, ser capaz de discutir sobre as mais variadas concepções. Deve sempre cultivar a largueza de visão e a concentração, sabendo aproveitar cada oportunidade e contribuição individual ou vinda do grupo. Sobre a posição e postura do líder frente ao grupo, ele deve ficar em uma posição estratégica, onde todos possam vê-lo, ter contato visual direto. (É válido lembrar que a maioria das atividades são realizadas em formação de círculo.) Um bom líder musical é sempre muito comunicativo, otimista e deve adotar uma postura que lhe permita correr riscos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:



Vivemos uma era de não definição no campo da música, o que resulta em oportunidades para diversos perfis musicais tais como compositores, instrumentistas, músicos populares, DJs, produtores, músicos eletrônicos, o que favorece um hibridismo na criação e performance musical. Cada vez mais necessitamos de profissionais versáteis e que estejam sintonizados com as múltiplas funções da música em nossa sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que devemos preservar a tradição musical, precisamos de expansão para novas linguagens, estilos, rompendo fronteiras e integrando formas diferenciadas de se pensar e de se fazer música. Não entendemos como suficiente a formação de profissionais em nenhum desses campos, sem que eles tenham vivência de processos criativos, desenvolvendo habilidades de improvisação, também trabalhando com a música de nossa cultura.

As atividades propostas pelo *Connect* apontam para um caminho de desenvolvimento dessa formação versátil e em sintonia com as demandas da sociedade. Tais atividades buscam sempre o aprendizado através da prática estimulando o crescimento musical e pessoal do indivíduo na medida em que permite ao aluno desenvolver, acima de tudo, a sua percepção: musical, de si mesmo, do outro, e do grupo. Para os envolvidos, toda atividade de composição coletiva amplia a capacidade de ouvir, aproveitar e conectar ideias musicais; facilita a memorização de melodias, harmonias e ritmos; trabalha a escuta harmônica; desenvolve a criatividade e o bom senso musical; aprimora a musicalidade de maneira geral e desenvolve habilidades de relação inter-pessoal. Com o tempo e entrosamento do grupo, a progressão das atividades com foco no processo de criação torna-se mais dinâmica e funcional, trazendo resultados rápidos e positivos. Além disso, trata-se de um exercício que pode despertar, nos participantes, o interesse pela educação musical. Nesse caso, o treinamento da liderança musical permite ao aluno descobrir as suas habilidades e lacunas como educador e como líder musical.

Referências

FEICHAS, Heloisa F. B. *Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education*. 2006. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Institute of Education, University of London, 2006.

MUSICAL FUTURES – Paul Hamlyn Foundation Special project: *Transforming Musical Leadership* (DVD). Guildhall School of Music & Drama, Londres, 2005.



Projeto Música na Escola: aulas coletivas de instrumento

Vania Malagutti Fialho
UEM
vaniamalagutti@hotmail.com

Marilda Ortega
UEM
marildaortega@yahoo.com.br

Resumo: Este texto discorre sobre os aspectos metodológicos do Projeto Música na Escola, parte do Programa de Extensão Universitária “Universidade sem Fronteiras” da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI). O projeto tem por meta a implementação sistematizada da música na educação básica. Dessa forma atende a duas frentes: os professores e os alunos. Aos professores oferece cursos que tratam da prática musical na escola e aos alunos oferece a iniciação musical por meio de diferentes modalidades: violino, violão, percussão, canto coletivo e música para bebês. As aulas são coletivas e estruturadas a partir da prática e vivência musical dos alunos. O projeto está em andamento e apresenta importantes resultados parciais no que diz respeito à formação musical dos alunos participantes e formação do professor de música.

Palavras-chave: aulas coletivas de instrumento, escola, extensão universitária.

Introdução

Este artigo discorre sobre a estrutura e aspectos metodológicos do Projeto Música na Escola. O projeto está vinculado ao Programa de Extensão Universitária “Universidade sem Fronteiras” e conta com a participação de seis alunos do curso de Graduação em Música da UEM (Universidade Estadual de Maringá – Pr), uma profissional recém-formada (ex-aluna da Graduação em Música da UEM - Licenciatura) e três professoras orientadoras. O intuito é oportunizar ao egresso e alunos da Graduação em Música, o conhecimento e a vivência de uma realidade em particular.

O Programa “Universidade sem Fronteiras” foi concebido pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI e visa contribuir com o desenvolvimento social de populações socialmente vulneráveis, ou seja, que apresentem indicadores sociais fundamentados em Índices de Desenvolvimento Humano Municipal, insatisfatórios.

O projeto Música na Escola tem por meta a implementação sistematizada da música na educação básica. Dessa forma atende a duas frentes: os professores e os alunos. Aos professores oferece cursos que tratam da prática musical na escola e aos alunos oferece a



iniciação musical por meio de diferentes instrumentos. Neste ano de 2009 estão sendo ofertadas aulas de violino, violão, percussão, canto coletivo e música para bebês.

O projeto está sendo realizado junto aos professores e alunos da rede pública de ensino do município de Santa Fé – PR, no espaço da Escola Oficina do Cidadão do Amanhã (EOCA) que é parte de um projeto social intitulado Centro de Promoção Humana de Santa Fé, que é subsidiado por doações vindas da Alemanha e por empresas privadas.

A prática musical no Projeto

Em 2009 o projeto Música na Escola está com potencial para atender duzentas (200) crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, além de cem (100) professores da educação básica. As aulas de instrumento são nas sextas-feiras, distribuídas em três turmas de uma hora e meia para cada modalidade. O número de alunos variam de acordo com a modalidade. Nas aulas de violino e violão as turmas têm em média dez a doze alunos. Na percussão e no canto coletivo a média é de vinte alunos. Já as aulas para os professores são realizadas aos sábados em formato de módulos com cinquenta vagas por semestre. As vagas são preenchidas por ordem de inscrição e o critério é estar matriculados ou ser professor na rede estadual ensino. A equipe do projeto se reúne semanalmente para discutir os encaminhamentos pedagógico-musicais, bem como refletir e fundamentar as práticas pedagógicas utilizadas.

A prática da educação musical parte do entendimento de que a transmissão e apreensão de conhecimento musical se estabelecem a partir da relação entre as pessoas e a(s) música(s) (Kraemer, 2000). Toda e qualquer produção de conhecimento em música está dirigida e orientada na prática musical realizada por sujeitos, e, conseqüentemente, está imbuída pelos significados e vivências concretas da realidade social dos mesmos. Assim, a transmissão, apreensão e conseqüente produção de conhecimentos estão atreladas às tramas de relações sociais estabelecidas pelas pessoas.

Dessa forma, mais que qualquer outro aspecto, a prática pedagógico-musical está fundamentada na compreensão do outro, de si mesmo e das relações estabelecidas com a música. Considerar os conceitos e experiência dos alunos é fundamental, o que significa levar em conta quais as relações que estabelecem com a música, que músicas ouvem, como ouvem, por que ouvem.

Nesse sentido, todo o trabalho se orienta no aluno o que significa entender que ele é protagonista no processo dinâmico e complexo do ensino e aprendizagem, assim como agente ativo no contexto social em que vive (Souza, 2004). Nossos alunos participam das transformações sociais como sujeitos singulares de um mundo em constante movimento.



No “sem Fronteiras” as práticas musicais levam em consideração os valores simbólicos, crenças, preferências e experiências musicais dos participantes no momento de escolher o repertório e sistematizar uma proposta músico-sociocultural e educacional. Dessa forma leva-se em conta o significado que cada temática e estilo musical possui para os sujeitos envolvidos e estes se vinculam a essas práticas pela identificação com as mesmas.

No projeto em Santa Fé o ensino e aprendizagem musical esta fundamentada no ensino musical coletivo com ênfase na performance musical. O sentido da performance musical, no “Sem Fronteiras”, baseia-se nas idéias de Small (1998). Ou seja, performance diz respeito ao momento de tocar com e para outras pessoas e não nas habilidades técnicas e físico-motoras do instrumentista. Assim, a performance compara-se a um ritual onde os envolvidos (músicos, professores, platéia) estão vivenciando e celebrando algo que não pode ser feito por meio de outra manifestação que não seja a música. Vista assim, a performance musical ganha uma dimensão específica de relações humanas que só ocorre com música e por causa da música.

Dessa forma, todo o trabalho é prático e coletivo. A parte teórica anda paralelamente e, por vezes, simultaneamente com a parte prática, e, ambas são abordadas pelos ministrantes como parte de um todo, sem distinção. A opção pelo ensino coletivo se deve a diversos fatores, dentre eles a possibilidade de atender a um número maior de alunos. Cruvinel (2004, p. 05), afirma que “o Ensino Coletivo de Instrumento Musical pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical”.

Além disso, está o fato de que os ministrantes são alunos da graduação em música da UEM e que, portanto, são professores de música em formação. Assim, nessa formação, a experiência de dar aulas de música para grupos desenvolve competências docentes específicas, como a de atender as necessidades individuais de cada aluno dentro do coletivo.

A aula coletiva também exige do professor um preparo e planejamento de aula criterioso, onde as especificidades dos alunos sejam consideradas dentro do todo. Isso faz com que, comumente os ministrantes tenham que fazer arranjos no repertório de modo que cada modalidade de instrumento soe como uma orquestra em particular, com cada instrumento fazendo uma parte da música. Dessa forma, os arranjos apresentam partes com níveis diferentes de exigência técnica e possibilita que todos os alunos toquem juntos ao mesmo tempo em que as características individuais, facilidades e dificuldades musicais, sejam trabalhadas e abordadas dentro de um todo.

As aulas coletivas do projeto têm apresentado resultados que vão além do desenvolvimento das habilidades musicais. Elas têm contribuído também para facilitar processos de relações interpessoais que resultam no desenvolvimento de aspectos como os citados por Cruvinel (2005, p.80): “a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança”.

O trabalho desenvolvido no Projeto está fundamentado numa abordagem sistêmica (CAPRA, 2005) e ativa de educação musical, onde o aluno participa ativamente do processo pedagógico, vivenciando musicalmente os conceitos musicais. Nesse sentido, as aulas são estruturadas a partir dos referenciais musicais dos alunos e são fundamentalmente práticas, onde “os princípios elementares da teoria musical, são passados de acordo com a necessidade prática” (CRUVINEL, 2005, p. 77).

A proposta da prática aliada à teoria de forma integrada se deve também a um dos princípios do projeto, que é: todos podem aprender música. Nessa crença leva-se em conta a forma como se aprende a falar, a ler e a escrever a língua materna. Ou seja, aprende-se primeiro fazer sons nos instrumentos e posteriormente a ler e escrever os símbolos que os representam. Dessa forma, as aulas são estruturadas a partir do manuseio do instrumento e assim já desenvolve aspectos musicais como dinâmica, frases, ritmo, timbres, afinação.

Nas aulas, além do desenvolvimento musical teórico-prático também se busca habilidades técnicas específicas para cada modalidade, como a respiração adequada para o canto, a postura e a pressão do arco no violino, a resistência para as repetidas ações na percussão, e ainda a coordenação entre a mão direita (na troca rápida dos acordes) e a mão esquerda (na marcação rítmica) no violão. Vale lembrar que a maior parte dos alunos não teve, antes do projeto, iniciação musical sistematizada.

O planejamento das aulas também contempla atividades de apreciação musical, envolvendo a apreciação de DVDs, CDs, audição ao vivo de repertório executado pelo professores e/ou colegas. Esses momentos são significativos no processo pedagógico, ampliando a escuta e a percepção musical, além de contribuir na aquisição de conhecimentos gerais sobre música. Saimentom, acadêmico ministrante das aulas de violino, relata um desses momentos: “nunca vi os olhos dos meus alunos brilharem tanto quanto no dia em que assistimos juntos um DVD de banda de Rock com orquestra. Eles tentavam adivinhar quais eram os instrumentos e ficavam curiosos e impressionados com aqueles instrumentos que nunca tinham visto” (Caderno de relatórios, 2009, s/p.).

A escolha do repertório para as aulas não é aleatória. Leva-se em conta uma série de considerações, iniciando pela identificação do aluno com a música, o nível de dificuldade



técnica e a ampliação de repertório para o aluno. Dessa forma, o repertório ganha um tom eclético, agregando pop rock, músicas de raízes, músicas sertanejas, ritmos brasileiros na percussão e trechos de músicas eruditas. Para as aulas e especialmente para as apresentações há a preocupação da interação entre as diferentes modalidades de instrumentos. Assim, é comum o grupo de percussão participarem da performance do violino, ou o violão junto com o canto coletivo, entre outras formações.

Considerações finais

Nesse texto foi apresentado, sinteticamente, aspectos da estrutura e metodologia empregada no projeto Música na Escola. A opção por aulas coletivas, bem como a teoria musical ser precedida e *linkada* diretamente com a prática tem apresentado importantes resultados, dentre eles: domínio de instrumento, leitura e escrita musical a partir da prática, desenvolvimento da percepção musical. Além disso, questões relacionadas a formação do cidadão também são relevantes, uma vez que as aulas coletivas tem permitido relações pessoais e interpessoais que contribuem em aspectos como a sociabilização, o “ouvir o outro” e a auto-afirmação.

Outro ponto a destacar é a contribuição do projeto na formação do professor de música, que também ocorre de forma coletiva. Ou seja, a equipe tem oportunidade de trocar experiências, assegurar-se dos conhecimentos musicais, produzir e trocar materiais didáticos. Assim, o grupo de alunos ministrantes trabalha de forma coesa que culmina nas trocas de experiências, reflexões e aprendizagens de como ser professor de música.

Referências

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação: São Paulo, Editora Cultrix, 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. 2004, disponível no endereço eletrônico:
http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/forum2_flavia_cruvinel.pdf

CRUVINEL, Flávia Maria. Educação Musical e Transformação Social. Goiânia, Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

SMALL, Christopher. Musicking: the meanings of performing and listening. Hanover, Wesleyan University Press, 1998.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre. N. 10, 7-11, mar. 2004.



Projeto sociocultural sonoro despertar: uma perspectiva de desenvolvimento musical e transformação social

*Celeste Alda Machado
ITAKA Escolápios - BH
celestealda@yahoo.com.br*

*Patrícia Furst Santiago
Escola de Música da UFMG
furstsantiago@yahoo.com.br*

Resumo: O presente relato apresenta a experiência de nove anos de existência do Sonoro Despertar, um Projeto sociocultural desenvolvido com crianças e adolescentes da regional nordeste de Belo Horizonte, área de periferia. O Sonoro Despertar trabalha a Educação Musical numa abordagem educativa inclusiva, favorecendo a formação global da pessoa e a transformação social. O instrumento musicalizador utilizado é a flauta doce, ensinada em aulas coletivas. A atuação do Sonoro Despertar culmina na formação e apresentação pública da Orquestra de Flauta Doce, na gravação de CDs e na inserção de alguns dos alunos do Projeto em escolas especializadas de música em Belo Horizonte.

Palavras-chave: Projeto sociocultural; flauta doce; aulas em grupo.

1. Introdução

A carência social e cultural domina alguns dos ambientes das grandes cidades brasileiras, gerando condições que ameaçam o crescimento sadio de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Neste sentido, os projetos socioculturais podem exercer papel fundamental na formação da juventude, especialmente no que diz respeito à formação de suas identidades musicais e de sua cidadania. Como KLEBER (2006, p. 95-96) indica, os projetos sociais são um campo emergente e significativo para uma Educação Musical inclusiva, capaz de promover a transformação social. De fato, uma formação musical de qualidade oferece ricas possibilidades para o crescimento pessoal.

Diante deste quadro, surgiu, no ano de 2000, o Projeto Sonoro Despertar, na cidade de Belo Horizonte, com a perspectiva de realizar uma ação sociocultural através da música. Sonoro Despertar tornou-se um espaço de vida, cultura e cidadania, apostando que a Educação Musical, como oferta de qualidade musical e de acolhida no seio de uma comunidade bem organizada, poderia ser elemento importante na educação geral de crianças e adolescentes. O propósito deste relato é fazer uma breve apresentação das experiências que têm ocorrido neste Projeto, enfatizando seu aspecto pedagógico e suas conquistas ao longo de anos de atuação no cenário de Belo Horizonte.



2. Sonoro Despertar - uma oferta educativa a partir da música

2.1 Origem e localização

Sonoro Despertar nasceu no ano de 2000, na Paróquia de São Marcos, em Belo Horizonte, que tem como referência formativa e carismática uma figura do século XVI-XVII, José de Calasanz, homem apaixonado pela educação e declarado Padroeiro das Escolas Populares do mundo. Atualmente, o trabalho musical do Projeto é realizado em um centro cultural, construído com o esforço da comunidade local. Sob a coordenação pedagógica de Celeste Alda Machado, os 10 grupos de crianças e adolescentes que participaram do Sonoro Despertar ao longo de nove anos foram iniciados na flauta soprano e flauta contralto, posteriormente incorporando experiências com as flautas tenor e baixo; finalmente, houve a formação da Orquestra de Flauta Doce.

2.2 Sonoro Despertar como agente educativo

A educação da criança é resultado de um conjunto de influências. O comportamento humano acontece num “campo social”. Somos resultado da interação de muitas circunstâncias. Nem pais nem professores podem educar sozinhos; e nem a sociedade pode fazer isso sem ajuda dos pais e do sistema educativo. Para educar bem a criança, é imprescindível uma mobilização educativa com a colaboração de todos, fazendo valer a afirmação do provérbio africano: “para educar a uma criança é necessária uma tribo inteira”.

A motivação mais profunda que anima o Sonoro Despertar, além da busca por bons resultados musicais, é contribuir para a profunda transformação que acontece no interior de cada criança e adolescente: crescer pessoalmente, aprender a transformar a vida em arte, experimentar a alegria de ser feliz e encontrar uma maneira mais plena de viver e realizar-se junto com os outros. O Sonoro Despertar não quer atingir a pessoa de forma individualizada, mas através da criação de um espaço de interação social. O Projeto coloca-se no meio dessa “rede social”, e se apóia nela para poder ser um agente educativo importante no desenvolvimento global de crianças e adolescentes, favorecendo a vida deles como um todo, independente das dificuldades sociais e falta de recursos que eles enfrentam. A música é o veículo desta educação, mas não a última finalidade. É meio, mas não objetivo final.

O papel do educador musical no Sonoro Despertar é aquele indicado por KOELLREUTTER. Segundo ele, não deve faltar ao professor “o conhecimento do todo e a compreensão das inter-relações existentes entre as coisas, os homens e suas atividades”



(KOELLREUTTER In: KATER, 1997, p. 55) O professor deve assumir uma atitude de questionamento constante; não deve ensinar ao aluno o que ele pode encontrar nos livros: “é preciso aprender do aluno o que ensinar” (KOELLREUTTER In: BRITO, 2001, p. 31). Também CRUNÍVEL (2005, p. 62-63) enfatiza posicionamento crítico e reflexivo, com forte projeção de intervenção social, papel fundamental ao educador musical nos projetos socioculturais. CRUNIVEL (2005, p. 246) constatou que os educadores que atuam no campo do ensino coletivo estão comprometidos com uma formação musical de qualidade, mas também com a formação humanística e social do aluno. O educador deve ter consciência do papel que o aprendizado da música pode desempenhar na sociedade e do tipo de pessoa que pretende formar. Educar musicalmente é educar uma pessoa que possa tornar-se agente de mudança na sociedade, além de transmitir os conceitos próprios da área musical. Os educadores que se dedicam à Educação Musical em espaços não formais, como são muitas vezes os contextos aonde se instalam os projetos socioculturais, são peças importantes na construção do tecido social e desenvolvem papel fundamental no processo de democratização do ensino da música.

Neste sentido, música, família e comunidade representam um tripé que sustenta o ato educativo realizado no contexto do Sonoro Despertar. Assim, no Projeto, contempla-se a ação educativa dos pais e da escola educando para a música e para os valores próprios de cada fase da vida das crianças e adolescentes, de forma que eles fiquem menos expostos aos riscos da rua. Para tal, as famílias participam ativamente dos processos ocorridos no Projeto: dialoga-se sobre a sua filosofia, seus objetivos, metas e alcance educativo. O que é mais interessante, as famílias têm reconhecido sua atuação positiva para a mudança de comportamento dos filhos.

2.3 Metodologia do Sonoro Despertar: a flauta doce como instrumento musicalizador

A flauta doce é o instrumento mediador do processo de Educação Musical que ocorre no Sonoro Despertar. Os alunos aprendem a tocar a flauta soprano, a contralto, a tenor, a baixo e a sopranino, finalmente passando a integrar a Orquestra de Flauta Doce, composta por 30 integrantes. Todos tocam a flauta soprano; 90% do grupo também a contralto; um pequeno número de alunos toca a tenor e a baixo. A inter-relação desse conjunto de naipes confere grande flexibilidade à interpretação musical, rica e desafiadora.

Cada naipe da Orquestra conta com um aluno responsável que o orienta. Trabalham o repertório em salas distintas; dialogam e superam os desafios juntos, se sentem próximos.



Isto se reflete positivamente no notável desempenho do conjunto. O resultado é uma execução fluida, alegre e expressiva. Muito embora a flauta doce seja o instrumento de base do Projeto, outros instrumentos, com timbres variados e boa qualidade sonora, também são adotados, para enriquecer o processo de aprendizado musical dos alunos.

No Sonoro Despertar, os conteúdos musicais referentes ao ensino da flauta doce são contemplados de forma gradativa, favorecendo o desenvolvimento das aptidões e fornecendo as ferramentas necessárias para superar os desafios propostos a cada etapa. Por exemplo, no que se refere à leitura, a primeira etapa é feita através de gráficos que representam a altura e a duração das notas. Neste período os alunos desenvolvem certo domínio do instrumento, conhecem a digitação, produzem som de boa qualidade, criam pequenas melodias e tiram canções de ouvido. Logo que os objetivos propostos são alcançados, a leitura de partitura tradicional é introduzida.

A seleção do repertório é essencial para atender de forma didática às necessidades de cada etapa de aprendizagem. Sonoro Despertar adota amplo repertório, selecionado ao longo de nove anos, valorizando a música brasileira, bem como a herança de outras culturas. Esta variedade desenvolve mais intensamente o fascínio pela música e o desenvolvimento pessoal. Além do repertório de flauta doce, são usados arranjos feitos por professores e melodias criadas em sala de aula ou em casa, pelos próprios alunos. Assim, o Projeto oferece um repertório amplo e variado e incentiva o hábito de estudar em casa, de pesquisar e de criar novas interpretações.

As aulas são sempre realizadas em grupos, compostos por crianças de faixas etárias próximas. Nas aulas coletivas os alunos aprendem uns com os outros. Aprendem a ouvir e respeitar o outro, a conviver e serem amigos. Os que têm mais facilidade colaboram no desenvolvimento dos outros; criam-se laços de amizade e o grupo cresce em qualidade musical e aprofunda nas relações humanas. Neste contexto, as diferenças e aptidões individuais são elementos que ajudam a fortalecer o grupo. Enfim, o aprendizado coletivo é um grande recurso educativo, pois é um incentivo para superar dificuldades pessoais.

O Sonoro Despertar conta hoje com a ajuda de três monitores, que se interessam pelo aspecto pedagógico e atuam para o desenvolvimento das crianças que estão iniciando. Estes monitores conhecem a filosofia, dinâmica de trabalho e prioridades do Projeto. Através dos estágios supervisionados, eles aprendem a lidar com o grupo, adquirem segurança, se descobrem melhor como pessoas e como colaboradores e vão construindo uma maneira própria de ensinar, de forma gradativa, desenvolvendo atividades musicais que dominam. O

Sonoro Despertar oferece aos monitores uma formação pedagógica e musical específica, pois eles representam a continuidade do Projeto.

2.4 Momentos significativos da história do Sonoro Despertar

Em outubro de 2003, o Projeto gravou seu primeiro CD, com a participação de 138 flautistas. Em 2004, ganhou o apoio do Instituto Junia Rabello, selecionado entre mais de 1000 projetos de todo o Brasil. No ano 2006 foi gravado o segundo CD, com um título que revela seu rosto: “Sonho de Criança”. Fruto do empenho de 150 crianças e adolescentes, este CD possui 33 faixas, incluindo o *playback* e “Livro de Partituras”. Em 2007, o Projeto começou a expandir-se aos bairros vizinhos.

Em 2008, um aluno foi aprovado no vestibular e iniciou estudos na Escola de Música da UEMG; no início de 2009, mais duas alunas ingressaram na mesma Universidade. Também no ano 2008 dois alunos ingressaram na Fundação de Educação Artística, com bolsas de estudo. Ao longo dos anos, o Sonoro Despertar ganhou a confiança e apoio de várias parcerias. Têm ocorrido numerosas apresentações dos grupos do Projeto em âmbitos culturais de Belo Horizonte. Sua projeção tem também atraído a atenção de meios de comunicação, jornais e televisão, assim como o interesse de alunos da PUC para realização de trabalhos de pesquisa.

2.5 Desafios e limitações pedagógicas

Uma série de desafios e dificuldades tem permeado a existência do Sonoro Despertar desde sua criação. Inicialmente, o desafio foi sensibilizar a comunidade local para a importância de tal projeto, frente aos riscos sociais que ameaçam crianças e adolescentes. Foi necessário ganhar esse apoio para poder dar vida e sustentar um espaço educativo no Projeto. Captar a atenção das famílias tem sido trabalho difícil, pois a cultura, como elemento educativo de força transformadora, pode ainda ser considerada um valor pouco apreciado por muitas delas. Outro desafio foi conquistar um espaço físico adequado para as aulas. A princípio, as aulas eram realizadas em locais comunitários pouco adequados. Recentemente, em 2008, o Projeto passou a contar com um Centro Cultural. Porém, a maior dificuldade tem sido a sustentação do Sonoro Despertar ao longo dos anos, pois tem sido difícil obter apoio financeiro para sua continuidade. Igualmente difícil tem sido evitar a evasão de alunos, especialmente dos adolescentes a partir dos 14 anos de idade. A necessidade de realizar cursos profissionalizantes, visando o primeiro emprego para ajudar em casa, obriga a muitos desses adolescentes a abandonar o Projeto. A sustentação e ampliação do Sonoro Despertar surgem,

então, como um desafio maior. Como dar seqüência ao Projeto e como ampliar seu leque de ofertas? Seria necessário contratar professores para iniciar os alunos em outros instrumentos ou disciplinas musicais e para abarcar um número maior de alunos.

Há também que se apontar as limitações pedagógicas do Sonoro Despertar. A construção dos processos pedagógicos instalados no Projeto sempre foi desafio. O método de ensino de flauta doce desenvolvido e consolidado ao longo dos anos tem dado ótimos resultados; foi delineado a partir da experiência diária, das necessidades dos grupos de alunos. Mas, evidentemente, ao optar por determinadas diretrizes pedagógicas, que focam a flauta doce e um determinado repertório, abrimos mão de outras possibilidades. Por exemplo, como incluir a cultura musical dos próprios alunos dentro de sala de aula, de forma a ampliar o repertório, expandindo-o para estilos diversos? Como possibilitar a esses alunos o acesso a outros instrumentos musicais?

3. Conclusão

Este relato de experiência pretendeu destacar a relevância da Educação musical no contexto de projetos socioculturais. Sonoro Despertar é um projeto que representa tal relevância, pois tem demonstrado eficiência no processo de educação musical de crianças e adolescentes da periferia de Belo Horizonte, favorecendo sua educação integral e contribuindo para potenciais transformações sociais. O Projeto tornou-se um espaço de vida, cultura e cidadania para alunos, famílias e comunidade local e revelou a educação musical como elemento importante na educação de crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social.

A Educação Musical nos projetos socioculturais é valiosa; enriquece o crescimento harmonioso e prepara a pessoa para usar melhor suas habilidades musicais e inter-humanas. Tem um inestimável valor inclusivo, o que tem sido defendido por diversos autores que atuam com tais projetos. Num projeto sociocultural, não apenas se elabora uma significativa sinfonia de sons, como se constrói uma esperançosa sinfonia da vida, ou seja, uma articulação de elementos educativos (família, comunidade, educador e alunos atraídos pela música) que são elementos construtores de um novo tecido social. Daí a importância do educador musical, enquanto pessoa de verdadeira qualidade humana, e não apenas como virtuoso de uma arte; de mente aberta e espírito em sintonia com a realidade que envolve a vida de seus alunos.

Sonoro Despertar tem ensinado aqueles que dele participam - professores, alunos e monitores - a viver além do horizonte da música. É uma escola de educação em valores humanos e sociais. Crianças e adolescentes não apenas tocam melodias, mas são felizes



tocando juntos. No Projeto, eles encontram um espaço familiar que muito ajuda no seu crescimento. Mas isto não está isento de uma boa dose de exigência, pois o Projeto educa protagonistas do seu próprio aprendizado musical e da vida, não apenas receptores passivos. Ser protagonista da vida é como saber interpretar de forma pessoal uma melodia; fruto de muito empenho. Assim, o Projeto confirma a importância da mobilização educativa, na qual se sintam implicados vários agentes educativos, sem os quais a educação não tem plena garantia de sucesso. A infra-estrutura família/comunidade ajuda no crescimento do Projeto, e este fornece motivação permanente à comunidade para continuar investindo no campo da educação. Defende-se, através do Sonoro Despertar a importância da interação destas forças sociais, para conseguir uma mobilização com perspectiva de transformação social.



Referências

KOELLREUTTER, H. J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, C. (Ed.). *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMG, 1997. p. 53-57.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: Uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

BRITO, Teca de Alencar. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Petrópolis, 2001.

KLEBER, Magali. Educação Musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 14, 91-98, mar. 2006.



Proposta de exercícios de percepção sonora em curso a distância

Terence Peixoto dos Santos
UFSCar
terencesantos@hotmail.com

Resumo: Levando-se em conta o crescimento da educação a distância no Brasil e a criação de cursos de graduação a distância voltados para a educação musical, buscou-se trazer no presente relato de experiência uma proposta de elaboração e aplicação de exercícios de percepção sonora, que foram utilizados no Curso Livre Online de Música da UFSCar, sendo este um curso a distância de conteúdo musical. Inicialmente relata-se de que maneira foram elaborados e estruturados no curso os questionários contendo os exercícios de percepção, assim como o conteúdo sonoro de cada questão. Depois são relatados os resultados da aplicação destes exercícios, trazendo alguns dados das participações dos alunos e alguns *feedbacks* postados por estes em relação ao conteúdo estudado. Ao final, conclui-se brevemente com algumas observações a respeito dos resultados obtidos e com uma sugestão de continuidade do trabalho desenvolvido.

Palavras chave: educação musical, educação a distância, percepção sonora

1. Introdução

Atualmente, a educação a distância (EaD) tem encontrado constante desenvolvimento no cenário nacional e tem atraído o interesse de diversas áreas, dentre elas a educação musical. Um importante fator que deixa claro este crescimento que a EaD tem encontrado no Brasil e, tratando mais especificamente do campo da educação musical, é em relação ao surgimento dos cursos de graduação a distância em Licenciatura em Música e em Educação Musical, pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) respectivamente. Estes, entre vários outros cursos, são frutos do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), visando entre outras coisas expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Também neste contexto, temos o curso a distância em Licenciatura em Música conduzido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em parceria com outras universidades. Este último se apresenta como parte do Programa Pró-Licenciatura, que visa formar e qualificar o professor que atua em sala de aula da rede pública sem nível superior, ou que apresente nível superior em uma área diversa da que efetivamente atua (CARVALHO; SILVA, 2006).

É considerando este cenário apresentado que surge este relato de experiência, o qual busca apresentar uma proposta de elaboração e aplicação de exercícios de percepção sonora para cursos a distância de conteúdo musical.



2. Elaboração e Aplicação

O objetivo do trabalho a ser relatado foi elaborar um conteúdo de percepção sonora e aplicá-lo no Curso Livre Online de Música da UFSCar¹. Tal conteúdo de percepção foi inspirado no tema padrões tonais, criado por Edwin Gordon:

Na linguagem, as letras agrupam-se para formar palavras. Na música, as alturas agrupam-se para formar padrões tonais. As palavras, por seu turno, agrupam-se em frases a que é conferida uma sintaxe lingüística. Na música, são os padrões tonais que fornecem a base para a sintaxe, de modo que, tal como acontece com as palavras que se agrupam em frases com significado na linguagem, é quando as alturas individuais se agrupam em padrões tonais e os padrões tonais se agrupam em séries que conseguimos atribuir uma sintaxe tonal a uma peça de música. Logo, quanto mais padrões tonais tivermos no nosso vocabulário de audição², maior é a possibilidade de sermos capazes de atribuir a tonalidade adequada a uma peça de música. Portanto, é essencial possuir um vocabulário de padrões tonais em várias tonalidades para tomar parte em atividades de aprendizagem sequencial (GORDON, 2000, p. 197).

Embora os exercícios de percepção tenham sido criados a partir dos modelos de padrões tonais (GORDON, 2000, p.202), ao tomar como base a afirmação de Mendes (2008) quando diz que pode ser mais útil mostrar apenas um trecho de um vídeo do que mostrá-lo na íntegra e acabar deixando o aluno cansado, foi determinado que não seria necessário, em um primeiro momento, que se explicasse toda a teoria envolvendo este conteúdo para os alunos, pois inicialmente estes exercícios poderiam ser interpretados como treino de percepção das sonoridades tônica ou dominante, por exemplo.

Foram criados quatro questionários, sendo dois deles de exemplos e dois de exercícios, dispostos em duas etapas:

Tabela 1 - Divisão dos questionários em etapas

Primeira Etapa	Segunda Etapa
5.01-Questionário de exemplos	5.03-Questionário de exemplos
5.02-Questionário de exercícios	5.04-Questionário de exercícios

¹ Deste ponto em diante sendo referido apenas como Curso Livre, este era um curso a distância que utilizava a plataforma Moodle como ambiente virtual de aprendizagem, e que oferecia aos alunos um estudo preparatório para as provas de aptidão dos cursos de Licenciatura em Música e de Educação Musical da UFSCar (presencial e a distância, respectivamente).

² Audição é um termo criado por Edwin Gordon que se refere ao processo cognitivo pelo qual o cérebro dá sentido aos sons musicais. É através da audição que os alunos poderão atribuir significado à música que ouvem, executam, improvisam e compõem. Segundo Freire (2006, p. 895) “audição (original em inglês *audiation*), refere-se ao processo de ouvir e compreender música internamente, em situações nas quais os sons não estejam fisicamente presentes”.

Cada questionário continha doze questões, e cada questão continha um áudio que deveria ser ouvido pelo aluno para que este respondesse qual era a função do padrão tonal que estava sendo tocado (sonoridade tônica ou dominante). Todas as questões eram de múltipla escolha.

A diferença entre os questionários de exemplos e de exercícios, era que nos questionários de exemplos as questões podiam ser respondidas quantas vezes o aluno quisesse, para fins de estudo e apropriação das sonoridades tônica e dominante. Já nos questionários de exercícios eles tinham somente uma chance de acertar cada questão, a fim de gerar uma avaliação. Já a diferença entre as etapas era que na primeira etapa os alunos contavam somente com o estímulo auditivo e, na segunda etapa eles também tinham acesso a referências visuais (partituras) relativas ao conteúdo das questões.

1 Qual é a função do padrão tonal tocado?

Notas: 1/1

Escolher uma resposta.

a. Função Tônica Correto! Muito bem!

b. Função Dominante

Correto

Notas relativas a este envio: 1/1.

FIGURA 1 - Exemplo de resposta correta de um questionário da 1ª etapa

1 Qual é a função do padrão tonal tocado?

Notas: 1/1

Escolher uma resposta.

a. Função Tônica

b. Função Dominante Incorreto! Ouça novamente!

Errado

Notas relativas a este envio: 0/1.

FIGURA 2 - Exemplo de resposta incorreta de um questionário da 1ª etapa

1  Qual é a função do padrão tonal tocado?

Notas: 1/1 



Escolher uma resposta.

a. Função Tônica ✓ Correto! Muito bem!

b. Função Dominante

Correto

Notas relativas a este envio: 1/1.

FIGURA 3 - Exemplo de resposta correta de um questionário da 2ª etapa

1  Qual é a função do padrão tonal tocado?

Notas: 1/1 



Escolher uma resposta.

a. Função Tônica

b. Função Dominante ✗ Incorreto! Ouça novamente!

Errado

Notas relativas a este envio: 0/1.

FIGURA 4 - Exemplo de resposta incorreta de um questionário da 2ª etapa

Cada exercício contava com o áudio de um piano tocando inicialmente uma escala descendente – para fins de situar a tonalidade, e em seguida tocando uma seqüência de notas de um padrão tonal. Os áudios foram gerados utilizando-se softwares de edição de partitura.

Logo abaixo, as tabelas mostram a ordem em que os questionários foram dispostos, especificando o conteúdo sonoro de cada questão: quais notas da escala maior eram tocadas e a função deste padrão tonal tocado.

Tabela 2 - Questionário de exemplos - 1ª etapa

Questão	Notas da escala tocadas	Função
1	I-III-V-I	Tônica
2	V-III-I-III	Tônica
3	III-V-I-V	Tônica
4	I-III-V-V	Tônica

5	V-VII-II-IV	Dominante
6	VII-V-II-IV	Dominante
7	II-V-VII-IV	Dominante
8	IV-V-II-VII	Dominante
9	V-III-I-I	Tônica
10	V-I-III-III	Tônica
11	II-VII-V-IV	Dominante
12	IV-VII-V-II	Dominante

Tabela 3 - Questionário de exercícios - 1ª etapa

Questão	Notas da escala tocadas	Função
1	VII-II-IV-V	Dominante
2	VII-II-V-IV	Dominante
3	I-V-III-I	Tônica
4	V-III-I-V	Tônica
5	IV-VII-II-V	Dominante
6	III-V-I-V	Tônica
7	V-VII-IV-II	Dominante
8	I-V-III-III	Tônica
9	II-VII-IV-V	Dominante
10	V-III-I-I	Tônica
11	I-III-V-V	Tônica
12	III-V-I-I	Tônica

Tabela 4 - Questionário de exemplos - 2ª etapa

Questão	Notas da escala tocadas	Função
1	III-V-I-I	Tônica
2	III-V-I-III	Tônica
3	III-I-V-V	Tônica
4	I-V-III-III	Tônica
5	V-II-VII-IV	Dominante

6	VII-V-IV-II	Dominante
7	II-IV-V-VII	Dominante
8	IV-II-V-VII	Dominante
9	III-I-V-I	Tônica
10	III-I-V-III	Tônica
11	II-V-IV-VII	Dominante
12	IV-II-VII-V	Dominante

Tabela 5 - Questionário de exercícios - 2ª etapa

Questão	Notas da escala tocadas	Função
1	V-I-III-III	Tônica
2	V-IV-II-VII	Dominante
3	IV-V-VII-II	Dominante
4	I-V-III-V	Tônica
5	V-I-III-I	Tônica
6	III-I-V-V	Tônica
7	V-IV-VII-II	Dominante
8	II-IV-VII-V	Dominante
9	VII-IV-II-V	Dominante
10	I-III-V-III	Tônica
11	VII-IV-V-II	Dominante
12	V-I-III-V	Tônica

3. Resultados

Como resultados buscou-se levantar algumas observações em relação aos acessos e avaliações dos alunos nos questionários, assim como buscou-se coletar alguns *feedbacks* proporcionados pelos alunos em relação ao conteúdo que foi aplicado. Foi considerado um período de uma semana (sete dias) de curso para a coleta destas informações.

Durante a semana considerada para análise dos resultados, a quantidade máxima de alunos que acessaram um mesmo questionário foi dez. De maneira geral, os alunos acessaram

várias vezes um mesmo item e concentraram-se no primeiro questionário, justamente o que deveriam utilizar para estudar as sonoridades.

Levando-se em conta as diferenças de estímulos entre as duas etapas de questionários, os processos de avaliação realizados tanto na primeira quanto na segunda etapa tiveram também o intuito de verificar o progresso dos alunos nestas, baseando-se no tempo gasto em cada questionário e nas notas obtidas.

Ao se comparar os resultados dos questionários das duas etapas, verifica-se que as notas dos quatro alunos que chegaram a responder todos os questionários mantiveram-se praticamente as mesmas, sendo a nota máxima 10. Somente um aluno não obteve nota máxima em todos os questionários, obtendo médias 8,4 na primeira etapa e 9,2 na segunda. Logo, considerando-se somente as notas obtidas, apenas este último aluno demonstrou alguma diferença no resultado, obtendo notas maiores nos questionários da segunda etapa, que possuíam as partituras do áudio tocado.

Quanto ao tempo gasto pelos alunos para resolução dos questionários, tomando-se como referência os tempos gastos pelo primeiro aluno, verificou-se que em ambas as etapas este aluno passou mais tempo realizando os dois questionários de exemplos, que eram os que permitiam conferência das respostas para fins de estudo das sonoridades, e menos tempo realizando os dois questionários de exercícios. Isto pode significar que este aluno focou ouvir e estudar com mais atenção os exemplos, ouvindo-os e conferindo-os mais de uma vez, para depois resolver mais rapidamente os exercícios sem que precisasse ouvi-los repetidamente para identificar cada resposta.

Embora tenha existido uma diferença significativa no tempo gasto por este mesmo aluno para realizar os questionários de exemplos em relação aos de exercícios, ao se comparar os tempos gastos por ele para resolver os mesmos questionários, porém diferenciando-os pelas etapas, notou-se que não houve diferença significativa, uma vez que este aluno levou seis minutos e treze segundos para responder aos dois questionários da primeira etapa, e seis minutos e trinta e quatro segundos para responder aos questionários da segunda etapa.

Durante a semana de coleta de dados os alunos postaram alguns *feedbacks* a respeito do conteúdo de percepção aplicado. Algumas destas mensagens encontram-se relatadas e comentadas a seguir:

Mensagem 1:

O assunto é novo para mim, porém tanto na audição como na análise das partituras, me orientei nas notas que formam o acorde da tônica e ou da



dominante e deu certo em quase todas. Será que é o modo correto, ou foi coincidência?

Mensagem 2:

TUTOR, boa noite.

Creio que estou pegando o jeito, pela auscultação, porém quando alguma nota é dissonante, gera dúvida. Mas vou continuar treinando. Parabéns pelos exercícios.

Mensagem 3:

Caro TUTOR,

Achei excelentes os exercícios. Segui o seu conselho: primeiro, ouvi bastante e depois respondi ao questionário. Não errei um!

Parabéns pela qualidade do material.

ALUNO

Nota-se na mensagem 1 que o aluno, embora ainda com certa dúvida, identificou o ponto em comum entre os questionários das duas etapas e a forma de organização das questões, que é o fato das notas que eram tocadas pertencerem ou ao acorde de função tônica ou ao acorde de função dominante, e isso determinar qual era a resposta correta. Porém, mesmo tendo isto determinado, o aluno ainda expressou certa dificuldade em perceber quais eram as respostas corretas ao dizer que “deu certo em quase todas”, ou seja, mesmo tendo identificado a lógica das questões ele ainda necessitava praticar mais a sua percepção quanto às sonoridades em si, pois ainda não conseguia acertar todas as questões.

Na mensagem 2, o aluno diz que quando alguma nota que é tocada na seqüência soa dissonante, isto gera dúvidas quanto à sua resposta. Baseado somente na mensagem postada pelo aluno, não se pode definir ao certo o que ele está considerando como notas dissonantes nos exercícios. Contudo, uma interpretação que pode ser atribuída neste caso é que o aluno já consegue, através de sua percepção, notar quando alguma nota tocada soa dissonante em relação à tônica da escala tocada no início de cada questão, e que serve justamente para situar a tonalidade. Mas mesmo tendo consciência de tal fato, este aluno ainda não estaria conseguindo perceber claramente qual seria a sonoridade do conjunto de notas tocadas.

Na terceira mensagem, o aluno diz que achou os exercícios de percepção sonora excelentes, expressando sua apreciação tal qual o aluno da mensagem anterior. Além disso,



como relato de sua própria experiência, o aluno diz que seguiu o “conselho” do tutor, ou seja, realizou primeiramente os questionários de exemplos ouvindo com atenção, e na sequência respondeu aos questionários de exercícios, não cometendo desta maneira nenhum erro. O que contribui para comprovar a eficácia dos questionários de exemplos.

4. Conclusões

Em se tratando do conteúdo de percepção sonora aplicado no Curso Livre, embora a amostra de alunos que de fato acessaram os textos e responderam aos questionários possa ter sido relativamente pequena, ficando em um número entre quatro e dez, pôde-se obter dados muito relevantes quanto à participação destes alunos na realização dos exercícios de percepção sonora principalmente por meio das avaliações realizadas, nas quais ficou claro que a maioria dos alunos teve relativa facilidade em responder os questionários. Outro dado importante que deve ser levado em conta diz respeito aos *feedbacks* espontaneamente proporcionados pelos alunos, nos quais observa-se que houve grande aprovação por parte deles em relação ao conteúdo estudado. Considerando-se todos estes elementos, verificou-se que os alunos mostraram alguns pontos de dúvida em relação ao conteúdo, mas em nenhum momento demonstraram dificuldades ou problemas em lidar com as tecnologias utilizadas para a aplicação do conteúdo no ambiente a distância.

Como sugestão de continuidade para este trabalho, e ainda inspirando-se na temática de Gordon, seria interessante que os alunos utilizassem softwares de gravação para que solfejassem os padrões tonais estudados e enviassem para correção pelo tutor ou professor. Seria interessante também que se trabalhasse explorando músicas do repertório do aluno, nas quais pudessem ser identificados tais padrões tonais.

Referências

- CARVALHO, Ana B.; SILVA, Eliane M. Políticas Públicas em Educação a Distância e a Formação de Professores no Estado da Paraíba. In: IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação no Nordeste, Natal, 2006.
- FREIRE, Ricardo D. Contribuições de Bruner e Gagné para a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música. Brasília: ANPPOM, 2006. p. 895-900.
- GORDON, Edwin E. Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- GORDON, Edwin E. The Gordon Institute for Music Learning: Edwin E. Gordon, 2008. Disponível em: <<http://www.giml.org/gordon.php>>. Acesso em 05 de jun. 2008.
- GORDON, Edwin E. The Gordon Institute for Music Learning: Audiation, 2008. Disponível em: <http://www.giml.org/mlt_audiation.php>. Acesso em: 24 de jul. 2009.
- LIMA, Valéria S. As raízes e singularidades da EaD. In: Curso Tutoria Virtual, 2007. Disponível em: <<http://ead.uab.ufscar.br/file.php/83/textoead.pdf>>. Acesso em: 15 de set. 2008.
- LIMA, Valeria S.; NUNES, Mario; SILVA, Ana P. R. Formação em tutoria virtual: netiqueta na web. In: Curso Tutoria Virtual, 2007. Disponível em: <http://ead.uab.ufscar.br/file.php/565/e_books/EbookNetiqueta/index.html>. Acesso em: 20 de set. 2008.
- MENDES, Adriana. Aprendizagem, EaD e Educação Musical. In: SANTIAGO, Glauber A. L. Educação a distância para educação musical 1. São Carlos: UAB-UFSCar, 2008.
- MILL, D.; LIMA, V.; ABREU-E-LIMA, D.; TANCREDI, R. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. In: Curso Tutoria Virtual, 2007. Disponível em: <http://ead.uab.ufscar.br/file.php/83/tutor_ead.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2008.
- MEC. Universidade Aberta do Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=20&tipo_pagina=1>. Acesso em: 15 de nov. 2008.
- NUNES, Mario e SILVA, Ana P. R. Formação em tutoria virtual: as interações do tutor. In: Curso Tutoria Virtual, 2007. Disponível em: <http://ead.uab.ufscar.br/file.php/565/e_books/EbookLinguagem/index.html>. Acesso em: 20 de set. 2008.

Proposta metodológica para percepção musical: aspectos melódicos

Ângelo Nonato Natale Cardoso
 UFMG
 angelonnc@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo apresenta uma nova proposta metodológica para percepção musical, com enfoque nos aspectos melódicos. Sobre esses aspectos, através de exemplos, o autor propõe uma metodologia que leve o aluno a lidar com vários sistemas musicais simultaneamente, já no princípio de sua aprendizagem. Também são apontados, de forma sucinta, alguns problemas de metodologias que optam trabalhar com um sistema musical para depois introduzir outros sistemas musicais.

Palavras chave: percepção musical, melodia, solfejo.

Introdução

Desde que fui convidado a lecionar percepção musical pela primeira vez, em 1988, venho buscando uma metodologia que facilite o aprendizado do aluno nessa disciplina. Essa procura me fez conhecer e verificar de forma empírica alguns problemas concomitantes em algumas propostas metodológicas. A constatação desses problemas – alguns deles serão apresentados mais à frente – fez com que procurasse desenvolver uma metodologia própria, algo que sanasse os problemas detectados nas metodologias com que mantive contato. Nas páginas seguintes serão apresentados alguns aspectos dessa proposta metodológica.

De fato, o presente artigo tem como foco apenas os aspectos melódicos deste método. Entretanto, aproveito o espaço para expor, sem entrar em detalhes, o que, acredito, deva ser o conteúdo da disciplina que denominamos “Percepção Musical”. Devemos começar por mudar seu nome, pois “Percepção Musical” é um tanto quanto abrangente e, conseqüentemente, muita coisa pode estar sob esse título. Creio que “Teorias, Percepção das Teorias e Treinamento Musical: com enfoque, principalmente, na tradição ocidental”, seria um título mais adequado ao que se faz ou, em minha opinião, deveria se fazer nessa disciplina.

A seguir, apresento um esquema geral, em forma de tópicos, de minha proposta:

1. Percepção
 - a. *Das teorias*
 - b. *Rítmica*
 - c. *Interválica*
 - i. Absoluta
 - ii. Relativa



- iii. Melódica
 - iv. Harmônica
2. Teorias
- a. *Localizadas*
 - i. Historicamente (tempo: quando)
 - ii. Geograficamente (espaço: onde)
3. Treinamento Musical
- a. *Rítmico*
 - i. De decodificação
 - 1. Unidade mínima como recurso de decodificação (subdivisão)
 - 2. Divisão
 - 3. Linhas guias (linhas rítmicas criadas para facilitar a execução de leituras rítmicas mais complexas)
 - ii. Automatização
 - b. *Melódico*
 - i. Absoluto
 - ii. Relativo
 - c. *Articulação e dinâmica*
 - d. *Normas da escrita musical*

Todos os itens levantados devem ser realizados juntamente com uma reflexão consciente, ou seja, uma *análise musical*, com todas as implicações que isso signifique.

Como dito, com exceção dos aspectos melódicos, não aprofundarei nos itens levantados acima¹.

O problema da metodologia que apresenta um sistema musical por vez

Ao aplicar algumas metodologias já vigentes na área de percepção musical, notei que alguns problemas caminhavam junto a elas. Em parte, esses problemas são ocasionados pela maneira na qual os sistemas musicais são introduzidos, ou seja, um de cada vez. Os métodos que conheci iniciam com um sistema musical para, então, entrar em outros universos musicais². Essa prática faz com que o aluno passe a escutar os sistemas musicais,

¹ Os itens mencionados serão aprofundados e discutidos em publicações futuras.

² Tomemos os seguintes nomes como exemplos: Duarte, Nascimento, Lieberman, Ottman e Kodály. Alguns destes não são necessariamente métodos, mas coletâneas de solfejos. Entretanto, podemos constatar que a forma na qual esses solfejos são organizados induzem ao que foi dito, ou seja, primeiro é introduzido um sistema para depois adentrar em outros.

apresentados posteriormente, a partir da vivência do primeiro sistema apreendido. A princípio, isso pode não apresentar problema algum, entretanto, constatei, por exemplo, que o que deveria ser um recurso metafórico da percepção acaba por confundir conceitos de mundos distintos. Ao utilizar a analogia como recurso perceptivo o aluno acaba levando consigo o conceito do sistema musical aprendido inicialmente, quase ou literalmente, sem nenhuma adaptação ou reflexão. Essa prática pode induzir o aluno a conclusões errôneas. É comum, por exemplo, escutarmos afirmativas equivocadas sobre os sistemas modais tomando como princípio o sistema tonal. Sendo assim, é freqüente encontrarmos nos dizeres de alunos, ou até mesmo em bibliografias, assertivas tal como: o que caracteriza o modo mixolídio é a 7ª menor; o que define o modo lídio é a 4ª aumentada. Ora, um determinado modo é caracterizado pelo seu todo e não apenas por um intervalo. Um modo é definido a partir de suas implicações harmônicas, relações melódicas e inserção na cultura, e é por isso que podemos distinguir, por exemplo, o modo jônico do modo maior ou a escala menor natural do modo eólio. A 7ª menor, assim como a 4ª aumentada só caracterizam o mixolídio e o lídio se comparados com o modo maior do sistema tonal, que é o que, geralmente, acontece. Outras amostras que demonstram essa confusão podem ser mencionadas. Também é comum a atribuição de “maior” ou “menor” à música modal. Normalmente atribui-se ao modo dórico e eólio o título de “menor” enquanto ao mixolídio e ao jônico denomina-se “maior”. Até mesmo às escalas pentatônicas algumas bibliografias se referem dessa forma. Entretanto “maior” e “menor”, quando atribuídos a sistema musical, são termos idiomáticos que pertencem ao tonalismo. A música modal, incluindo aí as pentatônicas, não tem porque ser chamada de maior ou menor. Os modalismos possuem outras configurações, com suas próprias características, o que, conseqüentemente, faz com que denominá-los de “maior” ou “menor” seja algo incoerente.

A proposta metodológica

Como foi mencionado, a presente proposta visa evitar essas confusões, mencionadas no item anterior. Para tal intento, a solução encontrada é trabalhar com o aluno com vários sistemas simultaneamente, desde o princípio. Aparentemente, pode parecer muita informação a ser passada, contudo se, por um lado, criamos um problema aumentando o número de informações ao inserir no início da aprendizagem vários sistemas musicais, por outro, encontramos a solução desse problema diminuindo, sobre outros aspectos, o número de informações, como será exemplificado a seguir.



Na presente proposta é sugerido que se inicie com exercícios de percepção – como ditado e solfejo – em uníssono. Nesse primeiro passo, a idéia de sistema, sobre o aspecto melódico, ainda não pode ser inserida, pois não há variação de altura. Esse primeiro momento serve para detectar problemas de afinação, de noção rítmica, entre outras coisas.

O segundo passo é dado ao realizar trabalhos perceptivos utilizando a 2ª menor (semitom). A partir daí, a idéia de sistemas musicais variados já é introduzida. Tomemos os exemplos³ 1, 1.1, 1.2 e 1.3:

Exemplo 1



Exemplo 1.1



Exemplo 1.2



Exemplo 1.3



Todos esses exemplos têm uma 2ª menor como âmbito melódico. Isso reduz consideravelmente o número de informações a serem assimiladas pela percepção do aluno, facilitando, portanto, na aprendizagem. Ao trabalhar apenas com o semitom, o ouvido relativo do estudante está sendo treinado, apreendendo este intervalo. Contudo, apesar dos exemplos serem construídos apenas com a 2ª menor, todos são diferentes no que diz respeito à idéia de sistema musical.

O exemplo 1 utiliza as notas sol e láb, mantendo uma relação de 2ª menor entre as notas. Porém, é importante ressaltar que a tônica se encontra no sol, a nota mais grave do

³ Todos os exemplos apresentados neste trabalho são de minha autoria e fazem parte do material que venho produzindo para colocar em prática a presente proposta.

intervalo, estabelecendo uma relação de 1º e 2º graus. Essa relação introduz os modos frígio e lírio que, por sua vez, mantêm essa mesma estrutura.

No exemplo 1.1, que utiliza as notas fá e mi, a tônica se encontra no fá. Assim como o exemplo 1, é mantida a relação de 2ª menor entre as notas, porém se cria uma idéia de “7º” e 1º graus, estando a tônica na nota mais aguda do intervalo. Essa relação introduz o modo jônico, lídio, além da tonalidade maior, e menor (escalas harmônica e melódica).

No exemplo 1.2 um elemento importante em música é levantado: a indefinição ou ambigüidade. Diferentemente dos exemplos anteriores, a tônica não está clara. A relação de 2ª menor, entre as notas (sol e fá#), é mantida, contudo, a posição métrica das notas impede uma definição incisiva da tônica. É essencial que o aluno conheça esse fenômeno que, em música, é corriqueiro. Em música a indefinição e ambigüidade são respostas tão válidas quanto a definição.

No exemplo 1.3 um outro acontecimento musical freqüente é levantado. Assim como os demais exemplos a relação de 2ª menor está presente (ré e mi), porém diferentemente desses, há uma troca de tônica. Nos quatro primeiros compassos a tônica está na nota ré, enquanto nos próximos quatro compassos a tônica é deslocada para a nota mi, introduzindo, desta forma, a modulação.

Uma vez assimilado o intervalo de 2ª menor e as possibilidades de sistemas musicais resultantes daí, passamos ao intervalo de 2ª maior. Novas questões podem ser trabalhadas, além das já mencionadas. Vejamos os exemplos a seguir:

Exemplo 2



Exemplo 2.1



Exemplo 2.2



Exemplo 2.3



Exemplo 2.4



Os exemplos 2 e 2.1 apresentam apenas intervalos de 2ª maior (tom), dó-ré no exemplo 2 e ré-mi no exemplo 2.1. Assim como vimos nos exemplos anteriores, cada um apresenta a tônica em uma posição distinta. No exemplo 2 a tônica está na nota mais grave do intervalo e já no exemplo 2.1 a tônica se encontra na nota mais aguda. Porém, na medida em que temos um novo intervalo, novas relações são estabelecidas.

No exemplo 2 a tônica na nota mais grave está a uma distância de um tom para o ré, introduzindo, dessa forma, a relação entre 1º e 2º grau existente nos modos jônico, dórico, lídio, mixolídio, e eólio, além das tonalidades maior e menor (escala harmônica, melódica e natural).

Já no exemplo 2.1 a tônica na nota mais aguda do intervalo de 2ª maior faz menção a relação existente entre os 7º e 1º graus dos modos dórico, frígio, mixolídio, eólio e a escala menor natural do sistema tonal.

Embora o exemplo 2.2 seja bem similar ao exemplo 2, uma informação nova é acrescida, pois a noção de acidente é apresentada com o cromatismo do penúltimo compasso (réb). Essa novidade não traz problema perceptivo, visto que esse intervalo foi trabalhado consideravelmente em momentos anteriores.

O exemplo 2.3 leva o aluno a relativizar a concepção de acidente, visto que não há uma hierarquia entre as três notas utilizadas (sol, sol# e lá). Conseqüentemente, nesse exemplo, não há acidentes uma vez que as notas possuem a mesma importância e força contextual. Também a idéia de indefinição da tônica, apresentada no exemplo 1.2, é novamente utilizada. Sendo assim, nesse exemplo é introduzida a idéia de atonalismo.

Enfim, o exemplo 2.4 retoma o fenômeno de troca de tônica, apresentado no exemplo 1.3, porém com algo novo: a transição. Do compasso 1 ao 3º tempo do compasso 3 desse exemplo, a tônica está na nota lá. Na metade do 4º tempo do compasso 3 é iniciada uma transição, caracterizada pelo cromatismo, que dura todo o compasso 4. Do compasso 4 até o fim, a tônica é deslocada para a nota si. O lá# da metade do 2º tempo do último compasso é um acidente que leva a essa nova tônica.

Uma vez assimilada as novas informações resultantes do intervalo de 2ª maior a 3ª menor é introduzida, seguida da 3ª maior, da 4ª justa e assim sucessivamente. A cada intervalo acrescido novas possibilidades surgem, entretanto, não teria espaço para exemplificá-las. Contudo, creio que o leitor, com o que foi apresentado, já tenha uma idéia da presente proposta.

Conclusão



Finalizando, diferentemente de outras propostas, a presente metodologia para o treino da percepção musical, visa trabalhar simultaneamente com sistemas musicais distintos a partir de um material comum: os intervalos musicais. Ao utilizar as relações intervalares o pensamento metafórico ainda permanece como mecanismo metodológico, porém, ao apresentar mais de um sistema musical a transposição equivocada de conceitos é diluída, senão evitada. O aluno é levado a refletir sobre cada evento musical e, destarte, espera-se que a música sugira a teoria e não que uma teoria seja imposta à música. O contato com sistemas variados deve incentivar o aluno na aprendizagem do relativismo musical preparando-o, portanto, para o universo diversificado das várias manifestações musicais.

Não espero que a metodologia apresentada seja tomada como verdade absoluta, nem a considero a única eficaz, visto que outras metodologias têm se mostrado capaz de levar o aluno a condições bem satisfatórias no treino da percepção. Também não acredito que essa proposta seja a única a prepará-lo para encontrar o universo da diversidade musical. O que espero é ter encontrado um caminho mais fácil para se adentrar nesse universo e, pelo menos, ter contribuído com a criação de mais uma metodologia para que estudante e professor tenham em mãos mais um recurso para o treino da percepção musical.

Referências

DUARTE, Aderbal. *Percepção musical para 1º e 2º graus e curso superior: método de solfejo baseado na MPB*. Boanova: Salvador, 1996.

LIEBERMAN, Maurice. *Ear Training and Sight Singing*. W. W. Norton & Company: New York, s.d.

NASCIMENTO, Frederico do, SILVA, José Raymundo da. *Método de solfejo*. Carlos Wehrs: Rio de Janeiro, 1939.

OTTMAN, Robert W. *More Music for Sight Singing*. Prentice-Hal: New Jersey, 1981.

OTTMAN, Robert W. *Music for Sight Singing*. Prentice-Hall: New Jersey, 1986.



Quantas músicas tem a Música? O Jogo Musical em Movimento

Teca Alencar de Brito
USP-SP
Teca Oficina de Música-SP
tecamusica@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo discorre sobre um projeto desenvolvido durante o ano de 2008 na Teca Oficina de Música - núcleo de atividades musicais situado em São Paulo, SP- integrando os alunos em torno das “muitas músicas da Música”. Tomando como ponto de partida a música brasileira, criou-se uma teia de relações entre produções musicais de várias partes do mundo, com vias a ampliar o universo musical e cultural das crianças que, dessa feita, entraram em contato com uma diversidade de possíveis no que tange às ideias de música. Canções do Brasil, da Guatemala, da Itália, México, França e Ghana, dentre outros países, somaram-se a criações com instrumentos musicais de diversas partes do mundo. O trabalho, desenvolvido ao longo do ano, resultou na produção de um livro/CD, contando com uma pequena história (derivada de um jogo de improvisação musical) como fio condutor e ordenador dos distintos acontecimentos musicais. A pluralidade de culturas, a variedade de meios e materiais para o *fazer musical*, o contato com o outro, com o diferente, a criação musical e a elaboração de arranjos, foram – dentre outros - alguns dos pontos valorizados neste projeto. Para contextualizá-lo, abordarei aspectos essenciais relativos ao pensamento pedagógico da escola, apresentando também um pouco do material musical desenvolvido e gravado.

Palavras chave: diversidade – criação musical – ideias de música.

Introdução

Apesar das diferenças existentes entre as diversas culturas humanas – do Oriente ou do Ocidente; das grandes metrópoles ou de pequenas aldeias – todos os seres humanos vivem no linguajar (Maturana, 1997); produzem arte; criam e recriam a sua própria história. E para tanto se valem - também - da Música, dentre outras ricas possibilidades expressivas.

As “muitas músicas da Música” – o choro ou a congada no Brasil, o blues norte-americano, as canções de ninar que as mães cantam para seus bebês ao redor do mundo, assim como, as brincadeiras musicais das crianças, dentre tantos exemplos - sonorizam modos de perceber, de pensar, de sentir, de dar sentido e de reinventar a própria vida. E se existem músicas com as quais nos identificamos mais, por fazerem parte de nossa cultura, de nosso ambiente, é importante, além de fascinante, conhecer a produção musical de outros povos, de outros tempos e lugares (sendo que alguns nem estão tão longe de nós, inclusive!).

Como ressaltou François Delalande (1999), o advento de gravadores e de outros meios de difusão e comunicação ampliou as possibilidades de trocas de informações interculturais, aproximando a produção musical da humanidade e, assim, relativizando valores e hegemonias. Tornou-se possível conhecer variantes organizacionais de sons e silêncios, no



tempo e espaço, valendo lembrar que todas elas se atualizam em congruência com o “todo” constituinte da percepção e da consciência, em cada tempo, em cada espaço.

Escutar as produções musicais de outros povos, de outras culturas, pode contribuir no sentido de minimizar diferenças, preconceitos, abrindo caminhos para a aceitação do “outro”, do “estranho”. Este, segundo Edward Said (1935-2003), é sempre alvo de um exercício de poder que se pretende transformador, posto que exercido por aqueles que se julgam detentores do conhecimento, dos valores, da condição humana primordial. Propondo o conceito de *orientalismo* a partir de uma visão ocidental de mundo – dominante e dominadora -, Said sustenta que o contato com o “outro” pode suscitar a emergência de percepções, de conhecimentos e reconhecimentos, mas também de indiferença ou necessidade de transformá-lo segundo os próprios valores de quem o percebe.

Christine Greiner (2006) defende que o contato com o “outro” pode gerar cinco tipos de relações, que não acontecem de modo sequencial, obviamente: aproximação; dominação; imitação; devoração; exposição, com a abertura para o outro.

Com vias a favorecer o contato consigo mesmo e com o outro e, ao mesmo tempo, a enriquecer a experiência e o aprendizado musical de crianças e adolescentes, o projeto pedagógico-musical da Teca Oficina de Música, em São Paulo, valoriza de modo especial o contato com a diversidade musical. Escutando, aprendendo a cantar, tocando instrumentos de procedências diversas, os alunos redimensionam suas ideias de música, formando uma consciência integradora que percebe o ser humano, de modo geral, e sua música, em particular, irmanados em um mesmo fazer, reconhecendo as distinções que apenas valorizam cada produção.

As músicas do Brasil e de outras partes do mundo convivem em harmonia, sem hierarquias. Rótulos como “erudito”, “popular” ou “étnico”, dentre outros, não fazem sentido para crianças que desde os três anos entram em contato com múltiplas possibilidades. Desse modo, instauramos um espaço aberto, suscetível ao novo, ao diferente, espaço que favorece a abertura para o outro, repetindo Greiner (2006).

Quantas músicas tem a Música?

O título acima nomeou o projeto desenvolvido na escola durante o ano de 2008, o qual resultou na produção de um livro/CD. Este, documentou o trabalho realizado nos grupos de musicalização, contando com a participação de alunos de instrumento, de professores e de músicos convidados, inclusive alguns pais de alunos.



Partindo do aproveitamento de materiais que já estavam sendo trabalhados em cada grupo, o projeto se estruturou no decorrer do processo, lembrando os dizeres do poeta espanhol Antonio Machado: “Caminante no hay camino, el camino se hace ao caminar”. Estabelecendo relações entre os distintos trabalhos, dialogando com os alunos para decidirmos – juntos – o que gravar, com disposição para inserir novas propostas, para mudar etc, construímos um percurso que resultou na produção final do CD.

Integramos improvisações, composições e interpretações de canções, enfatizando a utilização dos diversos instrumentos musicais que integram o acervo da escola: latinoamericanos, africanos, chineses, japoneses, europeus e brasileiros, além de brinquedos sonoros e objetos.

Vale lembrar que os instrumentos foram tocados - muitas vezes - por crianças que “não sabiam tocá-los”, pela ótica e escuta tradicionais. Aproveitamos o contexto para estimular a exploração de gestos, de produção de timbres, que resultaram em bonitas sonoridades. Neste sentido, lembramos o conceito de sonoridade conforme proposto por Pierre Schaeffer (1910-1995) em seu *Tratado dos objetos musicais*, publicado em 1966, referindo-se às qualidades do sonoro em si mesmo, em oposição à musicalidade das notas musicais da escala. Em “O menino e a folha de capim”, Schaeffer alude ao comportamento musical de uma criança que explora e produz sonoridades com uma folha de capim, sugerindo que ela, mais do que ninguém, faz música! (Schaeffer, 1998).

O CD, por fim, conta com músicas brasileiras que dialogam com produções musicais e instrumentos da África, da Europa e Ásia.

“Algo estranho no museu”

A brincadeira do museu é um dos jogos de improvisação que realizamos na escola, há muitos anos, e que captura as crianças de um modo singular: estátuas de músicos com seus instrumentos se movem e tocam quando os visitantes, ou o vigia, se distraem. O contraste entre sons e silêncios, as sensações de expectativa, de surpresa, o inusitado, ao lado da possibilidade de escolher que materiais sonoros explorar, ou conquistar, conferem ao jogo um valor todo especial. Por isso, um dos grupos, formado por crianças com idades entre seis e oito anos, sugeriu que inseríssemos uma versão “do Museu” em nosso novo CD, usando instrumentos de diferentes países, ideia que foi aceita, obviamente.

Até então não sabíamos que tal jogo se tornaria o fio condutor do projeto, em sua totalidade até que, dando asas à imaginação, criamos uma nova situação: os instrumentos, sozinhos, já que o vigia fugira assustado, se unem para tocar, dançar e ensinar suas músicas



uns para os outros. E esse foi o caminho gerador de unidade entre os muitos trabalhos musicais desenvolvidos e gravados.

A proposta do trabalho, em si mesma, estimulou o desenvolvimento de pesquisas, de modo que no decorrer do ano, novas ideias e materiais foram sendo agregados. Como exemplo, cito o brinquedo musical brasileiro “A canoa virou” que descobrimos ser “A barca virou”, em Portugal, quando buscávamos mais informações acerca de outra roda lusitana (Ó Rosa arredonda a saia), apresentada pela mãe de uma criança. “A barca virou” se tornou um novo brinquedo musical para aquelas crianças (com idades entre três e quatro anos), marcando sua presença no CD.

Em outro grupo, reunindo alunos com idades entre cinco e seis anos, aconteceu de inventarem uma música enquanto esperavam a aula começar. Rolando uma mola de caminhão de um lado para o outro, no piso da sala, as crianças foram capturadas pela sonoridade resultante, decidindo criar algo musical. Em poucos minutos surgia “O macarrão musical”, aludindo, indiretamente, a “Um bolo...musical”, trabalho criado anteriormente por outras crianças e registrado no CD que recebeu o mesmo nome (Um bolo...musical, TOM, 2006). Durante a aula, a ideia pôde ser desenvolvida, de modo que foram inseridos os molhos, os talheres e a panela para o cozimento, cada qual representado por um diferente timbre.

O trabalho capturou bastante todo o grupo, que pediu para gravá-lo no CD. Como se tratava do macarrão, criamos uma ponte com a Itália. Um outro grupo cantava “Garibaldi foi à missa”, o que me estimulou a pesquisar, com vias a confirmar, a origem italiana da canção. Não foi difícil e pouco depois o grupo do macarrão cantava “Garibaldi fu ferito”, canção tradicional italiana que guarda muitas relações (do ponto de vista musical) com a nossa versão brasileira.

Assim como atestam estes poucos exemplos, foram muitos os jogos que se criaram entre músicas daqui, dali ou de acolá, criando alianças entre os diversos materiais produzidos nos diferentes grupos.

Importa ressaltar que os poucos e breves relatos apresentados neste contexto intentam sinalizar os modos de convivência vigentes em nosso cotidiano com as crianças. Em consonância com Muniz Sodré, buscamos “abarcas a diversidade da natureza das trocas, em que se fazem presentes os signos representativos ou intelectuais, mas principalmente os poderosos dispositivos do afeto” (SODRÉ, 2006, p.13). Ressalto também que com base em um pensar *rizomático*, segundo o conceito proposto por Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), agenciamos acontecimentos, abertos ao emergir dos significados, dos

processos que tornam especiais cada trajetória, ela mesma, e que apontam também para uma organização curricular *rizomática*.

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto.[...] na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos (GALLO, 2003, p.93)

Considerações finais

Quantas músicas tem a Música? envolveu alunos, pais, professores e músicos convidados, reafirmando os valores que norteiam o projeto da Teca Oficina de Música, há vários anos.

Canções em português, em francês, italiano, espanhol, alemão, inglês, japonês e no idioma de Ghana, África, compartilharam espaços com canções tradicionais brasileiras e também com aquelas compostas pelas crianças. Ao mesmo tempo, criações instrumentais de ordens diversas também marcaram sua presença, criando um espaço de integração onde “isto convive com aquilo”, onde misturamos e arriscamos possibilidades, cientes das falhas e limitações técnicas de ordens diversas, mas cientes também do valor e do significado que tal projeto assumiu para cada um dos envolvidos, transcendendo o jogo puramente musical para nos integrar no jogo maior – da vida.

Referências

- BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2007.
- DELALANDE, François. “A criança do sonoro ao musical”, In: *Anais do VIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*; tradução de Bernadete Zagonel, Curitiba, 1999.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Mil platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*, vol.4; tradução de Suely Rolnik, São Paulo: Ed.34 (Coleção TRANS), 1996.
- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte:Autêntica, 2003.
- GREINER, Christine. *Anotações em aulas: Seminário de Estudos Avançados: O outro na comunicação – orientalismos e a criação de novos vínculos*. Programa de Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2006.
- MATURANA, Humberto R. *A ontologia da realidade*. Cristina Magro, Míriam Graciano, Nelson Vaz (org.). Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1997.
- SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*; tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SCHAEFFER, Pierre. *Tratado de los objetos musicales*; tradução espanhola de Araceli Cabezón de Diego. Madrid: Alianza Música, 1998.
- SODRÉ, Muniz. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Realizando “Pontes” entre saberes: relato de experiência no magistério de uma disciplina de improvisação musical

Vilma de O. S. Fogaça
UFBA¹
vilfogaca@gmail.com

Resumo: Este artigo é um relato de experiência da professora de Improvisação Musical no piano, Vilma Fogaça, num curso de graduação em Licenciatura em Música, onde se depara com o problema: uma parte da turma não possui habilidades técnicas para o piano; outra parte, tem problemas com a prática de improvisação musical. O objetivo do trabalho é relatar o resultado da reflexão deste professor acerca do problema, bem como de seus próprios saberes e de sua *práxis* pedagógico-musical. Além disto, relatar os resultados que já estão sendo colhidos a partir da escolha da professora em adotar a Abordagem PONTES, em desenvolvimento desde o ano de 2001 pela Educadora Musical Profa. Dra. Alda Oliveira como ferramenta na articulação pedagógica dos saberes dos alunos e professor em sala de aula.

Palavras chave: Improvisação Musical – Articulações – Abordagem PONTES

Introdução

Este trabalho é o relato de experiência no magistério da disciplina Improvisação Musical II - Piano, no curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Esta disciplina é obrigatória ao curso de licenciatura em música e optativa para os cursos de regência, composição musical e bacharelado em instrumento, envolve a prática da improvisação usando como ferramenta para a construção improvisatória, melódica e harmônica, os conhecimentos já adquiridos em teoria e harmonia musical destinados à prática da educação musical.

A disciplina é destinada a alunos, pianistas ou não, tendo como pré-requisito que tenham cursado as disciplinas de Instrumento Suplementar I e II, destinadas a aprendizagem do piano. Em sala de aula, há teclados com fones de ouvido para que possam praticar juntos.

Todavia, muitos alunos não adquiriram habilidades técnicas suficientes para a fluência da improvisação no piano, outros, já cursaram a disciplina há bastante tempo. O objetivo deste trabalho é trazer a reflexão da professora Vilma Fogaça sobre as dificuldades encontradas com a ministração da disciplina devido às peculiaridades e dificuldades encontradas numa turma.

Problema

¹ Bolsista de Mestrado do CNPq



O problema encontrado pela professora nesta disciplina é a discrepância de saberes dos alunos matriculados. Parte dos alunos não são pianistas (ou tocam bem pouco), outra parte, tem dificuldades para improvisar. Os pianistas declararam não terem exercitado a improvisação musical em sua formação instrumental.

A maioria dos alunos indagou: “eu não toco piano, como vou improvisar?” Outra parte disse: “eu nunca saí improvisando, não sei se virá coisa alguma em mente”. Então havia a dicotomia: os que não tocam e os que não improvisam.

Este tipo problema é muito evidente nos professores de música, o ‘não saber’. A formação pedagógico-musical salienta muito a falta de conhecimento ou competências do aluno e aprende-se que terão que levar ao aluno este conhecimento ou competências, considerando o ensino a partir do que ele não sabe.

Discutindo sobre improvisação musical

A improvisação é a questão mais discutida entre a professora e alunos, por remeter a problemas que vão além da questão técnica, mas de cunho conceitual, teórico musical e fatores psicológicos.

Primeiro, foi discutido a diferença de improvisação e composição musical, a maioria dos alunos concordou que são conceitos similares, porém, um aluno considerou que geralmente as composições são escritas e a improvisação, por ser feita instantaneamente, não; então, a professora trouxe para esta discussão alguns conceitos de Sloboda sobre composição e improvisação.

“A tônica do processo composicional parece ser o trabalho de moldar e aperfeiçoar idéias musicais” (SLOBODA, 2008, p.180) e apesar de uma idéia poder surgir instantaneamente o seu desenvolvimento pode levar bastante tempo. Já na improvisação, o compositor não tem tempo para trabalhar e aperfeiçoar sua idéia, segundo ele “sua primeira idéia precisa funcionar” (idem). Na discussão, percebe-se que o parecer ‘*precisa funcionar*’ de certa maneira, ‘apavora’ os alunos.

O que significa funcionar? É altamente controverso. Pode ser harmonicamente, estilisticamente, esteticamente, etc. Contudo, o que realmente torna difícil a tarefa de improvisar é que o aluno considere que o seu material ‘funcione’. Alguns se manifestaram dizendo: “Eu improviso, todavia, não fica bom”, ou seja, para alguns alunos, eles não têm sucesso com suas improvisações.

O que esperar de si mesmo pode ser um fator desfavorável à improvisação, se esta expectativa for muito alta em relação ao material musical produzido, esperando que seja



surpreendentemente original. Este ponto foi discutido em sala de aula com o intuito que os alunos se sintam mais à vontade com sua música. Foi dito que o início do exercício de improvisar não tem que necessariamente ser repleto de idéias musicais complexas, mas que toda produção deve ser, primeiramente, por eles apreciada.

‘Pontes’ entre saberes

Da diferença de natureza das dificuldades da turma, foi criado um abismo. Por onde começar? Trabalhando o aprimoramento da execução do instrumento ou partindo de fornecer meios teóricos e práticos para a improvisação musical? O fato de alguns improvisarem com facilidade em seus instrumentos, todavia não terem habilidades técnicas fluentes para a execução no teclado, não é um problema menor, pois é bastante desestimulante a idéia surgir e não conseguir executá-la. De qualquer forma, alguns teriam que esperar um pouco para ter suas necessidades de aprendizado atendidas no momento da aula.

Então, a professora voltou a questão para si própria: “Quais são meus conhecimentos pedagógico-musicais que poderiam servir a este problema? O que eu sei?” Refletindo, a professora constatou que tal qual ela, muitos educadores musicais são preparados para ensinar a alunos em início e/ou desenvolvimento de musicalização, e, a nível de graduação, ele poderia trabalhar ‘ensinando a ensinar’. Neste caso, seu público alvo e os conteúdos se distanciavam muito daquilo pra o qual foi preparada em academia.

A professora da turma é também aluna de mestrado em Educação Musical (UFBA), em sua pesquisa trabalha com o tema criatividade musical, realizando um estudo de caso com um estagiário, seu orientando deste estágio, do curso de graduação em Licenciatura em Música e como ferramenta na formação pedagógica do professor de música, utiliza a Abordagem PONTES que consiste em:

A Abordagem PONTES é uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática, que visa ajudar na formação de professores de música, desenvolvendo uma atitude docente interativa e colaboradora, através de articulações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2008. p. 06).

Considerando o objetivo desta abordagem “ajudar na formação de professores de música”, a professora, apesar de graduada, considera-se em constante formação, resolveu não apenas formar o estagiário na Abordagem PONTES, mas adotar a abordagem em sua própria prática docente na graduação. Considerou também, o embasamento teórico desta em autores como Freire, Teixeira, Rosseau, Motessori, Swanwick, Schön, entre tantos outros nomes da



literatura da pedagogia, pedagogia musical e etnomusicologia. Assim, a professora tem um bom respaldo de autores, embutidos no discurso da Abordagem PONTES.

Quando Oliveira fala em “reflexão teórica centrada na racionalidade prática” está implícito neste momento uma profunda reflexão sobre todos os aspectos do ensino musical, da teoria à *práxis*. Ao realizar esta análise, a professora pensou primeiramente no conceito de ‘articulação’ e chegou à seguinte metáfora: os ossos quando não estão articulados eles não vão a parte alguma, não geram movimento, todavia, quando articulados eles se movimentam, não estão estáticos. Então a professora pensou que com a turma deveria ser assim, não apenas o professor com os alunos, todavia, todos deveriam estar articulados entre si, assim os passos em direção ao alcance dos objetivos seriam mais amplos.

Oliveira utiliza a metáfora ‘pontes’ para se referir às articulações: “Percebendo professores como pessoas conscientes e críticas, parte-se do pressuposto que todos podem ser capazes de processar conexões ou transições (pontes) para ajudar a conectar os alunos aos conteúdos e para solucionar problemas em direção ao aprendizado” (2008, p. 06, grifo meu). Nesta citação, a autora além de colocar o termo ‘pontes’ ela toca no ponto que envolve o problema “... ajudar a conectar os alunos aos conteúdos...”; ou seja, há uma ferramenta para solucionar o problema.

Pensado agora na metáfora que significa ‘pontes’, uma ponte é uma estrutura que une dois pontos separados por um abismo. Era exatamente o que o professor tinha em turma: ‘abismos’; todavia uma ponte não liga ‘lugar nenhum’ a um ‘não lugar’, ela liga lugares. Então, uma ‘ponte’ de articulação deve trabalhar com o que há e não com que não há, assim o professor substituiu seu foco, ao invés de visualizar o ‘não saber’ do grupo, olhou para o ‘saber’, e descobriu o óbvio: uma parte da turma toca piano muito bem, outra tem muita habilidade para improvisação e alguns possuem uma intersecção destes saberes. Enfim, é uma turma rica em possibilidades de aprendizagem, só que muitas vezes está-se tão habituado a olhar o ‘desconhecimento’ para “transmitir” o conhecimento que fecha-se os olhos para a bagagem do aluno.

A professora então repensou seu modelo de aula e passou a planejá-la de maneira que estabelecesse ‘pontes’ entre os saberes dos colegas entre si, o papel da professora seria proporcionar um ambiente favorável à criação de ‘pontes’ em turma, administrando esta troca de conhecimentos e habilidades, acrescentando a estes momentos, informações de cunho prático-teórico-técnico que enriqueçam o processo.

A Abordagem PONTES tem profunda relação com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que segundo Onrubia é a distância entre o que o aluno já



consegue e o que ele pode conseguir realizar sob orientação e estímulo, e à intervenção do professor na mesma (1996, p.123-151). Porém, ele considera a interação entre alunos uma fonte potencial no alargamento e criação de ZDP:

A interação do professor-aluno é, nas situações de aula, a fonte básica e criação de ZDP e assistência nelas... No entanto, também a *interação cooperativa* entre alunos pode ser, sob certas condições, uma base adequada pra a criação de ZDP e origem de ajudas que podem fazer os participantes progredirem na aprendizagem através dessas ZDP. (ONRUBIA, 1996, p. 144).

O que a professora fez, foi conduzir a intervenção dos colegas nas ZDPs uns dos outros, de maneira que um aluno mais experiente ou habilidoso em determinado saber auxilie o colega em sua dificuldade e ao mesmo tempo, comuniquem entre si o saberes de cada um.

“Cai-cai balão”

A aula do dia 18/03/2009 exemplifica o resultado do estudo da professora. Pensando em uma canção possível de ser executada por todos, foi sugerido um trabalho com a canção vernácula *Cai-cai Balão*. Foi dito aos alunos que encontrassem a harmonia implícita na canção e acompanhassem o canto com os acordes. Os alunos que não eram pianistas não conseguiram executar o encadeamento, alguns o fizeram com custo, então, os pianistas auxiliaram os colegas construindo com eles um dedilhado funcional para a canção.

Em seguida, foi pedido que os alunos re-harmonizassem a canção. A professora fez uma breve revisão de teoria, lembrando algumas relações entre os acordes da canção com outros possíveis de substituí-los na função harmônica. Os alunos que eram guitarristas e baixistas tiveram idéias improvisatórias de muita beleza, além de um grau de complexidade elevado, alguns tiveram dificuldade para tocar sua idéia e foi auxiliado na busca da solução pela professora ou um colega.

Enquanto era construído o dedilhado, analisava-se o acorde sugerido, sua função harmônica, sua relação com o acorde primário e o caminho harmônico percorrido para chegar àquele acorde. Este processo servia de inspiração aos alunos que tinham dificuldades para improvisar e que julgavam como “óbvio” o material musical por si produzido. Isto os estimulava a ir além e estiveram mais dispostos a arriscar arranjos mais complexos.

Depois disto foi pedido que transformassem a canção em modo menor e foi feito por todos com facilidade. Cantaram algumas vezes e foi discutido se, no desenvolvimento da percepção musical do aluno, era mais útil comparar uma canção do modo maior com uma do



modo menor ou fazer a comparação utilizando a mesma canção nos dois modos. Os alunos concordaram que é possível que a comparação de modos, partindo da mesma canção, seja mais adequado para o desenvolvimento auditivo, pois segundo eles, esta maneira demonstraria melhor a natureza musical dos modos.

Para finalizar, utilizando a canção em modo menor, eles reinventaram a canção em estilo de *blues*. Toda turma ficou satisfeita com seu material, com seu desempenho, além do envolvimento completo com a atividade, tanto em concentração quanto em prazer.

Conclusão

Estabelecer articulações, ‘pontes’, entre todos da turma, professores e alunos, e estes entre si, se revelou extremamente eficiente para que a turma avance de maneira mais uniforme. Apesar de resultados quantitativamente pequenos, pois ainda não se cumpriu nem um semestre inteiro desta experiência, são resultados bastante significativos, com conquistas como: melhor desempenho técnico no instrumento, compreensão harmônica de sua improvisação, aumento da confiança em suas habilidades improvisatórias, conseqüentemente, o que antes assustava, hoje, gera prazer.

Ao adotar a Abordagem PONTES como instrumento para a realização de uma *práxis* mais democrática e criativa fez com que todos se sentissem participantes ativos da construção conjunta do conhecimento da turma e terem consciência de que o conhecimento de cada um é parte fundamental no desenvolvimento das habilidades técnicos-criativas-musicais de todos.

Referências

OLIVEIRA, Alda. PONTES Educacionais em Música. Apostila para o XVII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo, 2008.

ONRUBIA, Javier. Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Proximal. In: *O Construtivismo na sala de Aula*. Trad.: Cláudia Sciling. São Paulo: Ática, 1996.

SLOBODA, John A. *A Mente Musical*. Traduzido por Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.



Relações com o cantar e com o “Coral do AFRID” estabelecidas por nove participantes: um estudo¹

Jaqueline Soares Marques
UFU

jaquemarquescanto@yahoo.com.br

Resumo: Essa comunicação apresenta uma pesquisa realizada com um grupo de idosas que participam de um coral que faz parte de um projeto denominado AFRID (Atividades Físicas e Recreativas para Idosos). Essa pesquisa teve como objetivo entender as relações que as participantes estabelecem com o cantar e com o “Coral do AFRID”. Considerada como uma pesquisa qualitativa utilizou-se da entrevista como instrumento de coleta de dados. Durante a análise das entrevistas concluiu-se alguns aspectos sobre o porquê das senhoras entrevistadas cantarem e participarem do “Coral do AFRID”, como por exemplo, uma possibilidade de socialização em um círculo de amizades, além da realização de sonhos antigos. Percebe-se também que, de certa forma, o cantar no “Coral do AFRID” proporciona realização, satisfação pessoal e que as lembranças proporcionadas pela escolha do repertório, também se torna outra relação estabelecida.

Palavras chave: idosos, relações com o cantar.

1- Introdução

Habitamos a olhar a nossa volta e vemos um número significativo de pessoas idosas indo e vindo de todos e para todos os lados. Dificilmente, paramos para pensar nessa questão. Quando muito pensamos na velhice como se não fizesse parte de nossas vidas e estivesse bastante distante. Há uma certa postura de indiferença em relação à essa condição da velhice.

O envelhecer não precisa necessariamente ser acompanhado de perdas, nem de doenças ou afastamento social. Acredita-se não em “rejuvenescer a velhice, mas proporcionar condições para viver com satisfação e equilíbrio esse período da vida” (CAPITANINI, 2001, p. 69). Para Freire e Sommerhader,

envelhecer nos tempos modernos pode significar um presente da alta tecnologia, de corrida contra o tempo, de produção e renovação de conhecimentos. Mas para vivermos um futuro em que possamos viver como pessoas felizes, é preciso não desprezar as vivências do passado, boas, ou ruins, que deram certo ou não, para vivermos o amanhã. (FREIRE e SOMMERHADER, 2000, p. 126).

Segundo Motta (2003), “é difícil definir velhice, inclusive como delimitação referida ao biológico, por inseparabilidade do social” (p. 228). A autora menciona que

¹ Trabalho de conclusão do Curso de Educação Artística – Habilitação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), orientado pela prof^a Dr^a Lilia Neves Gonçalves.



o ponto central dessa definição forçada reside no fato de os indivíduos serem, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Idades aproximadas, ou a mesma geração, não garantem características constitucionais, nem muito menos a qualidade de vida que a condição dessa classe enseja (MOTTA, 2003, p. 227-228).

Provavelmente, segundo Nery (2007), nunca foi tão difícil como, hoje, caracterizar uma pessoa idosa. Os antigos clichês não se aplicam mais. Os aposentados de pijama e as senhoras fazendo tricô desaparecem aos poucos e dão lugar a figuras muito diferentes (p. 47).

Estudar a experiência de vivência musical de/com idosos é um objeto de pesquisa importante, já que a velhice, por ser um fenômeno universal, tem sido um dos temas que tem ganhado bastante destaque nos últimos anos. A gerontologia e a geriatria são especializadas no tratamento da velhice, mas outras áreas, como a sociologia, a antropologia, a ciência do esporte, por que não a música, dentre outras, têm também se dedicado, em especial, ao estudo do envelhecimento, bem como às muitas temáticas relacionadas aos idosos.

Diante do interesse de conhecer mais sobre os idosos e, ainda mais, sobre as possibilidades de se trabalhar música com eles, busquei um espaço para que pudesse realizar a pesquisa. Foi, então, que, tive conhecimento do projeto realizado pela Faculdade de Educação Física da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) denominado AFRID (Atividades Físicas e Recreativas para Idosos). É um projeto que envolve várias atividades para/com pessoas idosas. O público alvo do “Projeto AFRID” são idosos, homens e mulheres, que participam de várias atividades, como por exemplo, hidroginástica, musculação, dança, entre outras. Procurei saber mais a respeito do referido projeto e descobri que a única atividade ligada à área das artes era a dança. Percebi que aquele poderia ser o espaço que estava procurando para desenvolver o meu projeto de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso.

Sendo assim, o “Coral do AFRID” teve início no primeiro semestre de 2007. Esse grupo vocal apesar de não ter características e nem objetivo de ser um grupo coral, passou a ser referido dentro do projeto como “Coral do AFRID²”.

Abordando o contexto do ensino/aprendizagem com idosos, este trabalho tem como objetivo entender as relações que as participantes estabelecem com o cantar e com o “Coral do AFRID”.

2- Objetivo geral

² A partir desse momento sempre que for referir-me a esse grupo vocal o tratarei como “Coral do AFRID”.



Entender as relações que as participantes estabelecem com o cantar e com o “Coral do AFRID”.

3- Metodologia

Diante do objetivo de entender as relações que as participantes estabelecem com o cantar e com o “Coral do AFRID”, a entrevista foi considerada o instrumento de coleta de dados que mais se adequava a essa proposta.

Foram entrevistadas 9 senhoras que participaram do “Coral do AFRID” desde o primeiro semestre de 2007. Apesar de serem 12 as que freqüentavam o coral desde o início, somente 9 delas continuaram a fazer parte do projeto no primeiro semestre de 2008. Todas essas senhoras que estiveram desde o início do grupo têm idade entre 64 e 78 anos.

4 - Resultados

4.1 - Relações com o cantar

Observou-se que cada participante demonstra sua relação com o cantar de uma forma bem particular. O cantar parece estar presente na vida de algumas delas desde criança. D. Eleonora³ afirma que sempre gostou de cantar e que “cantava nos bailes com sua prima e seu tio, desde pequenininha” (Entrevista dia 04/04/2008, p. 2).

Diante dos depoimentos percebe-se que as participantes da pesquisa ao falar sobre música, ou melhor, sobre as lembranças que a envolvem, trazem à tona aspectos importantes associadas aos desejos da infância e da mocidade. Leontina diz de uma forma bastante saudosa: “Nossa... como eu queria ser cantora!” (Leontina, entrevista dia 09/11/2007, p. 4).

D. Rosalina diz que canta porque o cantar, “toca muito as pessoas. A música é uma coisa que vem de dentro da gente e quando a gente faz exercício do canto, a gente revive com as músicas...” (Rosalina, entrevista dia 15/02/2008, p. 2-3).

Tanto o canto quanto o cantar parecem ser muito importantes na vida dessas senhoras. D. Lara diz que está “pronta a qualquer hora do dia ou da noite pra cantar” e que está “sempre aí e que sem o canto eu não sou ninguém!” (Entrevista dia 03/04/2008, p. 3).

Sendo assim, de acordo com as idéias dessas participantes, os motivos que as fazem cantar e permanecer em contato com música são muitos, seja por estar realizando um sonho,

³ Os nomes das participantes são fictícios.



ou por achar que o canto “toca” as pessoas, ou por facilitar a comunicação com outros colegas.

4.2 – Relações com o “Coral do AFRID”

De acordo com as falas de cada uma delas, são várias as motivações que as fazem ir ao encontro de atividades relacionadas ao cantar. É importante salientar que nem sempre o cantar é o mais importante. D. Marta afirma que canta por vários motivos e salienta as “novas amizades” que fazem já que “era muito tímida” e que “parece que a gente desperta. [...] Assim, parece que a vida vai se renovando” (Maria, entrevista dia 20/03/2008, p. 3).

D. Rosalina enumera algumas de suas motivações, dizendo que vai para o coral devido,

primeiro, a vontade de cantar, de ver vocês, né? Segundo, a responsabilidade. A gente tem que ter a responsabilidade, tem que ter vontade. Se a pessoa vai ali só por ir não é vantajoso nem pra vocês, nem pra própria pessoa, porque quando a gente tem um incentivo de ir, que a gente gosta de fazer aquilo, a gente fica doidinho pra chegar a hora. Fica aflito pra chegar a hora de ver vocês de novo. Quando falta um a gente acha ruim! (Rosalina, entrevista dia 15/02/2008, p. 5).

Perguntei às entrevistadas também, sobre o porquê de permanecerem no “Coral do AFRID”. D. Marta me disse “que é tão bom” que até “se esquece das coisas lá de fora [...] Fica só na música mesmo, quero só aprender cantar”. Afirma que estar nesse grupo “foi uma experiência maravilhosa” (Maria, entrevista dia 20/03/2008, p. 2).

De acordo com D. Marisa Estevão, através do coral, “a gente sabe que a gente é gente, que a gente cresceu, que ta ali, que quer fazer muito mais e que a gente ta aprendendo com vocês, e que vocês aprendem alguma coisa com os velhos também, importante é isso, eu acho” (Marisa Estevão, entrevista dia 14/02/2008, p. 4).

Dentro das atividades realizadas no “Coral do AFRID”, um aspecto muito relevante é o repertório. Afirmam que gostam do repertório cantado pelo grupo porque “são do nosso tempo” (Eleonora, entrevista dia 04/04/2008, p. 3). Essas obras são canções que “falam do sentimento, do coração, da juventude, jovem guarda. Nossa e como traz recordações, meu Deus!” (Marisa Estevão, entrevista dia 14/02/2008, p. 4).

Um aspecto a ser destacado é como as participantes entendem a faixa etária em que vivem, bem como as dificuldades e suas peculiaridades. D. Erica menciona que como mora sozinha, “sente-se sozinha e que o coral torna-se como um refúgio da solidão da seguinte

forma: “Ah! Eu já sou velha. Eu moro sozinha, quer dizer, você fica o dia todo praticamente sozinha” (Entrevista dia 12/02/2008, p. 4).

Para D. Marisa Estevão, com todo seu entusiasmo, cantar no coral “levanta o astral dos velhos, nem deixa a gente lembra que é velho, fica pra baixo: Eu só lembro que eu sou velha quando os outros perguntam: “A senhora já tem meia seis?” (Entrevista dia 14/02/2008, p. 3).

Desta forma, para D. Rosalina:

A gente tem que cantar. Não interessa saber se você está com 70, 50 né? Mas o importante é você cantar. É a satisfação que você tem de tá cantando. Porque eu não digo terceira idade, eu digo que nós somos a melhor idade. Então, a gente já tem aquela satisfação de pertencer à terceira idade, e a gente tá com saúde, tá saudável, em condições de poder cantar (Rosalina, entrevista dia 15/02/2008, p. 3).

De acordo com o pensamento de Debert (1999) a tendência contemporânea é rever os estereótipos associados ao envelhecimento e afirma ainda que

a idéia de um processo de perdas tem sido substituída pela consideração de que os estágios mais avançados da vida são momentos propícios para novas conquistas, guiadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal. As experiências vividas e os saberes acumulados são ganhos que oferecem oportunidades de realizar projetos abandonados em outras etapas e estabelecer relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos (DEBERT, 1999, p. 14).

5- Considerações Finais

Observou-se que o “Projeto AFRID” ao proporcionar atividades físicas e recreativas para pessoas na terceira idade atua de uma forma ampla na vida dos idosos, possibilitando uma vida social e mental bastante ativas.

Observou-se durante a análise das entrevistas alguns aspectos sobre o porquê das senhoras entrevistadas participarem do “Coral do AFRID”. A socialização, diante do fato de se sentirem sozinhas em casa, é um fator relevante para a participação no Coral. Dentre as atividades que as idosas procuram para participarem o coral é uma delas, pois quando vão para o ensaio se encontram com as colegas, criando, e estabelecendo assim, círculos de amizades.

Outra relação que elas estabelecem com o coral é a da realização de sonhos, pois muitas das participantes viveram em uma época em que o cantar feminino era pouco incentivado, então agora, com mais idade, elas podem cantar por meio do coral. Os vários significados associados por essas senhoras passam por “mudanças culturais radicais, que



deram o novo significado às experiências de envelhecimento das mulheres” (DEBERT, 1999, p. 28).

Percebe-se que, de certa forma, o cantar no “Coral do AFRID” proporciona realização, satisfação pessoal, onde elas dizem que se sentem bem, mais alegres, animadas, quando se preparam para os ensaios e assim permanecem quando saem de lá.

As lembranças proporcionadas pela escolha do repertório também é outra relação estabelecida. Quando cantamos músicas que como elas dizem “são do nosso tempo”, percebe-se esse vínculo, pois certamente trazem muitas recordações.



Referências

CAPITANINI, M. E. S. Solidão na velhice: Realidade ou mito? In:__. NERY, A. L. (org) *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociais*. Campinas: Papirus, 2001. p. 69-80.

DEBERT, Guita Grin. *A reinvenção da velhice: socialização e processos de reprivatização do envelhecimento*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1999.

FREIRE e SOMMERHALDER. Envelhecer nos tempos modernos. In:__. NERY, A. L.; FREIRE, S. A. (orgs) *E por falar em boa velhice*. Campinas: Papirus, 2000. cap. 9. p. 125-135.

MOTTA, A. B. “Chegando pra idade”. In:__. BARROS, M. M. L. de. *Velhice ou Terceira Idade*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 223-235.

NERY, Marina. A nova velha geração. In:__. *Desafios do desenvolvimento*, ano 4, n. 32, p. 47-50.

Representações sobre apreensão/transmissão musical e formação de professores de música em cenas comentadas de filmes

Sônia Tereza da Silva Ribeiro
UFU
sonia@ufu.br

Resumo: Esta comunicação apresenta resultados parciais de pesquisa caracterizada no eixo da formação inicial do educador musical. De um lado o presente estudo tem como propósito mostrar aspectos do campo teórico por onde caminha a pesquisa. De outro, desvelar categorias para analisar cenas de filmes em que processos de apreensão/transmissão musical e formas de representações sobre formação de identidades de professores de música estejam representados. O objetivo geral da investigação visa descrever e analisar um conjunto de cenas de filmes bem como organizá-las em um banco de cenas comentadas. A questão de pesquisa quer entender de que forma as representações citadas estão sendo produzidas ou ensinadas por meio de filmes. A pesquisa é de natureza qualitativa e considera a importância dos estudantes em formação inicial refletirem sobre cenas fílmicas a partir de princípios que mostram o filme constituído de imagens, textos, sons e discursos formando um conjunto de representações no sentido semiótico. A metodologia prevê etapas para estudar e construir categorias para análise do discurso das cenas bem como selecionar, capturar e comentar as cenas selecionadas. Os resultados parciais do estudo vislumbram categorias que sublinham: elementos técnicos e estéticos da produção fílmica; elementos do conteúdo objetivo e do conteúdo subjetivo das cenas. A pesquisa conta com apoio do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Uberlândia no período de março de 2009 a fevereiro de 2010.

Palavras chave: formação inicial, cenas de filmes, processos de apreensão/transmissão musicais, identidades de professores de música.

Em disciplinas pedagógico-musicais de Cursos de Licenciatura em Música, o uso de recursos cinematográficos permite colaborar com as reflexões dos estudantes em formação inicial acerca das temáticas que envolvem ser/tornar professores bem como processos de apreensão/transmissão musical. Interpretar significados de cenas e imagens veiculadas em filmes representa uma atividade importante nestes cursos e disciplinas tendo em vista que estas fontes mostram variadas práticas musicais e diferentes formas de apreensão e transmissão da música.

Na perspectiva desta comunicação o presente estudo de um lado, tem como propósito mostrar aspectos do campo teórico por onde caminha a pesquisa. Por outro, desvelar categorias para analisar cenas de filmes em que processos de apreensão/transmissão musical e formas de representações sobre formação de identidades de professores de música estejam representados.



Na dimensão do contexto das fontes da obra e dos roteiros fílmicos a pesquisa destaca que inicialmente trabalhará com um universo inicial de dez filmes¹ e deste universo, serão observados com devido cuidado, os aspectos dos direitos autorais.² Para tanto serão mencionados os elementos técnicos, estéticos e de conteúdos da produção fílmica.

Até o momento, a busca de subsídios para elaborar categorias de análise das cenas levou em conta o estudo das seguintes temáticas: os filmes como artefatos culturais; representações e discursos; texto cultural e entendimento da cena; processos de formação de identidades de professores de música e de apreensão/transmissão da música.

1. Os filmes como artefatos culturais

Os estudos da educação musical estão cada vez mais atravessados pelos Estudos Culturais na atualidade. As culturas em suas diferenças e variações acabam por permear as considerações teóricas e práticas do ensino de música sejam escolares ou não. Estas questões ao serem inseridas nos cursos que formam professores de música colocam a importância de tratar estes aspectos na área específica.

Segundo Kraemer (2000) a pedagogia da música trata da relação entre pessoas e músicas e o processo de apreensão e transmissão musical nos mais diferentes locais e espaços onde ocorrem as manifestações e práticas musicais. Neste sentido, a formação musical e a de professores de música se desenvolvem em diferentes contextos e espaços sejam acadêmicos, escolares ou não. Souza (2001, p. 165) sublinha que é importante entender o campo do saber pedagógico musical como “absolutamente aberto, sem fronteiras, mas com horizontes, permitindo trânsitos inusitados e inesperados”.

Ao entendê-lo assim, a pesquisa parte da idéia de que formas de apreender/transmitir música bem como de construir identidades de professores não se desenvolvem apenas nas escolas, mas também, por meio dos artefatos culturais. Em conformidade com Steinberg (1997) este estudo destaca que os filmes utilizados nas salas de aula, são artefatos produzidos e marcados pela cultura.

¹ A justificativa deste universo diz respeito às experiências acadêmicas da autora em atividades de aulas de graduação durante o ano de 2008, quando da apreciação de filmes e produção de cenas para aulas na formação inicial.

² Segundo Martins Filho (1998) a reprodução de artigo informativo, discursos e outros desde que se mencione o nome do autor, se assinados, ou da publicação de onde foram transcritos, não constitui ofensa aos direitos autorais. O autor destaca a importância da citação sublinhando ser lícito citar em livros, jornais e revistas ou qualquer outro meio de comunicação, trechos de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para se atingir determinada finalidade, desde que se indique o nome do autor e as fontes da obra.

De um lado, o filme sendo um artefato cultural produz identidades culturais e de aprendizagens musicais. Segundo Sabat (1999), algumas representações podem aparecer de um modo tão natural que nem sugere idéias para serem questionadas. Por outro e segundo Langer (2004), o cinema sendo um meio acessível torna-se uma ferramenta importante a ser utilizada tanto em sala de aula quanto em pesquisas tendo em vista o atual momento estar cada vez mais se constituindo de um universo amplo e complexo de textos, imagens e sonoridades diversas.

Compreende-se com estas considerações que será necessário durante o tratamento analítico das cenas, observar com atenção tanto o estilo da produção cinematográfica, quanto se o conteúdo foi baseado na literatura, teatro, histórias verídicas, ou quais histórias. E ainda sobre os elementos do conteúdo objetivo e subjetivo implícitos nas cenas filmicas. A reflexão sobre estes aspectos colaborarão para interpretar as concepções e práticas de pensar e fazer música bem como aprender e ensinar confrontadas com as representações veiculadas pelos contextos de aprendizagens desenvolvidas nos roteiros fílmicos que constituem estas cenas.

2. Representações e discursos

Parte-se da consideração de que o enredo e as imagens de filmes produzem representações sobre aprendizagens musicais, sobre ser professores ou sobre ensinar música podendo reforçar determinadas maneiras de ser, pensar e agir das pessoas. Estas representações não são neutras e estão contextualizadas em um tempo e espaço formativo musical e histórico. Neste mesmo sentido, as representações sobre ser/tornar professores e processos de apreensão transmissão musicais podem ser produzidas e reforçadas por meio de artefatos culturais.

Segundo Sabat (1999), algumas representações indicam estar sendo pouco questionadas e investigadas. Todavia, cenas de filmes permitem desvelar o processo de constituição de identidades culturais, na medida em que são consumidos por estudantes e jovens e utilizados em instituições de ensino.

O caráter constitutivo das representações é concebido como um lugar formativo e neste sentido são as representações que colocam as cenas como construto sócio-cultural. Segundo Costa, (2001) embora a cultura sempre tenha ocupado um lugar de destaque nas ciências humanas e sociais, parece que é atualmente que sua centralidade na condução do cotidiano tem se tornado evidente. Para a autora o filósofo francês Michel Foucault, talvez tenha sido quem melhor conseguiu mostrar que estamos inscritos numa “ordem do discurso” que acaba por reger nossas vidas. “Quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributo possui é quem dá as cartas na representação, é quem diz o que

tem ou não tem estatuto de realidade, é quem cria as identidades, e, ao criá-las, também regula, coordena, governa”. (COSTA, 2001, p.42).

Assim, examina-se a importância de construir categorias que sejam capazes de interpretar os discursos das personagens problematizando os processos de apreensão/transmissão musical e da formação de identidades de professores de música presente nas cenas. A pesquisa destaca a concepção de discurso tratando-o como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos” (FOUCAULT, 1995, p.56).

3. Texto cultural e o entendimento da cena

Hall (1997) registra que a cultura é constitutiva das nossas formas de ser, de viver, de compreender e de explicar o mundo. As cenas fílmicas que apresentam processos de apreender e transmitir músicas mostra e fala sobre jeitos de professores ou pessoas de ser, maneiras de viver e relacionar com as músicas, preferências ao escolher repertório e formas de ensinar, adquirir e consumir. As cenas podem ser interpretadas segundo a exposição das representações e problematizadas segundo as concepções e práticas veiculadas pelo texto cultural sobre aprender e ensinar músicas.

Segundo Costa (2003) nas discussões sobre a cultura, há uma concepção de inspiração pós-moderna, que tende a nos mostrar o mundo ou realidade como um texto. No entendimento da mesma, o acesso a realidade se dá através da linguagem e dos significados culturais que os textos carregam.

Sob esta perspectiva, compreende-se que o filme é um texto cultural e ele pode ser importante mecanismo para produzir identidades culturais e identidades de formação de professores de música. Nesta abordagem, a linguagem do filme como um texto cultural permite ressaltar a formação das identidades das pessoas que apreendem e transmitem música bem como o porquê que suas vidas estão organizadas em torno do processo educativo em contextos formais e informais. Interpreta-se que os textos culturais interferem na formação das nossas identidades e nos envolvem de significados e representações.

O entendimento da cena é compartilhado com Barreto (2007) que identifica o seu significado a partir de um conjunto de imagens. O autor observa que a cena (estática ou em movimento) pode se agrupar por planos de imagens em seqüência. E os planos podem ser recortados, sintetizados e comentados por meio de quadros. Nesta dimensão, o exercício de

recortar, descrever e analisar cenas necessita da percepção do filme como um todo, integrando-o ao contexto social em que a obra surge.³

Ferro (2004) apresenta alguns elementos que colaboram com o presente estudo no sentido de delinear categorias para a descrição e interpretação das cenas. Entre eles, estão: autores, diretores, regime político, textos escritos, legendas, trilhas sonora, entre outros. Por fim, chama a atenção para que não seja perdida a noção do conjunto das representações veiculadas, pois este se encontra constituído de sentidos e significados no âmbito do filme.

4. Processos de formação de identidades de professores de música e de apreensão/transmissão da música

Segundo Hall (1997) as pessoas durante suas vidas, criam e interpretam sentidos e estes, são construídos culturalmente em sistemas de códigos de sentidos. Para o autor, são estes sistemas que dão significado às práticas das pessoas e permite conferir sentido às suas e às do outro. No âmbito deste entendimento, o conjunto de todos estes aspectos representa a constituição da cultura.

Nesta mesma abordagem, as práticas musicais em seus processos de apreensão/transmissão da música desenvolvidas em diferentes sociedades, possuem um conjunto diverso de significados conforme as aprendizagens que os diferentes grupos as construíram nas suas culturas. De semelhante forma as personagens que apreendem/transmitem e ensinam músicas em roteiros de filmes estão caracterizadas por este conjunto de representações culturais e musicais.

Estas representações são traduzidas em linguagens sonoras, visuais e narrativas por meio de cenas. Estas cenas permitem sugerir, inventar e questionar processos de apreender/transmitir quanto de formação de identidades de quem ensina e aprende. Avalia-se que as práticas musicais e os processos de aprendizagens representadas nas imagens de filmes também podem produzir significados na formação de identidades dos professores ou outros profissionais que decidem ensinar.

Segundo Habermas (1983) a formação da identidade do ser humano pode ser analisada como um processo complexo de aprendizagem para a comunicação, para a busca dos conhecimentos necessários à vida social e também para a ação e interação com o outro. Conforme o entendimento do autor compreende-se que não há uma maneira exclusivamente

³ As atividades de capturar e recortar as cenas e trabalhar-lhas em quadros estão previstas em plano de trabalho aprovado junto à pro reitoria de pesquisa para um estudante de graduação em música no âmbito do Programa de Iniciação Científica.



pura, nem neutra de gostar, de expressar, consumir ou ensinar músicas. Esta maneira de pensar e praticar como também de ensinar são influenciadas pelos modos de significação e pela forma como a música circula e se desenvolve coletivamente ou como é consumida, aprendida e ensinada.

Por fim interpreta-se que estudantes em formação inicial sejam estimulados a refletir sobre processos de formação de identidades de professores de música e de apreensão/transmissão da música em diferentes espaços e tempos. No caso da utilização de cenas de filmes em aulas de licenciatura com esta finalidade, reconhece-se que o exercício de interpretar discursos e imagens contextualizadas poderá colaborar com o entendimento acerca destas questões e com a problematização de variadas situações musicais e pedagógico-musicais que estão tanto dentro quanto fora das cenas.

Considerações finais

Esta comunicação mostrou um esboço do campo teórico por onde caminha o estudo e permite delinear subsídios que levam a algumas categorias para analisar cenas. A saber: (a) elementos técnicos e estéticos da produção. Nesta dimensão serão consideradas as especificações sobre autor, produtor, diretor, roteirista (e outros) bem como o período de produção, do lançamento, se há outras versões, se há considerações sobre divulgação e/ou crítica do filme. Importante considerar ainda nos aspectos da produção, se a obra foi baseada em literatura, teatro, histórias verídicas, ou outras histórias; (b) conteúdo objetivo. Nesta perspectiva serão descritos e interpretados os diálogos das cenas e o enredo contextualizado; (c) conteúdo subjetivo. Finalmente, nesta dimensão serão interpretados os conteúdos que se encontram de forma implícita ou subjetiva e significativa das cenas.

Referências

- BARRETO, Juliano. Desafios e avanços na recuperação automática da informação audiovisual. *Ci inf*, Brasília, v. 36, n.3, p. 17-28, set/dez, 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewarticle/897>>. Acesso em: 18 out.2008
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: _____ (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- COSTA, M. V. A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas. *Jornal a Página da Educação*, ano 12, n. 127, p. 34, out. 2003.
- FERRO, Marc. O conhecimento histórico, os filmes, as mídias. *Olho da História*, Universidade Federal da Bahia, n. 6, 2004. Disponível em: <www.olhodahistoria.ufba.br>. Acesso em: 12 out. 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo*. Barcelona: Paidós, 1995.
- HABERMAS, J. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Vieira Souza. *Em Pauta*, Revista Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS, Porto Alegre –RS, v. 11, n. 16/17, p. 50-75, abr/nov. 2000.
- LANGER, Johnni. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos. *Revista História Hoje*. São Paulo- SP, n. 5, 2004
- MARTINS FILHO, Plínio. Direitos autorais na Internet. *Ciência da Informação*. Ci. Inf. vol.27, n.2, Brasília, 1998.
- SABAT, Ruth. *Entre signos e imagens: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1999.
- SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais ... Uberlândia: Associação Brasileira de Educação Musical*, 2001. p. 85-94.
- STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H., AZEVEDO, José C., SANTOS, Edmilson S. (Orgs.) *Identidade Social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED/RS, 1997.

Representações sociais sobre o estágio supervisionado de licenciandos em música: primeira fase de um estudo longitudinal

Cláudia RibeiroBellochio
 UFSM
 claubell@terra.com.br

Resumo: O texto apresenta a primeira parte de uma pesquisa¹, vinculada ao FAPEM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical - CNPq, que tem como objetivo investigar as representações sociais (RS) acerca do estágio supervisionado (ES) em música na escola de educação básica, a partir da visão de licenciandos em formação inicial do curso de Música da UFSM, em diferentes etapas de seu curso. A abordagem metodológica é qualitativa, tendo como procedimento de coleta de dados, a realização do estudo com entrevistas: entrevista semi-estruturada (ESE) e entrevista grupal (EG). A pesquisa está dividida em três fases: Fase 1 (2008/09); Fase 2 (2009/10); e Fase 3 (2010/11). Parte da primeira fase foi realizada no ano de 2008 na qual foram realizadas ESE com seis acadêmicos² do 3º semestre do curso de Licenciatura em Música. As entrevistas foram transcritas e organizadas em um documento nomeado de Caderno de Entrevistas (CE). A partir das transcrições, os achados foram organizados nas seguintes temáticas: formação musical dentro e fora da escola; disciplina de educação musical do curso de música; experiência docente; referências (positivas e negativas) para ensinar; disciplinas vinculadas ao Centro de Educação – CE/UFSM; Licenciatura – curso para formar professor; decisão por Licenciatura em Música; concepções e expectativas sobre ES. Na primeira análise percebeu-se que os licenciandos possuem modelos de imitação do bom professor e ainda tem uma visão distante e distorcida acerca do ES.

Palavras chave: educação musical; estágio supervisionado; representações sociais.

Iniciando uma pesquisa

A realização da pesquisa acerca das representações sociais (RS) sobre estágio supervisionado (ES) de licenciandos em música parte da necessidade de se compreender, com mais profundidade, a relação longitudinal que graduandos estabelecem com a docência, sobretudo no momento de formação inicial no qual estão submersos em proposições curriculares do curso, realizam atividades de estágio supervisionado e participam de outras atividades não formais que somam ao processo formativo.

O conceito de RS, no estudo acerca do ES em música, torna-se relevante por ser

[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como

¹ “Representações sociais acerca do estágio supervisionado em música: um estudo na formação inicial de licenciandos em música da UFSM/RS”. Projeto de pesquisa CNPQ/PQ. Participam como pesquisadoras as acadêmicas Zelmielen Adornes (bolsa PIBIC/CNPQ) e Jeymeli Hepp (bolsa BIC/FAPERGS).

² Para garantir que a amostra prevista, três licenciandos, chegue até o final da pesquisa, iniciamos a coleta com o dobro de participantes.



saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (JODELET, 2001, p. 22)

Assim, entende-se que, ao longo da graduação, as RS dos licenciandos em música acerca do ES constituem-se como um importante indicativo para a compreensão de como eles significam este componente curricular no processo de sua formação inicial. Sublinha-se o fato de que as representações articulam-se a “elementos afetivos, mentais e sociais, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação” (ARRUDA, 2002, p. 138) o que se configura como um sistema de complexidade das estruturações dos licenciandos acerca da docência.

As representações “são fenômenos sociais complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos: informativos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc” (JODELET, 2001, p.21). No caso do ES, possibilitam examinar a complexidade que se descortina para e no desafio da docência no curso da formação profissional, momento em que ainda se é aluno mas tem-se desafios de ser professor, no qual as relações entre conhecimento científico e senso comum vão edificando a construção da formação docente.

Somado aos estudos das RS são relevantes os estudos de Tardif e Raymond (2000) sobre a socialização pré-profissional dos professores, nos quais destacam-se as experiências pré-profissionais. Os autores comentam que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (ibid, p. 5). O mundo do ES revela-se na relação entre o conhecimento internalizado e as necessidades do conhecimento prático, formação específica e formação pedagógica, entre espaço de formação profissional e espaço de atuação profissional, dentre outros. A docência acaba por constituir-se como uma amálgama das formas vividas e internalizadas dentro e fora do espaço de formação profissional. Nesse quadro põe-se a questão do conhecimento do estagiário e sua relação com o ensino que “é *categoria fundante*, a ser produzido e trabalhado na formação de professores, como em uma teia de relações histórico-culturais, políticas, epistemológicas, pedagógica e éticas” (FERNANDES e SILVEIRA; 2008, p. 2).

Certamente, a significação do ES está amplamente relacionada com o que caracteriza a profissão de professor: ensinar e aprender em desafios cotidianos da docência frente a alunos que desafiam a cada instante. Importante lembrar que, no contexto de estágio, o

acadêmico vive o paradoxo constante entre ainda ser aluno (na instituição formadora) e professor (no espaço de realização do estágio).

O estágio supervisionado: uma etapa na formação de professores

Pesquisas acerca do ES decorrem da preocupação mundial com os processos de formação de professores que, por sua vez, pretendem melhorar os processos de ensinar e aprender na instituição de formação profissional e na escola de educação básica. Dentre alguns pesquisadores citam-se Nóvoa (1992, 1995); Garcia (1995); Pacheco (1995); Imbernón (1999); Tardif e Raymond (2000) dentre outros.

Na área de educação, no Brasil, entre as pesquisas sobre estágio supervisionado destacam-se trabalhos como os de Pimenta (1995); Lima (2003); Pimenta e Lima (2004); Freitas et al (2005); Kulcsar (2005); Piconez (2005, 2007); Fernandes e Silveira (2008). Na educação musical, as pesquisas sobre os estágios supervisionados também têm sido recorrentes: Tourinho (1995); Mateiro (2002); Mateiro e Téó (2003); Wille (2004); Azevedo (2007); Beineke e Bellochio, (2005, 2007); Buchmann (2008).

Somados aos aspectos teóricos que tematizam sobre o ES, as políticas educacionais brasileiras, na última década, também trouxeram novas interpretações e regulamentações a este componente curricular das licenciaturas. Desta forma, hoje vivemos um panorama diferenciado do vivido na década passada, no que se refere à posição e interpretação sobre o ES, enquanto disciplina curricular compositora do processo formativo da formação inicial de professores.

Na UFSM, contexto da pesquisa em apresentação, desde 2005, o curso de Música tem realizado, a partir do 5º semestre, final da primeira metade do curso de licenciatura, atividades curriculares de ES com 405 horas, modificando a natureza e a implementação desta disciplina que anteriormente era de 90 horas. Evidentemente que são muitas as transformações estruturais geradas na organização do curso e que trazem impactos para os licenciandos. Referidas transformações implicam também uma relação mais próxima entre a instituição formadora e a escola de educação básica, lugar prioritário no qual são realizadas as docências do estágio em música na UFSM.

A pesquisa em andamento

A pesquisa sustenta-se em pressupostos de abordagem qualitativa, tendo como procedimento de coleta de dados, a realização do estudo com entrevistas. De acordo com



Spink (2004, p. 103): “A pesquisa sobre as RS, estando comprometida com situações sociais naturais e complexas – requisito imprescindível para que sejam acessadas as condições de sua produção -, é necessariamente uma pesquisa qualitativa”.

As formas escolhidas como instrumentos de coleta de dados são a entrevista semi-estruturada (ESE) e a entrevista grupal (EG) que serão utilizados nas três fases da pesquisa: Fase 1 (2008/09); Fase 2 (2009/10); e Fase 3 (2010/11).

A entrevista do tipo semi-estruturada está sendo utilizada por permitir um roteiro de questões flexíveis e dinamizadas em função dos diálogos que vão sendo realizados entre entrevistador e entrevistado. Na fase 1 da pesquisa, a ESE foi realizada individualmente com cada participante e teve como orientação grandes temas: (1) trajetória de formação musical; (2) trajetória com o ensino; (3) trajetória com o ensino de música; (4) idéias, valores, percepções e práticas sobre o estágio supervisionado. A EG foi realizada no mês de março de 2009 e, com base nas recorrências das ESE teve como temas de debate entre os cinco alunos³ presentes (1) como aluno: o que aprendo para ser professor; (2) estágio é para colocar em prática o que aprendeu; (3) supervisão de estágio é dar aula com alguém te observando; (4) estágio para licenciatura é como percepção para o bacharelado; (4) conceitos e relações entre teoria e prática.

Até o momento, foram organizadas algumas reflexões acerca da Fase 1, com análises decorrentes da entrevista semi-estruturada. A análise está sendo realizada de acordo com a técnica de análise de conteúdo constituída pelas três etapas propostas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

Alguns achados: representações iniciais acerca do estágio supervisionado

Os alunos entrevistados têm práticas docentes de diferentes naturezas: ministram aulas individuais em escola de música ou em casa, trabalham com educação musical na educação infantil e também desenvolvem ensino em grupo. Somente um deles trabalhou em escola de educação básica, os demais trabalham com aulas particulares. A relação com a experiência docente, concomitante a formação, é muito específica de licenciandos em música, visto que grande parte de outras licenciaturas não tem o *ensino de*, fora do currículo do curso, previamente ou paralelamente a sua formação profissional inicial, salvo exceções. A docência anterior e paralela ao curso de formação inicial, no caso da Música, constrói representações

³ Um dos alunos, no momento da entrevista semi-estruturada havia trocado de curso, agora faz Composição, recente curso criado pelo REUNI na UFSM.

comuns sobre ensinar que acabam por conceituar, nessa primeira etapa da pesquisa, realizada com alunos do 3º semestre, o que é a licenciatura e o ES como parte do processo da formação de professores. Um ponto marcante nas entrevistas são as representações sobre o bom professor que tiveram e o fato de os mesmos tornarem-se modelos, a revelia dos espaços que caracterizam uma e outra atuação. Pimenta e Lima (2004) caracterizam que esse “modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática e consagrados como bons”. (ibid, p. 35).

O Entrevistado 4 menciona que: “*Comecei ensinando exatamente como minha professora. Ensinei o básico, um pouquinho de teoria e começando ritmo e tocando, bem simples*”. Tardif e Raymond (2000, p.6) destacam o quanto “as fontes pré-profissionais do saber ensinar” são relevantes na constituição da docência; sobretudo aquelas vinculadas a história de vida pessoal e familiar do futuro professor que são “reatualizadas e reutilizadas, de maneira reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício”. (ibid., p.7).

Outra referência, com relação ao ensino de música, é desenvolver aulas a partir de um modelo pessoal de ser professor, como no caso expresso pelo Entrevistado 3 “*Eu dei aula de guitarra bem informal. Dar aula eu não dou. Ele senta com a guitarra e tu senta com a tua e conversamos. É, o negócio para mim, é o prazer e a informalidade*”. No caso, a informalidade pela conversa envolve uma troca de relações entre professor e aluno, em posições semelhantes e muito na forma da imitação. Cunha (1997) destaca que um dos aspectos presentes na relação com o ensino é o prazer, aspecto narrado por esse entrevistado. “Instala-se uma empatia entre as partes. Essa [...] leva os professores a reconhecerem que aprendem muito com os alunos” (ibid, p. 107).

Os entrevistados são unânimes na compreensão do quanto as disciplinas de Educação Musical presentes no curso potencializam formas de compreensão mais clara com relação à formação de professores. O entrevistado 4 percebe que a licenciatura “*É pra formar professores, mas não simplesmente formar professor, mas capacitar as pessoas para que elas tenham mesmo condições de dar aula*”. Nesse caso, entende-se que “parece que ninguém pode ensinar bem alguma coisa, se não consegue para si uma resposta sobre a finalidade de conhecimento que aprofundou” (CUNHA, 1997, p. 109)

Com relação às representações de ES o que se destaca é a crença do dar aula sendo observado por alguém e ao mesmo tempo a perspectiva de que o estágio seja o momento no qual tudo vai ser ensinado sobre a aula. Como expressa o entrevistado 1, a relevância do estágio constitui-se por “*ser o momento que vai demonstrar realmente o que eu vou ter que*

trabalhar. Vai me dar todas as ferramentas pra mim seguir minha carreira depois de formado". Existe uma forte expectativa de que o estágio constitua-se como uma etapa na qual toda a relação com a profissão será construída.

O entrevistado 2 expressa que *"é estar dando aula com um professor vendo o que está fazendo"*. A idéia de supervisão como realmente uma super-visão de alguém que está fora, apenas observando e não intervindo ou tomando elementos para discussão ainda é forte para esse aluno de terceiro semestre. Entende-se que *"esse tipo de supervisão colide com um movimento em direção à autonomia do professor e coloca o supervisor numa posição de fiscal, de alguém que impõe modelos a serem seguidos"*. (WIELEWICK, 2005, p. 17)

O entrevistado 4 declara que para ele o ES *"é a preparação antes de se formar. Onde tu coloca em prática tudo o que aprendeu"*. Verifica-se aqui a representação de que o estágio é a prática; o que foi aprendido antes, a teoria. No entanto, conforme destacam Pimenta e Lima (2008, p. 41) *"o estágio é teoria e prática (e não prática ou teoria)"* Percebe-se também o quanto é distante, ao longo do curso, a problematização da teoria com as situações encontradas na prática, transparecendo ser a formação inicial apenas um acúmulo de conhecimentos que culmina com o ES.

Com base no exposto, as respostas ainda são embrionárias, contudo, existem revelações narrativas importantes no contexto de uma melhor compreensão sobre o ES em música e suas relações com a docência que vão sendo construídas, desconstruídas e reconstruídas ao longo do curso de Licenciatura.

Referências

- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 127-147, no. 2002.
- AZEVEDO, Maria Cristina Cascelli. Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários em música: dois estudos de caso. (*Tese de Doutorado*). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós graduação em Música, Porto Alegre, 2007.
- BEINEKE, Viviane; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Encontros e desencontros na prática educativa: um estudo com estagiários de música da UDESC/SC e da UFSM/RS. Texto aprovado para o XVII Congresso da ANPPOM, 2007.
- BELLOCHIO, Cláudia R; BEINEKE, Viviane. A prática educativa do estagiário de educação musical: relato de um caso. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, VIII., 2005. Pelotas, *Anais...Pelotas*: ABEM, CD- ROM
- BUCHMANN, Letícia. A construção da docência em música no estágio supervisionado: um estudo na UFSM. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós graduação em Educação, Santa Maria, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. (6. reimpressão) São Paulo, Campinas: Ed. Papirus, 1997.
- FERNANDES, Cleoni M, Barboza; SILVEIRA, Denise Nascimento da. Formação de professores: desafios do estágio supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXX., 2007. Caxambu, *Anais...Caxambu: Anais eletrônicos – disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt04-3529--int.pdf>*.
- FREITAS, Deisi Sangói et al. Caderno do II Seminário de Estágios Curriculares supervisionados... Santa Maria: Imprensa Universitária, 2005.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (2 ED.) São Paulo: Cortez, 1999.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.
- KULKSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. (11 Ed.) Capinas/SP: Papirus, 2005. p. 63-74.
- LIMA, Maria Socorro Lucena (et al). *A hora de prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente*. (3 Ed.). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.



MATEIRO, Teresa. Las practicas de enseñanza em la formación inicial del professorado de música em Brasil: tres estúdios de caso. (*Tese de Doutorado*) – Universidad del País Vasco, 2002.

MATEIRO, Teresa; TEO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de musica como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, n.9, set 2003. p. 89-96.

NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores*. Unidade teoria e prática? (2 Ed.) São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA; Maria Socorro. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PICONEZ, Stela Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. (11 Ed.) Campinas/SP: Papyrus, 2005.

SPINK, Mary Jane P. (Org.) *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TARDIF, Maurice, Teresa; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n.73, dez 20003. p. 209-244.

TOURINHO, Irene. “Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu...” divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, n.2, jun 1995. p. 35-52.

WILLE, Regiana Blank. Estágio supervisionado: relatos de uma experiência. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, *Anais...*Rio de Janeiro, 2004. CD-ROM.

WIELEWICKI, Amilton de Godói. Estágio curricular supervisionado: concepções de supervisão. In: FREITAS, Deise Sangói et al. *Caderno do II seminário sobre estágios curriculares supervisionado*. Enfrentando desafios formativos. Santa Maria: Imprensa Universitária, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005. p. 25-36.

Respeitável público! O projeto de Musicalização Infantil da UFBA tem a honra de apresentar: “O Circo” de Alda Oliveira

Angelita Maria Vander Broock
UFBA
angelbroock@yahoo.com.br

Roseane Ramos Mota
UFBA
roseaneros86@hotmail.com

Luan Sodré de Souza
UFBA
violuan@hotmail.com

Resumo: Este relato de experiência é resultado do trabalho realizado no projeto de Musicalização Infantil da UFBA no segundo semestre de 2008, ao utilizarmos a obra O Circo, de Alda Oliveira, como fio condutor e tema para o semestre e que resultou num espetáculo de música, dança e artes circenses no Circo Picolino de Salvador, numa parceria com os alunos desta escola. Sendo assim, o objetivo deste artigo foi descrever e relatar passo a passo este processo.

Palavras chave: UFBA; Musicalização Infantil; Circo.

Musicalização Infantil

O Curso de Musicalização Infantil da UFBA é um projeto de extensão universitária que atende aproximadamente 130 crianças da comunidade soteropolitana de 0 a 6 anos de idade distribuídas em 13 turmas. Este curso iniciou-se em setembro de 2006, para crianças com idades entre 0 e 4 anos e surgiu para ampliar o quadro de cursos de extensão da Instituição, onde as crianças podiam iniciar sua educação musical apenas aos 5 anos de idade (BROOCK, 2007). Desde 2008 o projeto passou a contemplar crianças de 0 a 6 anos, num trabalho conectado entre professores e estagiários.

Há muito que se diz sobre este curso, mas neste artigo vamos nos limitar a falar sobre uma experiência impar que tivemos no segundo semestre de 2008 ao utilizarmos a Obra “O Circo” da compositora Profa Dra. Alda Oliveira como fio condutor e tema para o semestre. Nesta ocasião contávamos com uma equipe de quatro professores e dois colaboradores.

Sobre a obra



De acordo com Oliveira (carta escrita pela compositora em maio de 2009¹), a série de canções “O Circo” foi composta numa época em que ela trabalhava na escola de Dança da UFBA na década de 1970. Alda era pianista do Grupo de Dança Contemporânea e fazia trabalhos de Educação Artística com colegas das áreas de dança, teatro e artes visuais com crianças em idade escolar do Ensino Fundamental na Escola de Dança e que era coordenado pela Professora Dulce Aquino, atual diretora desta escola. Este trabalho foi apresentado no pátio da Escola de Teatro da UFBA, com direito a figurinos e maquiagem para as crianças e contando com a participação de vários professores de dança e músicos, sendo que Alda estava ao piano e a música foi tocada ao vivo. *“Embora o trabalho fosse direcionado para o desenvolvimento artístico global e para expressão corporal, a música composta especialmente para o trabalho serviu de base para toda a produção”* (relato de Alda Oliveira).

Alda mostrou-se muito feliz quando pedimos algumas de suas composições para trabalharmos com as crianças da musicalização, *“pois além de não estarem publicadas ou editadas, estas canções estavam desprezadas no fundo da gaveta”* (relato de Alda Oliveira).

Processo de trabalho

1. Vivência musical com Alda Oliveira.

Antes do início das aulas com as crianças, os professores tiveram a chance de realizar uma vivência musical com Alda, que consistiu na aprendizagem das músicas. Neste encontro, além de nos familiarizarmos com as canções, pudemos refletir sobre o mundo circense encontrado na obra e conhecer um pouco sobre a história das músicas. Este encontro foi fundamental e serviu de alicerce para a construção do trabalho desenvolvido com as crianças e pais da Musicalização.

2. Vivência corporal com Alba Ribeiro

Este encontro também aconteceu antes do início das aulas com as crianças, e o principal objetivo foi que os professores pudessem ter consciência do uso do corpo nas aulas e de como explorar certos movimentos com as crianças, fazendo-nos entender a importância da expressão corporal para o desenvolvimento musical do indivíduo.

¹ Esta carta será usada como referência em todo o texto e será identificada como “Relato de Alda Oliveira”.

3. Reflexão sobre as músicas – o que trabalhar em sala de aula?

Fizemos algumas reuniões e analisamos toda a obra, observando os conceitos musicais presentes em cada música, bem como cada tema abordado e buscamos músicas de outros autores que fossem relacionadas ao assunto e que pudessem trabalhar os conceitos musicais encontrados. Desta forma, pudemos estruturar as aulas baseadas nestes conceitos e repertório. De acordo com o relato de Alda Oliveira: *“Quanto à aprendizagem das crianças e professores, o projeto teve sucesso muito grande, pois as crianças cantaram, se expressaram corporalmente, conheceram elementos relacionados ao circo e às canções, aprenderam a fazer crescendo, diminuindo, acelerando, ritardando, a ir subindo os sons e descendo, tanto em graus conjuntos quanto em glissandos.”* Tendo em vista que esta avaliação de Alda foi feita a partir da apresentação, podemos notar que o trabalho realizado em sala de aula teve reflexo direto no resultado final. Vale considerar que todos os professores do projeto estavam conectados e que as discussões sobre as aulas resultaram na harmonia entre todas as turmas, logicamente respeitando suas particularidades e considerando a flexibilidade pedagógica sugerida para o professor e a sua capacidade para desenvolver habilidades de adaptação e liderança em qualquer grupo, conforme sugere a Abordagem PONTES proposta por Oliveira (2006).

4. Parceria com o Circo Picolino

Para aproximar nossos alunos ao mundo circense, estabelecemos uma parceria com a Escola de Circo Picolino. Esta parceria consistiu na oportunidade de nossos alunos assistirem uma aula de Circo do Grupo Mirim, na participação deste grupo na nossa apresentação e na oportunidade de realizarmos um ensaio geral na semana anterior à apresentação.

O objetivo da aula de circo aberta aos nossos alunos foi integrá-los com os alunos do circo, uma vez que os dois grupos estariam juntos na apresentação. Neste encontro, nossos alunos puderam ver as outras crianças num dia normal de aula, sendo que estas exploravam as técnicas do circo como malabarismo, trapezismo, tecido, arame, monociclo, contorcionismo, etc. Ao final deste encontro, nossos alunos ensinaram aos alunos do circo a música Refrão da obra, onde todos puderam cantar juntos numa integração através da música.

5. Outras manifestações circenses que aconteciam na cidade



Este tema do circo foi muito sugestivo e resultou numa participação ativa dos pais, que estavam sempre atentos ao que acontecia na cidade e que fosse relacionado ao assunto. Um dos eventos foi a temporada do Circo Estoril em Salvador. Combinamos de ir todos juntos ao circo e presenciar os vários elementos que estavam sendo trabalhados em sala. Sendo assim, esta experiência teve ligação direta às aulas posteriores à visita, uma vez que podíamos aproveitar as reflexões e lembranças dos alunos e relacioná-las aos objetivos das aulas. Neste caso, pôde-se considerar algumas características da Abordagem PONTES, que segundo Oliveira (2007) pode estimular, guiar e estruturar as ações dos professores de música de forma criativa, considerando os diferentes aspectos que acompanham o processo de ensino e aprendizagem, principalmente as vivências culturais, as características pessoais dos alunos, a essência do contexto sociocultural e as experiências prévias dos alunos.

6. Gravação do CD

Para dar continuidade ao projeto, sentimos a necessidade de gravar as músicas, para que pudéssemos utilizar em sala de aula e para que os pais pudessem ouvir e cantar com seus filhos no ambiente familiar. Este foi um momento muito importante para os professores, pois tivemos a oportunidade de trabalhar diretamente com duas pessoas extremamente experientes: Alda Oliveira e Jmary Oliveira, que fez todos os arranjos de forma belíssima, baseando-se nos acompanhamentos feitos por Alda. De acordo com Alda *“Jmary fez um excelente trabalho e conseguiu espelhar as minhas expectativas para cada canção nos arranjos finalizados ao computador. Fizemos as gravações com Angelita e um grupo de professores (Roseane Ramos e Anderson Brasil), e finalmente foi impresso o cd, no estúdio de Jmary. Tudo feito com carinho, dedicação e nenhum custo: “home made”! Para ajudar o programa de Musicalização, permitimos que fossem vendidos os CDs aos pais por um preço módico, a fim de pagar o custo da apresentação no Circo Picolino.”*

7. Criação e aprendizagem das coreografias - Ensaios

Todas as músicas foram coreografadas, sendo a maioria por Alba Ribeiro e uma por uma mãe do projeto (Polyana). Segundo Alba, sua maior inspiração para a criação das coreografias foram as crianças e a música e, de acordo com um email escrito por ela em maio de 2009, a experiência foi *“Fantástica. Explorar um movimento e com ele ver a reação dos bebês e ver outra movimentação nascer, se desenvolver, se completar através do primeiro movimento é muito legal. Fazer com que os acompanhantes percebessem que podiam realizar*



a façanha de dançar carregando os bebês, soltar, arrodar à tempo de pegá-los de volta, cair e levantar, rolar, tudo à tempo da letra e melodia da música foi um grande desafio.”.

Embora Alba já tivesse uma idéia de como seria a coreografia, ela foi criando e se adaptando de acordo com as respostas de cada grupo, considerando suas respostas e limitações. Sendo assim, Alba compareceu em muitos ensaios, onde ela pôde criar e ensinar às crianças, aos pais e aos professores as coreografias. Outros ensaios aconteceram somente com a presença dos professores, que precisaram vencer o desafio de explorar o corpo e memorizar a seqüência de movimentos proposta por Alba.

Apresentação - Produção

A apresentação foi realizada no dia 09 de novembro de 2008 no Circo Picolino e contou com um público de aproximadamente 600 pessoas. Para a realização deste evento, precisamos organizar diversos detalhes:

- para pagar o aluguel do circo, cobramos uma taxa simbólica de cada criança. Para outros gastos de produção contamos com a ajuda da Escola de Música da UFBA;

- a entrada para a apresentação não foi cobrada, sendo que os ingressos foram um livro ou um brinquedo, posteriormente doados ao circo, uma vez que eles possuem projetos sociais que colaboram com a formação e alfabetização de crianças;

- a divulgação foi realizada através de cartaz e e-mails. Vale ressaltar que o cartaz foi produzido por uma das mães do projeto (Dani Antoniazzi), que recolheu desenhos dos nossos alunos e fez uma montagem muito interessante;

- os figurinos e maquiagem foram de responsabilidade dos pais, no entanto, Fátima Suarez (que também era mãe do projeto), nos emprestou diversas roupas, que foram utilizadas por alguns alunos e pelos professores;

- as músicas foram cantadas ao vivo, utilizando como base os arranjos gravados no CD. Convidamos três cantores para nos dar suporte;

- os alunos do grupo mirim do Circo Picolino participaram de toda a apresentação, demonstrando seus números a cada Refrão e demonstrando suas habilidades em determinadas músicas, como a do Trapezista e Equilibrista, por exemplo.

A apresentação contou com a participação e envolvimento de várias pessoas: Professores do projeto Angelita Broock, Michele Costa, Roseane Ramos e Anderson Brasil – Marcus Rocha e Luan Sodré (colaboradores); Participação especial dos cantores Amélia Dias, Letícia Bartholo e João Maurício Ramos; das atrizes Alice Cunha e Fernanda Veloso e dos

artistas de circo Binho e alunos do grupo mirim da Escola de Circo Picolino. Além da Participação de Alda Oliveira, Jamary Oliveira e Alba Ribeiro.

Comentários sobre o trabalho realizado

Num domingo ensolarado e tendo a praia como paisagem, o resultado final e o envolvimento de todos os participantes foram surpreendentes e renderam muitos elogios e alegrias. *“Os professores todos enfeitados e fantasiados se misturavam aos alunos, aos circenses, fazendo a alegria reinar. O som funcionou bem, deixando todos à vontade, sem necessidade de ter inibições ou esquecimentos. Os músicos convidados deram um ar de música ao vivo e contribuíram para tornar a apresentação mais brilhante e real”* (relato de Alda Oliveira). Muitos relatos foram enviados por e-mail e pudemos perceber uma satisfação muito grande dos pais.

Entretanto, notou-se que alguns detalhes poderiam ter sido mais bem explorados, como uma melhor direção de cena, ou mais tempo para ensaio, por exemplo. Porém, visto que o objetivo era didático, pode-se dizer que seu resultado foi satisfatório. Em sua avaliação, Alda diz que *“No geral, valeu a pena o esforço da realização do circo. Houve uma emoção e reações de afeto e alegria. Os bebês, levantados pelos pais, ‘voando’ no céu, as bailarinas dançando com as mães, o mágico, os trapezistas, o Pepe, os bonecos sabidos, todos levaram a magia do circo para a nossa imaginação de eternas crianças.”*

Considerações finais

Trabalhar com este tema foi realmente algo muito estimulante. Esta obra de Alda é realmente fantástica e não subestima a capacidade de ninguém. Esperamos que este relato de experiência possa servir de estímulo para que outros educadores musicais possam trabalhar com um tema tão rico e mágico que é o Circo, criando assim mais uma possibilidade de repertório. Esta obra pode ser trabalhada em qualquer nível de educação e se adequar aos mais diversos grupos e situações de ensino.

Referências

BROOCK, Angelita M. V. A influência da música no comportamento de crianças participantes do projeto de musicalização para bebês na UFBA. *Anais do 3º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Salvador, 2007. Pp. 651-657.

OLIVEIRA, Alda; BROOCK, Angelita; CANDUSSO, Flávia; et al. Construindo PONTES significativas no ensino de música. *Ictus – Periódico do Programa de Pós Graduação em Música da UFBA*, Vol. 8 nº 2, dezembro de 2007.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, n. 14. Porto Alegre, 2006. Pp. 25-34;

Rock, Mozart ou silêncio: influência em atividades que exigem concentração

Edna Andrade Soares
 UFAM
 ednamestrado@yahoo.com.br

Cristina Tourinho
 UFBA
 Ana_tourinho@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem por foco a relação entre a música *rock* e a concentração do adolescente para a realização de tarefas escolares, sendo resultado de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado. O estudo foi desenvolvido por meio de experimento sendo aplicado individualmente um jogo da memória com cartas de baralho, onde o aluno deveria formar 20 pares de cartas da mesma cor, número e naipe na presença e ausência de música, dividido em 04 ensaios. Este estudo explorou o universo de 40 adolescentes do sexo masculino, 20 com idade de 15 anos e 20 com 17. Como instrumentos de pesquisa complementares foram utilizados questionários e entrevistas. Foi mensurado o tempo gasto para a realização de uma tarefa específica, na qual a concentração teve especial enfoque. O resultado estatístico delineou o melhor desempenho médio dos dois grupos na seguinte ordem para a realização do teste: 05min 24s na audição do *rock* da escolha do aluno; 5min79s com a música de Mozart; 5min83s na audição de *rock* da escolha da pesquisadora; e 6min56s na ausência de música. A pesquisa aponta para o entendimento de que a música *rock* permeia a vida do adolescente e evidencia que é um veículo de socialização e integração do aluno na escola, e que pode se tornar uma ferramenta para melhorar o desempenho escolar.

Palavras chave: Adolescente, Música *Rock*, Música de Mozart e Concentração.

Introdução

Este artigo comunica o resultado de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado intitulada *Rock, Mozart ou silêncio: Qual a influência da música em atividades que exigem concentração?*

O interesse por este tema, partiu da observação da pesquisadora sobre seu filho que desde os doze anos de idade, escolhera o gênero musical *rock* como música de sua preferência, pois fazia habitualmente uso da audição deste estilo musical na realização das suas tarefas referentes à escola.

Aborda-se a audição da música *rock* do gosto do aluno e música de Mozart para realizar tarefas e ajudar na concentração. Foca-se na audição musical como atividade diária do adolescente onde ele ouve música com diversos objetivos e até mesmo para passar o tempo.

1. ROCK e MOZART: a influência na concentração do adolescente



A música desde a sua descoberta e produção, das mais rudimentares a mais elaborada criação artística, sempre teve um papel importante na humanidade. Merriam (1964) e Hargreaves (1997) já falavam das funções e usos da música a favor do homem na sociedade. A sua utilização é de significativo valor, pois, geralmente as pessoas escolhem músicas para acompanhar várias atividades ou situações diversas. As funções da música podem variar de acordo com os ouvintes e a natureza da tarefa.

A maioria delas [as razões] relacionadas com a satisfação de necessidades emocionais e sociais: desenvolvimento da identidade, passar o tempo, aliviar o aborrecimento e a solidão, distrair de preocupações, descontrair, lidar com problemas, melhorar o estado de espírito, criar boa disposição, divertir-se. (ILARI, 2006, p.306).

Como um canal de expressão dos jovens, a música *rock* foi um movimento que surgiu como estilo musical na explosão midiática na década de 50 no sul dos Estados Unidos. Apesar de sua abrangência para defini-lo comunica fronteiras que se interligam através de reconhecimento das socialidades.

Seus efeitos sociais foram massivos e mundialmente abrangentes. Influenciou moda, atitudes, linguagem e estilo de vida. Tornou-se símbolo de protesto e contestação ao sistema político, social, cultural e econômico, principalmente para os adolescentes, que começavam a colocar em xeque alguns dogmas da sua cultura.

Surgiram nesse panorama, muitas bandas usando sua arte como instrumento de transformação social e com interesses humanitários, principalmente, nos megaeventos realizados no decorrer das décadas que refletiam tanto a “era de ouro” dos concertos do *rock*, através de suas bandas e artistas, quanto à situação político-social-histórica da sociedade. Isso pode ser observado nos festivais *Monterey Pop*, *Woodstock*, *Watkins*, *O Live Aid*, *Live 8*, no concerto para Bangladesh, *Apartheid*.

Estilisticamente as origens do *rock* estavam no *blues*, *jazz* e *country* principalmente por suas características rítmicas e melódicas. O *blues* nasceu dos cânticos dos escravos negros trazidos da África para as plantações de algodão nos Estados Unidos.

De acordo com Muggiati (1973) e Townsend (1997) esses negros, que cantavam com voz rouca e sentimental, entoavam vocalizes do tipo chamada-resposta, influenciaram musicalmente a sociedade americana no período pós-guerra e, conseqüentemente, as bases musicais do *rock and roll*. Merriam (1964) considera a música como um produto das atividades sociais.

Segundo Johnson (1988) o *rock* é uma música cuja percepção é mais notória através do ritmo. Juntamente com a melodia, trabalha-se o contratempo e incorporados ao ritmo do



rock, temos ainda polirritmos, padrões de ostinatos e síncope. Desde os primórdios, a música está em estreita relação com o comportamento do homem, atuando em diversos aspectos e níveis do ser: físico, espiritual, mental, emocional e moral.

Em função do intelecto, o termo “Efeito Mozart” foi criado pelo cientista francês Alfred A. Tomatis¹ em decorrência das pesquisas desenvolvidas que demonstraram que este efeito ocorre principalmente em crianças com menos de três anos, quando expostos à audição da música de W. A. Mozart.

Este termo, não designa somente às músicas de Mozart, mas a qualquer impacto que a música exerça na pessoa a partir do seu uso. Abrange ainda a utilização da música por meio de seu poder transformador na saúde, educação e bem-estar. (CAMPBELL, 2001).

Alguns estudiosos como Costa-Giomi (1999), Illes (2006), Rauscher (2003) admitiram ter provas científicas quanto ao aumento das habilidades de raciocínio abstrato em crianças, quando submetidas à instrução em piano e canto.

Outro estudo com uso da música para o desenvolvimento do cérebro indicou um crescimento neural em crianças que foram submetidas aos sons de violino de Suzuki, o qual mostrou uma melhora de memória em relação às crianças que não tiveram aula de violino. (SHAFFER, 2006).

2. Metodologia

Para a realização desta pesquisa foi necessário fundamentar-se na metodologia qualitativa, pois se averiguou não somente os dados estatísticos, mas a análise das respostas e reações dos sujeitos durante o experimento e também através dos dados obtidos em questionário e entrevista.

Estas, segundo Goldenberg (2003, p.89), atendem às muitas questões que dificultariam se fosse utilizado somente o questionário.

A população estudada foi composta de 40 alunos, 20 com idade de 15 anos e 20 com idade de 17 anos, todos do sexo masculino – adolescentes cujas faixas etárias correspondem mais ao interesse deste estudo.

Foi utilizado para o teste, o jogo da memória, com cartas de baralho na presença e ausência de música, onde os alunos deveriam formar os pares da mesma cor, número e naipe, medido pelo tempo gasto para a realização da tarefa.

¹ Pioneiro internacionalmente reconhecido por seus estudos sobre a relação entre o ouvido, a voz e a psique.

Cada grupo de 20 alunos foi subdividido em grupos de 05 onde cada um realizava a atividade em apenas uma das modalidades. Iniciava-se o teste na seguinte ordem: 1º grupo - testes com música *rock* escolhida pela pesquisadora; 2º grupo - música de Mozart; 3º grupo - ausência de música e 4º grupo - música da escolha do adolescente.

As músicas escolhidas para o experimento foram: “Denise” na tonalidade de mi maior, do grupo Ace Troubleshooter, por ter como característica principal o apoio rítmico muito evidente em contratempo, repetitivo e constante.

De Mozart, a Sonata para piano n.º.14 em Dó menor, K.457, 7º movimento, em adágio, por apresentar características bem contrárias às do *rock*, por ser uma música calma e tranqüila, além de refletir o caráter de Mozart, o que ele tem de indissociável com a vida.

Exemplos de músicas escolhidas pelos alunos: Duality (2004), Banda Slipknot; Toxicity (2002) - System of a Down; Bat Country (2005) - Avenged Sevenfold, Nirvana, Evanescence e Blink.

Após o teste, o aluno respondia ao questionário e finalmente era submetido à entrevista.

3. Discussão dos resultados

Tendo em vista a natureza da pesquisa e seus diferentes instrumentos, foi mensurado o tempo gasto para a realização de uma tarefa específica, na qual a concentração teve especial enfoque. As análises levaram em conta a complementaridade de ambos os aspectos.

3.1. Tempo gasto dos alunos de 15 anos e tipo de música

Na observação, o menor tempo gasto dos alunos de 15 anos na realização da tarefa foi sob a audição do *rock* escolhido pela pesquisadora, fazendo o total de 27min75s, enquanto o maior tempo gasto foi na música da escolha do aluno. Neste teste, houve uma discrepância entre o maior tempo do aluno n.º 09 (09min04s) e o menor do aluno n.º 10 (04min00s), cuja diferença foi de 5min 04s.

Na ficha de observação do aluno n.º 09, constava que ele estava agitado do início ao fim do teste, preocupado em formar rapidamente os pares de cartas. Na filmagem, percebe-se que ele mantinha o mesmo sintoma, acrescido de ansiedade, ora fazendo movimentos labiais, ora arregalando os olhos.

Na entrevista, fazia movimentos com as mãos, pegando na orelha e no queixo, não demonstrava firmeza nas respostas. Se fosse considerado o tempo deste aluno, com relação à média dos outros quatro, o valor seria de 05min75s.

Este fator é relevante, pois, praticamente, equalizaria o tempo deste ensaio com os cinco alunos; ao invés de 32min04s seria de 28min75s, muito próximo do tempo com a música da escolha da pesquisadora, que foi de 27min75s.

Portanto, se supõe que talvez esta situação, o comportamento relacionado ao emocional do aluno, somado a outros fatores interferiu no resultado do teste. De acordo com Gabrielson & Lindstrom (1993), Hargreaves, (1986):

Os estudos sobre respostas afectivas, estéticas e emocionais à música têm focado a *música*, o *ouvinte*, ou o *contexto* de audição: o modo como o ouvinte percebe e descreve as características da música; o modo como o seu estado emocional é influenciado pela música, dependendo das características pessoais; o contexto social das situações em que ele ouve música (GABRIELSON & LINDSTROM, 1993; HARGREAVES, 1986; IN: PALHEIROS, 2006, p. 331).

De acordo com esses autores, a música está em estreita relação com o homem exercendo muitas funções em diversos contextos. Os diferentes modos de audição musical podem ter relação com a função da música e as características pessoais do ouvinte.

3.2. Tempo gasto por cada aluno de 17 anos para realização do teste do jogo da memória e tipo de música

O tempo gasto na realização do teste com a música da escolha do aluno desse grupo em relação ao de 15 anos foi bem menor; o aluno nº 29 realizou a tarefa no menor tempo (02min15s). Na ficha de observação consta que ele demonstrava pressa para formar os pares de cartas e estava muito concentrado para realizar a tarefa.

Na filmagem, em nenhum momento do teste desviou os olhos das cartas e respondeu a entrevista com determinação. Ainda na entrevista disse que geralmente realiza deveres escolares ouvindo música, independente da disciplina.

O aluno nº 30 obteve o segundo menor tempo; sua ficha de observação registrava que demonstrava calma e concentração, confirmado na filmagem. Na entrevista mostrou firmeza nas respostas e disse realizar tarefas escolares ouvindo música *rock*, principalmente matérias de cálculo, como matemática e física. Alegou que o *rock* age como estimulante para realizar tarefas com rapidez.

O resultado com relação ao menor tempo dos alunos de 17 anos foi com a música *rock* do gosto do aluno.

Após a realização do experimento, a coleta e organização de dados como entrevistas, questionários e ficha de observação, obtiveram-se os seguintes resultados para os P-VALORES de acordo com os fatores observados como (tipo de música, idade ou a interação entre os dois fatores).

De acordo com os valores obtidos, por se encontrar resultados para os p-valores ($p > 0,05$) e ao nível de 95% de confiança sobre os valores dos tempos que os alunos levam para a execução dos testes, inicialmente isso não se explica nem pelo tipo de música nem pelo fator idade, pois mostra um p-valor alto, indicando a não influência.

Ao se analisar a interação entre os dois fatores, verifica-se que o p-valor obtido pelo modelo não apresentou diferença estatisticamente significativa entre os tempos de execução dos testes.

4. Considerações Finais

As atividades dos adolescentes, mediante o jogo da memória aplicado sob a audição musical, indicaram a partir do ponto de vista observacional e análise da filmagem de áudio e vídeo que os sujeitos se mostraram mais satisfeitos ao realizarem os testes com a música de seu gosto.

De acordo com os índices estatísticos, embora o fator medido indicasse não ser significativo, o tempo médio utilizado para a realização do teste pelos dois grupos revelou que o menor tempo de execução do teste foi durante a audição da música *rock* da escolha do adolescente; em segundo lugar, a música de Mozart; em terceiro o *rock* da escolha da pesquisadora e o maior tempo se deu na ausência de música.

Logo, tendo a menor duração do tempo gasto na realização da tarefa, pode-se conjecturar que a música da preferência do adolescente é um indicativo para uma maior concentração dos alunos no momento de realização do teste.

O resultado da melhor atuação, tanto na análise quantitativa quanto na qualitativa pode convergir na direção de que a audição musical influencia no desempenho do aluno, indicando supostamente melhoria da concentração.

Tendo que considerar o próprio tempo do aluno se faz necessário outros indicadores que não foram trabalhados nesta pesquisa, como o estado emocional e o ambiente.

De acordo com as entrevistas dos alunos, a música é fator estimulante, revigorante na medida em que proporciona ânimo para realizar as tarefas.



Considerando que os adolescentes realizam atividades escolares sob audição musical, principalmente, com música de sua preferência, é salutar que a realização de outras pesquisas envolvendo estímulos musicais possam desenvolver, aprofundar e até mesmo ampliar a hipótese levantada nesse trabalho.



Referências

CAMPBELL, Don. *O efeito Mozart: explorando o poder da música para curar o corpo, fortalecer a mente e liberar a criatividade*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

COSTA-GIOMI, Eugenia. The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 47, No. 3. p.198-212, 1999.

GOLDENBERG, Miriam. *A arte de pesquisar*. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

HARGREAVES, David; NORTH, Adrian. *The social psychology of music*. New York: Oxford University Press, 1997.

ILARI, Beatriz. *A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos*. *Revista eletrônica de Musicologia*, vol. 9, outubro de 2005. Disponível em: <<http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/ilari.html>>. Acesso em: 22 de Abril de 2007.

ILLES, Judy. *Neuroethics: defining the issues in theory, practice, and policy*. Oxford: New York Oxford University Press (UK), 2006. Disponível em: <http://0-www.netlibrary.com.library.acaweb.org/Search/SearchResults.aspx?__EVENTTARGET=&__EVENTARGUMENT=&VIEW_STATE_FIELD_NAME=9&__VIEWSTATE=&ctlSorter%3AddlSortOptions=Relevance&tt1=FullText&db=&t1=Neuroethics+%3A+Defining+the+Issues+in+Theory%2C+Practice%2C+and+Policy+&basicEntryButton=Search&ql=ENG> Acesso em: 18 de abril de 2007.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MUGGIATI, Roberto. *O Grito e o Mito: a música pop como ferramenta e contracultura*. Petrópolis: Vozes, 1973.

PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, Beatriz. (org.) *Em busca da mente musical. Ensaios sobre os processos cognitivos em música-da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. Cap.9, p. 303-306, 335.

RAUSCHER, Frances. *Can Music Instruction Affect Children's Cognitive Development?* ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Early Education and Parenting. Setembro, 2003. Disponível em: <<http://www.ericdigests.org/2004-3/cognitive.html>>. Acesso em: 19 de Abril de 2007.

SHAFFER, Kris. *'First evidence' for the effects of musical training on brain development*. Sound and Mind: music cognition and related topics, 21 de setembro de 2006. Disponível em: <<http://soundandmind.amsteg.org/?p=19>>. Acesso em: 22 de Abril de 2007.

TOWNSEND, David. *The History of Rock 'n' Roll: the golden decade 1954-1963*. Disponível em: <<http://www.history-of-rock.com/indx.html>> acesso em: 06 de Fev. de 2007.



Sons, ritmos e movimentos: a musicalização na educação infantil

*Teresa Régia Araújo de Medeiros
NEI – CAP/UFRN
teresaregiamedeiros@hotmail.com*

Resumo: O presente relato apresenta a síntese de um trabalho pedagógico realizado com Música no Núcleo de Educação Infantil – UFRN, com crianças entre cinco e seis anos de idade. Apresentamos a possibilidade de desenvolver uma ação significativa com os alunos, dando-lhes oportunidade de ampliação do repertório musical, reflexão sobre aspectos da música e vivência da linguagem musical. Para este trabalho de musicalização, elegemos como objetivos específicos: possibilitar o desenvolvimento das capacidades das crianças de escutar, perceber e discriminar sons de fontes variadas; favorecer momentos musicais, envolvendo a imitação, criação e recriação de ritmos e movimentos e a apreciação de diferentes estilos; explorar e identificar algumas características do som; perceber e expressar sentimentos, sensações e pensamentos através das improvisações, composições e interpretações. Desenvolvemos um trabalho sistemático com músicas diversas realizando algumas atividades como: listar músicas apreciadas pelo grupo, escutar e identificar sons que estão ao nosso redor, escutar diversos estilos musicais, conhecer instrumentos musicais com visitas de músicos e estudantes de música em nossa sala, apreciar as músicas, lendo e conversando sobre a letra, discutindo sobre o ritmo, criando movimentos na hora de irmos dançar e realizando marcações com a voz e instrumentos de percussão construídos por nós. Depois dessas vivências representamos esses momentos de forma oral, desenhando e escrevendo; dando um sentido e sistematizando o que foi experienciado. Ao chegar o fim do ano, constatamos que as crianças haviam ampliado o seu universo de música, apreciando e vivenciando diferentes atividades, além de terem se apropriado de alguns conceitos da linguagem musical.

Palavras Chave: Educação Infantil, Musicalização, Movimentos

Em busca da musicalização

O presente relato se constitui em um registro de uma prática pedagógica em Educação Musical, realizada no Núcleo de Educação Infantil – CAP/UFRN, com crianças de faixa etária compreendida entre cinco e seis anos de idade. Este trabalho apresenta a possibilidade de desenvolver uma ação significativa com os alunos, uma vez que oportunizamos a ampliação do repertório de cada um, a reflexão sobre aspectos da música e a vivência da linguagem musical.

Em nosso cotidiano, consideramos a música uma linguagem artística que, como prática social e pedagógica, deve ser tratada como componente curricular e parte de um processo intencional e sistematizado na escola.

Assim como outras áreas de conhecimento, a Arte é um importante componente do currículo para o desenvolvimento das crianças, uma vez que é um conhecimento constituído por linguagens que propicia o desenvolvimento do pensamento, sensibilidade, percepção e imaginação da criança, além de fazer com que ela compreenda questões sociais (PONTES, 2005).



Nesse entendimento, consideramos a música uma linguagem capaz “de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, v.3, p.45).

A música se encontra presente na vida do ser humano, até mesmo antes dele nascer, uma vez que no útero materno, ele está imerso num meio onde o ritmo das pulsações do coração da mãe o acompanha.

Ao nascer, a criança se depara com um mundo repleto de novos sons e, progressivamente, passa a descobrir aqueles que seu próprio corpo é capaz de produzir, como palmas, batidas dos pés, os sons com a boca, entre outros. Aos poucos, começa a emitir repetitivamente alguns sons, para em seguida cantarolar uma melodia realizando movimentos bilaterais (para frente/trás, para um lado/outro lado...). Inicia-se assim uma relação entre o gesto e o som. Segundo Jeandot (1990), é a partir desta relação que a criança ao ouvir, cantar, imitar, dançar, constrói seu conhecimento sobre a música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e na descoberta dos sons.

O contato com os objetos e partes do corpo, a descoberta dos sons produzidos por eles, suscita na criança interesse, curiosidade em ampliar este mundo sonoro, o que a leva realizar movimentos repetitivos e posteriormente de maneiras variadas, fazendo assim novas descobertas sobre seus efeitos.

De acordo com Chiarelli e Barreto (2008), Hentschke (1995), Joly (2003) entre outros autores, as atividades de musicalização permitem que a criança conheça a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal; elas desenvolvem o potencial criativo, um sentido histórico da nossa cultura, a comunicação verbal e não-verbal, a memória, a imaginação, o raciocínio lógico-matemático, a afetividade, a concentração, o ritmo, as linguagens oral e escrita, etc.

A partir dos estudos e pesquisas sobre a música como elemento favorecedor do desenvolvimento infantil, temos percebido que a abordagem piagetiana tem dado grandes contribuições para tal reconhecimento. Segundo Beyer (1999, p.29) os estudos de Piaget têm contribuído para “possibilitar a reintegração entre a teoria e a prática, entre a música com a mente e a música com o corpo, entre os estudos de musicológicos e a educação musical.”

Para Piaget (1978), o pensamento ou sujeito epistêmico não existe sem o corpo, que é considerado o biológico, assim como a existência do sensorial e do motor, em sua perspectiva, depende do corpo. Segundo a concepção piagetiana, o desenvolvimento da criança é um processo que depende essencialmente da equilíbrio, que é a capacidade natural de auto-regulação do indivíduo. As estruturas cognitivas da criança são elaboradas e reelaboradas



continuamente a partir da sua ação (física ou mental) sobre o meio. Desse modo, Bundchen e Kebach (2005, p.141) compreendem que “a construção do conhecimento musical está relacionada à atividade corporal em consonância com as interações mentais e com o ambiente, sobretudo, num primeiro momento de construção musical, já que a ação motora precede a compreensão”.

É através dos sons e dos gestos produzidos e expressos pela criança, que ela começa a se comunicar com o mundo, valendo ressaltar que esta comunicação só é possível a partir da compreensão do significado desses sons e gestos, os quais são significados e ressignificados por um outro.

A relação com a música não é tão diferente, embora tenha suas especificidades. Ou seja, a princípio, se estabelece uma relação a nível intuitivo e espontâneo com a expressão musical, o que consiste num ponto inicial para o processo da musicalização. Visto ser a música, com o código de sua construção, uma linguagem artística, estruturada e organizada histórica e socialmente, ela se caracteriza como “um meio de expressão por objetivar e dar forma a uma vivência humana, e de comunicação por revelar esta experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro e ser compartilhada” (PENNA, 1990, p.20). No entanto, segundo Penna (1990), esse compartilhar só é possível a partir de uma compreensão do código que, além de ter sido socialmente construído, é também apreendido a partir das vivências, do contato cotidiano, da familiarização e também da escola. E esta decodificação, apreensão e compreensão, dependem do domínio prévio dos instrumentos de percepção, isto é, dos esquemas de interpretação.

Isto nos leva a refletir sobre o quanto não é verdadeira a crença do dom. A sensibilidade à música consiste num processo adquirido, construído de forma consciente ou não, onde a discriminação auditiva, a emotividade, de cada sujeito, são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical.

Com base no que foi escrito até então, concordamos com Penna (1990), em relação ao conceito de musicalização, quando diz que:

musicalizar é um processo que visa desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível a música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como 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. (1990, p.22).

A música em nossa sala



Desde o início do ano, quando cantávamos ou escutávamos qualquer tipo de música, as crianças relacionavam esses momentos com a brincadeira de ‘estátua’ e logo pediam para realizá-la. Nesses momentos, percebemos que era preciso sistematizar e ampliar o trabalho com música para que fosse ressignificada essa idéia de que a música só servia para a realização de tal brincadeira.

Concebendo a música como uma linguagem, cujo conhecimento se constrói, iniciamos um trabalho baseado nos pressupostos teóricos contidos nos Referenciais Curriculares Nacionais, contando com a colaboração de um estudante do curso de licenciatura em música (UFRN) que demonstrou interesse em realizar o seu estágio de prática em nossa sala de aula.

Para este trabalho de musicalização, elegemos como objetivos específicos: possibilitar o desenvolvimento das capacidades das crianças de escutar, perceber e discriminar sons de fontes variadas; favorecer situações que vivenciem a imitação, criação e recriação de ritmos e movimentos; possibilitar momentos de apreciação de diferentes estilos musicais; explorar e identificar algumas características do som; interagir com os outros e ampliar seus conhecimentos de mundo; perceber e expressar sentimentos, sensações e pensamentos através das improvisações, composições e interpretações.

Com a intenção de despertar nas crianças uma capacidade de escuta mais sensível e ativa, reservamos em nossa rotina semanal dois dias para desenvolvermos atividades de música de uma forma sistematizada.

Iniciamos as nossas aulas listando uma relação de músicas apreciadas pelo grupo, as quais foram submetidas a um processo de seleção mediante votação. Estas músicas passaram a ser ouvidas pelas crianças e como era de se esperar, o foco de atenção se encontrava na letra e ao perguntar quais sons haviam escutado, os instrumentos, com suas composições, muitas vezes não eram percebidos.

De acordo com Noisette (1997 apud Bundchen e Kebach, 2005. p.138), para que a criança descubra a matéria do som, é necessário criar situações em que sejam realizados jogos e exercícios de escuta ativa que favoreçam a ação da imaginação e iniciativa de cada participante, assim como a realização de pesquisas sonoras de modos variados. Assim, para desenvolver uma melhor percepção, propomos uma “escuta de campo”, ou seja, escutar os sons que estão ao nosso redor, procurando identificá-los. Esta exploração implicou também os sons produzidos pelo corpo.

Em seguida brincamos de “*que som é este?*”, levando para a sala uma infinidade de objetos (pedras, latas, caixas de papel, chaves, colheres, blocos de madeira, etc) e pequenos



instrumentos musicais (chocalhos, triângulos, pandeiros, clavas, gaitas, apitos), a fim de que as crianças identificassem a fonte do som que estavam escutando.

Aqui abrimos um parêntese para dizer que durante as descobertas dos sons produzidos pelo corpo, as crianças começaram a perceber que para obter um som se necessita de movimento. Realizamos diversas experiências (do livro “Ciências Divertida: som” de Taylor, B.) com o objetivo das crianças adquirirem noções sobre o processo de produção do som, ou seja, de como o movimento do ar, suas vibrações formam ondas sonoras e que, ao chegar estas ondas no ouvido é possível escutarmos o som.

As experiências realizadas, abriram espaço para explorar um pouco as estruturas e funcionamento do ouvido. Livros, documentos, fotos, e mais experiências, foram as fontes que usamos para obter as informações desejadas: as partes do ouvido, sua composição e funções para a audição, a trajetória das ondas sonoras pelo ouvido até que sejam interpretadas pelo cérebro, etc.

Este aspecto do estudo serviu de elo para conhecermos um pouco sobre a trajetória de vida do compositor e pianista Beethoven, o que nos possibilitou levar para a sala de aula algumas músicas “clássicas” (instrumentais) favorecendo a ampliação do universo musical das crianças. Buscamos com isto, possibilitar às crianças escutarem este gênero musical, de se apropriarem dele como um bem simbólico, de modo que pudessem ser capazes de dar significado a este gênero, decidindo se lhes interessava ou não. Isto é diferente de estarem destinadas, por condições sociais, a ficar alheias a ele.

A partir das músicas instrumentais as crianças começaram a perceber e a discriminar com maior segurança os sons dos instrumentos, ora tocados individualmente, ora fazendo parte de uma orquestra. Identificaram quais instrumentos poderiam estar produzindo determinados sons (o timbre), assim como a duração (longa ou curta), a altura (grave/agudo) e a variação de ritmos (rápido e devagar).

As crianças tiveram a oportunidade de conhecer vários instrumentos musicais ao receberem a visita de estudantes de música em nossa sala e ao irem visitar a Escola de Música da UFRN, que está localizada ao lado do nosso prédio. Nessas ocasiões, os estudantes de música, assim como alguns professores, falaram um pouco sobre os instrumentos e tocaram algumas músicas. A partir deste contato com os instrumentos, a exploração das qualidades do som, sua classificação segundo a forma em que são produzidos (instrumentos de corda, de sopro, de percussão, eletrônicos) tiveram lugar com maior participação do grupo. Realizamos diversas atividades. As crianças imitaram com a voz o que escutaram, classificaram o tipo de som (grave, agudo, curto, longo, etc.), assim como expressaram suas percepções através do movimento: sons



longos elevavam as mãos; os curtos, representavam com saltos ou batendo as mãos ou os pés rapidamente.

Em outros momentos, levamos para a sala de aula um teclado e com este instrumento foi possível realizar com as crianças atividades de audição de seqüências de sons, as escalas, levando-as a perceber o movimento crescente e decrescente dos mesmos. Após alguns momentos de escuta, realizamos atividades para registrar, num papel, o movimento que os sons tocados estavam realizando (registraram linhas crescentes e decrescentes). Ampliando esta atividade, espalhamos pelas paredes da sala os registros e as crianças ao ouvirem uma seqüência, tinham que identificar qual registro a representava, se deslocando rapidamente ao seu encontro.

O ritmo esteve presente durante todas as atividades musicais, já que é o elemento essencial da música. Como disse Jeandot (1998), o ritmo determina o movimento e a palpação da música e representa, em última análise, o contraste entre o som e o silêncio. O ritmo está presente no mundo inorgânico e também na vida. Indica uma espécie de ordenação, ainda que aleatória, do universo.

As crianças improvisaram acompanhamentos rítmicos para as canções de roda e Populares Brasileira, ora batendo palmas, pés no chão, ora utilizando instrumentos de percussão (coco, clavas, maracás – confeccionados por eles), repetiram sequências rítmicas e depois criaram as suas.

Durante estas atividades rítmicas enfatizamos o som e o silêncio através dos jogos e brinquedos musicais, transmitidos oralmente, como a brincadeira de estátua, adoleta, trem de Pernambuco, entre outros. Como afirma Brito (2003), para que a criança compreenda música se faz necessário que ela construa o conceito de som e silêncio. O estudo do silêncio é de grande importância no desenvolvimento da percepção auditiva da criança: “som e silêncio são partes de uma única coisa, e, nesse sentido, podemos dizer que são opostos complementares” (2003, p.18).

Esse trabalho com a música foi desenvolvido ao longo do ano e durante este período cantamos e escutamos diversas músicas, como “O Girassol” (Vinícius de Moraes), “Aquarela” (Toquinho e Vinícius), Trem das Onze (Adoniran Barbosa), A Lua (Renato Rocha), Ciranda do anel (Bia Bedran), João e Maria (Chico Buarque), O Coco da Lagartixa (Antônio Nóbrega), entre outras. Foram momentos em que as crianças apreciaram as músicas. Para Brito (2003, p.187) a apreciação ou escuta sonora “faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se”. E Bastião (2004 apud STIFFT, 2009, p.29) complementa dizendo que a atividade de apreciação musical deve focar o senso crítico (estético), o analítico (forma, tonalidade, estilo) e também os aspectos de significação pessoal (pensamentos, sentimentos, vivências). Assim, durante as apreciações



musicais, as crianças teceram comentários sobre suas melodias, ritmos e letras, identificando os instrumentos tocados, assim como expressaram verbalmente o que aquela música significava para cada um. Esta apreciação também ocorreu com músicas instrumentais, de compositores como Chopin, Bach, Ravel etc.

A dança também fez parte da nossa rotina durante este projeto, uma vez que é praticamente impossível separá-la da música. Assim, em algumas aulas tivemos um momento dedicado à dança, durante o qual contemplamos algumas atividades encontradas em propostas elaboradas por autores contemporâneos (WEIGEL, 1998; VIEIRA e CAPISTRANO, 2005) que têm se dedicado a este tema. As crianças, à princípio, se movimentaram seguindo orientações, como: andar sem bater nos colegas, de acordo com o ritmo da música; mexer somente um braço, mexer os dois, só as pernas, acrescentando a cabeça, só os ombros, o quadril, enfim mexer o corpo todo. Em outros momentos elas dançaram livremente, de forma individual ou em duplas, trios, etc. Nesses momentos de dança, utilizamos alguns materiais como: fitas de papel, bola de encher, cabo de vassoura, entre outros. As crianças improvisaram movimentos, assim como conseguiram criar sequências de passos, dando origem a algumas coreografias diferentes das pré-fabricadas existentes na nossa sociedade.

Durante estas atividades de dança, foi possível também realizarmos momentos de apreciação musical. Segundo Rodrigues (2009, p.43), “sendo a dança um fenômeno corporal, o gesto expressivo, liberado de forma espontânea, pode configurar-se em uma maneira diferente de o aluno entrar em contato com a música, uma nova experiência em apreciação musical.” Assim, depois das crianças realizarem seus movimentos, ora espontaneamente, ora sob orientações da professora, lhes foi perguntado sobre o nome que daria a música que havia dançado/escutado, os instrumentos que conseguiu identificar, o que havia sentido ao escutar e se movimentar etc.

Ressaltamos que, depois de cada atividade vivenciada, realizamos registros expressando esses momentos ora através da fala, ora desenhando e/ou escrevendo, dando novos sentidos e sistematizando o que foi experienciado.

Terminamos o ano letivo com uma apresentação musical e contamos com a colaboração de um pai que na ocasião nos acompanhou no teclado.

Finalizando, constatamos que as crianças ampliaram seu conhecimento de música. No fim do ano, quando escutávamos músicas, elas pediam para que trouxéssemos a letra porque queriam ler e aprendê-la, queriam dançar, criar movimentos de acordo com o ritmo, bem como, brincar da dança da cadeira, estátua, dentre outras atividades que havíamos desenvolvido.



Enfim, cabe dizer nesse momento que, apesar de ter trabalhado com alguns conceitos da música, a nossa finalidade não consistiu numa educação musical propriamente dita, e sim, em vivenciar momentos, sentir e apreciar a música.

Considerações Finais

A partir deste trabalho as crianças desenvolveram maior capacidade de escuta e de apreciação de diversos gêneros musicais, assim como se apropriaram de alguns conceitos da linguagem musical. Elas ampliaram o seu universo de música e demonstraram estar mais sensíveis, percebendo o mundo com outro olhar.

Assim, consideramos que:

- ❖ O ensino da música deve fazer parte dos currículos desde a Educação Infantil, oportunizando uma educação musical para as crianças de 0 a 5 anos;
- ❖ Para o ensino da música é necessário profissional habilitado, assim como recursos materiais;
- ❖ Para os professores sem formação específica de música, as escolas devem oferecer cursos na área musical para que o trabalho a ser desenvolvido seja de qualidade;
- ❖ É preciso que nós, como educadores da infância, valorizemos e acreditemos que o ensino da música pode fazer diferença na vida das crianças, tornando-as mais sensíveis, mais espontâneas, mais críticas, mais cooperativas; enfim, mais humanas e mais cidadãs.

Referências:

BEYER, Esther. Fazer ou entender música? IN: BYER, Esther (Org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-31.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BUNDCHEN, Denise e KEBACH, Patricia. A criação de novos esquemas musicais com base na relação som-movimento. IN: BEYER, Esther (Org.). *O som e a criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 133-152.

CHIARELLI, Ligia Karina e BARRETO, Sidirley de Jesus. *A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental*. Disponível em

<www.iacat.com/revista/recreart/recreart03htm> Acesso em: 19/12/2008.

HENTSCHKE, L. *Educação musical: um tom acima dos preconceitos*. Presença Pedagógica, ano 1, n.3, p. 28-35, mai/jun. 1995.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Ensino de Música: proposta para pensar e agir em sala de aula. In: HENTSCHKE, Liane e DELBEM, Luciana (Org.). *Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e as suas relações com a música*. São Paulo: Moderna, 2003. p.113-125.

PENNA, Maura. *Reavaliações e Buscas em Musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PONTES, Gilvânia Maurício. Elementos constitutivos do ensino de arte. IN: CAPISTRANO, Naire Jane; MELO, José Pereira; PONTES, Gilvânia Maurício (Orgs.). *O ensino de Artes e Educação Física na infância*. Natal: UFRN/PAIDÉIA/MEC, 2005.

RODRIGUES, Márcia Cristina Pires. Apreciação musical através do gesto corporal. IN: BEYER, Esther e KEBACH, Patrícia (Orgs.). *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.37-50.

STIFFT, Kelly. Apreciação musical: conceito e prática na Educação Infantil. IN: BEYER, Esther e KEBACH, Patrícia (Orgs.). *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.27-36.

VIEIRA, Ana Lúcia e CAPISTRANO, Naire Jane. É tempo de dançar e celebrar. In: MELO, José Pereira; PONTES, Gilvânia Maurício; CAPISTRANO, Naire Jane (Org.). *O ensino de arte e educação física na infância*. Natal: Paidéia, 2005.

WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. *Brincando de música: experiências com sons, ritmos, músicas e movimentos na pré-escola*. Porto Alegre, Kuarup, 1998.



Técnicas de dedilhados para o ensino de violão

Cristiano Sousa dos Santos
UFBA
cristiano.sousa.santos@gmail.com.br

Resumo: Este projeto de extensão propõe o uso de recursos metodológicos para o ensino de violão baseados em procedimentos de dedilhados. Os dedilhados atuam decisivamente para a viabilização da performance ao violão, apesar disso, são escassas as publicações que abordem o tema e sua influência para o aprendizado do instrumentista. Nosso objetivo é o de utilizar técnicas de dedilhados de mão esquerda de maneira sistemática para obter a otimização da performance do aluno ao violão. Nossa pesquisa será realizada por meio de um curso de extensão sobre dedilhados e sua população constitui-se de 10 alunos de violão do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Bahia. Nossos procedimentos metodológicos constituem-se de gravação de performances de uma peça musical selecionada pelos estudantes; aplicação de questionários sobre dedilhados, técnicas de estudo e dificuldades encontradas na execução violonística; gravação em vídeo de uma peça selecionada pelo próprio aluno; apresentação de técnicas de dedilhados aos alunos; prática de tais técnicas em repertório diverso; aplicação de tais técnicas à peça gravada no início da pesquisa. Os resultados esperados são a otimização da performance ao violão, melhorando a memorização da peça, diminuindo a fadiga muscular em sua execução, proporcionar autonomia na elaboração de dedilhados e permitir que o aluno relacione técnicas de dedilhados e interpretação musical. A contribuição para o ensino de violão será a validação dos dedilhados como técnicas de otimização da performance musical.

Palavras chave: educação musical; performance musical; violão; dedilhados.

Esta pesquisa pretende aplicar, em um curso de extensão, procedimentos de dedilhados sistematizados e apresentados por outra pesquisa, de mestrado em execução musical, já concluída no Programa de pós-graduação em música da Universidade Federal da Bahia. Esta pesquisa de mestrado, também realizada por nós, estudou o processo de elaboração de dedilhados na execução violonística. Entretanto, estes procedimentos ainda não foram testados como mecanismos de aperfeiçoamento no processo de ensino-aprendizagem deste instrumento.

Os dedilhados atuam de maneira decisiva na execução violonística tanto no sentido de tornar viável a execução de determinado trecho musical quanto como um recurso interpretativo. Muitos dos métodos utilizados no ensino de violão no Brasil não trazem qualquer menção referente à elaboração de dedilhados. Essa parte importante da técnica violonística é passada de maneira oral, em master-classes ou aulas regulares de violão. Uma possível conseqüência dessa lacuna na metodologia é a idéia de que o aluno deva dedicar horas na prática de trechos isolados. Entretanto, acreditamos que a utilização das técnicas de dedilhado de maneira sistemática possam contribuir para qualificar o aprendizado e a execução ao violão.



Nosso principal objetivo é o de otimizar a performance do aluno ao violão através de aplicação de uma metodologia de ensino baseada no emprego sistemático de técnicas de dedilhados de mão esquerda.

Para alcançar essa meta, buscaremos respostas para as seguintes questões: Como é possível otimizar a memorização das peças musicais dos alunos por meio da sistematização das técnicas de dedilhados? Como é possível diminuir a fadiga muscular dos alunos através da utilização criteriosa dos procedimentos de dedilhados e respeito às limitações da mão esquerda? Como proporcionar ao aluno elementos que permitam com que ele elabore dedilhados de mão esquerda? De que maneira o aluno pode relacionar técnicas de dedilhados e elementos de interpretação musical?

Pressupostos teóricos

O *Harvard Dictionary of Music* (APEL, 1982, p. 315) define dedilhados (ou digitação) como sendo “o uso metódico dos dedos na execução instrumental”¹. Por tal conceito, a digitação seria o setor da técnica responsável pela utilização criteriosa dos dedos para a performance. Portanto, ela não aborda apenas a simples indicação digital em determinada passagem, mas também a qualidade de sua utilização. Vislumbrada desta forma a elaboração de dedilhados pode ser tratada de maneira ainda mais complexa, exigindo que o violonista pondere sobre o resultado sonoro de seu uso e sua capacidade de viabilizar a performance de determinado trecho musical.

Carlevaro (1966, p. 3) observa que “no violão não se concebe uma execução correta sem uma correta digitação”². Concordamos em parte com esta sentença. Acreditamos que a digitação nos permite atingir determinados objetivos musicais. Estes são muitos e diversos, por isso, são muitas e diversas as possibilidades de digitação. Na execução violonística, uma mesma passagem pode ser realizada de diferentes maneiras. Assim, a digitação pode variar de um instrumentista a outro, dependendo dos diferentes pontos de vista sobre a questão. Uma digitação desconexa, que não formule de maneira sistemática as conexões entre as passagens, obviamente tornaria a execução ao violão uma tarefa árdua de realização.

Infelizmente, poucas publicações dedicam atenção à digitação. Isso reflete uma falta de preocupação com o tema. Na literatura consultada (BOGDANOVIC, 1996; CARLEVARO, 1966, 1969a, 1969b, 1979; DUNCAN, 1980; ISBIN, 1999; NOAD, 1974, 1975, 1994, 1999; PINTO, 1957, 1978, 1982; SHEARER, 1991; TENNANT, 1995), os

¹ “The methodical use of the fingers in playing instruments”.

² “En la guitarra no se concibe una ejecución correcta sin una correcta digitación [...]”.



procedimentos técnicos descritos não são sistematizados para a elaboração de dedilhados. Por causa da escassez de bibliografia que apresente uma teoria técnica especificamente voltada à produção de dedilhados, os violonistas recorrem às performances gravadas, em vídeos ou áudios, e à análise de partituras que contenham digitação. Há também a possibilidade de se adquirir conhecimentos de procedimentos de dedilhados através de aulas com violonistas mais experientes, tanto periodicamente quanto nos conhecidos master-classes. Entretanto, talvez seja justamente a prática da oralidade, tanto no ensino quanto na prática violonística, que venha comprometendo a pesquisa e o registro deste conhecimento em violão.

Procedimentos metodológicos

Essa pesquisa é experimental e será viabilizada por meio de um curso de extensão com duração de quatro meses na Escola de Música Universidade Federal da Bahia, com até 10 alunos de violão. O curso será restrito a alunos que curse ou tenham cursado bacharelado no instrumento e a inscrição será feita por ordem de chegada.

Os procedimentos serão apresentados de maneira cronológica a sua realização:

1. Gravação em vídeo da performance do aluno de uma peça musical por ele selecionada;
2. Os alunos responderão a questionários sobre: dedilhados, técnicas de estudo e dificuldades encontradas na execução violonística;
3. Apresentação das técnicas de dedilhados aos alunos. Os recursos didáticos consistem de análises e comparação de dedilhados de partituras e performances, em vídeo e áudio;
4. Prática das técnicas de dedilhados em peças diversas do repertório violonístico;
5. Aplicação das técnicas de dedilhados na peça apresentada e gravada no início da pesquisa.

Apresentação sucinta do conteúdo utilizado

Posição “é a colocação da mão esquerda com relação às divisões ou espaços que existem no braço do instrumento”³ (CARLEVARO, 1979, p. 94). A consciência do posicionamento no violão é fundamental para seleção apropriada do recurso a ser utilizado para o traslado, além de ser indispensável para se estruturar a performance na memória com maior segurança. Para que se possa achar a posição onde a mão esquerda se encontra em

³ “Es la ubicación de la mano izquierda con relación a las divisiones o espacios en el diapasón”.

determinado trecho, deve-se levar em conta a noção de “alcance natural”. Os dedos possuem uma distância “natural”⁴ de um semitom entre si. Por exemplo, na corda ①, a distância do dedo 1 na nota Lá para o dedo 2 na nota Lá# seria considerada natural. Portanto, a mão esquerda, no seu alcance natural, não extrapola o âmbito de quatro casas, um tom e meio (CARLEVARO, 1987). Dessa forma, qualquer alteração desse quadro é considerada distensão ou contração. A abertura implica em uma ampliação da possibilidade de alcance da mão esquerda. Já a contração é a redução desse alcance.

O traslado significa a mudança de uma posição à outra. Tais mudanças devem ser pensadas com cuidado para que não prejudiquem o argumento musical. Muitas vezes é necessária a mudança de posição no meio de uma frase e, para que ela não tenha uma ruptura em seu fraseado, é preciso que o executante faça escolhas satisfatórias para realizar essa troca. Os recursos comumente utilizados para a execução do traslado são: a utilização de corda solta e o uso de dedo-guia. Distinguimos três tipos de dedo guia: o ativo, o semi-inativo e o inativo. Chamaremos de “dedo guia ativo” aquele que será tocado tanto na posição de partida quanto na de chegada, mesmo que não seja de maneira imediata. Acreditamos que este recurso é o mais adequado para os traslados por proporcionar maior segurança; o ponto de apoio no “dedo guia semi-inativo” é aquele que não é tocado em uma das posições. Este dedo não é comum às duas posições e é posto em uma delas de maneira “artificial”. Consideramos esta operação mais arriscada que a anterior; já o ponto de apoio no “dedo guia inativo” para mudança de posição não é tocado em nenhuma das posições.

É comum o uso do termo “salto”, onde o violonista retira a mão das cordas colocando-a na nova posição. Esta ação resulta em desprendimento de energia que, por sua repetição, pode causar fadiga muscular. Sua utilização pode ser arriscada pela necessidade de reposicionar a mão no braço do instrumento, por isso, alguns instrumentistas dão atenção especial ao seu estudo. O salto implica necessariamente em traslado, entretanto, o traslado não requer obrigatoriamente um salto. Dessa forma, vamos utilizar sempre o termo “salto livre” para designar o traslado sem nenhum meio de ligação entre as posições.

Apresentação de mão esquerda pode ser definida como “a maneira na qual os dedos são colocados em relação ao braço do instrumento como resultado de uma ação determinada do complexo motor mão-braço”⁵ (CARLEVARO, 1979, p. 77). No violão, esse conceito é útil para decisões no processo de digitação pelo fato de que cada tipo de apresentação favorece

⁴ Com o termo “natural”, queremos dizer ‘sem a utilização de artifícios para a ampliação de seu âmbito de alcance’.

⁵ “[...] a la forma como se disponen los dedos en relación al diapasón, como resultado de una acción determinada del complejo motor mano-brazo”.

determinado posicionamento dos dedos. As apresentações podem ser de dois tipos⁶: longitudinal ou transversal. Temos a apresentação longitudinal quando os dedos estão em direção paralela às cordas. Já a apresentação transversal é obtida quando pelo menos dois dedos estão situados em cordas diferentes e em uma mesma casa.

O ponto de apoio na mão esquerda é o uso sistemático da pressão exercida pelos dedos. O violonista, ao executar determinado trecho, escolhe o dedo que servirá de apoio para que os demais se movimentem com maior flexibilidade. Dessa forma, o dedo apoiado recebe maior pressão que os demais. Para um melhor entendimento do conceito de ponto de apoio na mão esquerda, partiremos da relação de forças exercidas entre os dedos da mão esquerda (polegar, 1, 2, 3 e 4). O procedimento realizado pelo polegar, exercendo uma pressão no braço do violão, e pelos demais dedos da mão esquerda, exercendo por sua vez uma pressão contrária, gera o equilíbrio necessário à performance violonística. No entanto, o uso inadequado da pressão nos dedos pode gerar desconforto ao executante. O violonista deve escolher um ou mais pontos de apoio, caso contrário, há a tendência de exercer pressão indiscriminada no braço do instrumento, causando cansaço e dores. São muitas as formas de utilização deste recurso, que sempre dependerão do contexto e da individualidade do instrumentista.

A importância de sistematizar o uso de ponto de apoio de mão direita reside no fato de evitar esforço desnecessário nos demais dedos e permitir o relaxamento destes⁷, dar maior mobilidade aos dedos que precisam se movimentar e a constituição de um ponto referencial para o violonista.

Definimos as diretrizes que buscaremos seguir para a análise e produção das digitações de mão esquerda, a partir dos termos acima apresentados: 1) a definição de um ponto de apoio; 2) a definição da posição onde a mão está localizada; 3) respeito ao âmbito de alcance natural da mão; 4) a alteração da posição e do âmbito de alcance da mão será orientada seguindo a utilização de pontos de apoio, bem como a utilização de uma apresentação de mão esquerda apropriada. Os exemplos utilizados são trechos da Suíte Aquarelle de Sérgio Assad (1992) onde analisamos a digitação do autor, elaboramos dedilhados alternativos e comparamos ambas as digitações.

⁶ Apesar de Carlevaro (1979) distinguir outros tipos de apresentações, trabalharemos em nosso estudo apenas com as apresentações longitudinais e transversais. Tomamos esta decisão por entendermos ser a apresentação mista e a combinada variações da apresentação longitudinal e da transversal.

⁷ Cailliet (2004, p. 162) explica que os tendões estão sujeitos a forças diariamente e que podem ocorrer danos quando a carga no tendão for excessiva e seu repouso for insuficiente para sua recuperação. Menciona ainda que: “Fatores de estresse ocupacional são frequentemente as causas da tendinite. São chamados de lesões por esforço repetitivo (LER) e resultam de tarefas repetitivas com movimentos forçados, posturas não habituais [...]”

APL	Apresentação longitudinal	PA	Ponto de apoio
APT	Apresentação transversal	PAA	Ponto de apoio antecipado
CON	Contração	POS	Posição
GA	Dedo guia ativo	PAM	Ponto de apoio mantido
GSI	Dedo guia semi-inativo	SL	Salto livre

TABELA 1 – Abreviação de termos técnicos utilizados nos exemplos.

Translado através de mudança de apresentação

FIGURA 1 – No compasso 15 do *Divertimento*, primeiro movimento da suíte, a simples mudança de apresentação da mão esquerda é suficiente para realizar o translado da posição V para a posição IV.

Uso de Salto Livre

FIGURA 2 – No terceiro movimento, *Preludio e toccatina*, o dedilhado do compositor apresenta um “salto livre” no compasso 44.

Sem Salto Livre

FIGURA 3 – No mesmo trecho de *Preludio e toccatina*, nosso dedilhado elimina o “salto livre” através uso de um dedo guia ativo, compasso 44.

FIGURA 4 – Neste trecho do segundo movimento, a Valseana, o dedilhado do compositor pode quebrar o fraseado, por conta da mudança de posição, e a homogeneidade de timbre na linha melódica superior, por causa da utilização do Lá na corda ②.

FIGURA 5 – Propomos a manutenção da linha melódica superior na corda ① mantendo a mão esquerda na posição VIII, o que evita também a quebra no fraseado.

Considerações finais

Esperamos com esta pesquisa aprimorar a execução de alunos violonistas da seguinte maneira: reforçar a memorização das peças por meio do uso de elementos de referência, tais como posições, dedos de apoio para tranlados e apresentações da mão esquerda; diminuir a fadiga muscular através do uso criterioso da força empregada na execução proporcionado pelos pontos de apoio tanto em tranlados, aberturas e contrações, quanto em uma mesma posição; relacionar o uso de dedilhados de mão esquerda com a interpretação musical através da relação entre timbre de cordas, emprego de ligaduras e quebra de fraseado. Este estudo pretende contribuir para o ensino do violão através da verificação de uma metodologia direcionada à formulação consciente de dedilhados pelo aluno.

Referências

APEL, Willi. *Harvard Dictionary of Music*. 2. ed. Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1982. s.v. “fingering”.

ASSAD, Sérgio. *Aquarelle*. Paris: Henry Lemoine Editions, 1992. 1 partitura (14 p.). Violão.

BOGDANOVIC, Dusan. *Counterpoint for guitar: with improvisation in the Renaissance style and study in motivic metamorphosis*. Ancona: Bèrben, 1996.

CAILLIET, Rene. *Dor na mão*. 4. ed. trad. de Jacques Vissoky. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CARLEVARO, Abel. *Serie didactica para guitarra: cuaderno 1, escalas diatonicas*. Buenos Aires: Barry, 1966.

_____. *Serie didactica para guitarra: cuaderno 3, técnica de la mano izquierda*. Buenos Aires: Barry, 1969a.

_____. Abel. *Serie didactica para guitarra: cuaderno 4, técnica de la mano izquierda (conclusion)*. Buenos Aires: Barry, 1969b.

_____. *Escuela de la guitarra: exposición de la teoria instrumental*. Buenos Aires: Barry Editorial, 1979.

_____. *Abel Carlevaro guitar masterclass. Technique, analysis and interpretation of: the guitar works of Villa-Lobos, 5 preludes [1940] and choros n°1 [1920]*. vol.II. United Kingdom: Chanterelle, 1987.

DUNCAN, Charles. *The art of classical guitar playing*. Princeton: Summy-Birchard Music, 1980.

ISBIN, Sharon. *Classical Guitar answer book by Sharon Isbin. Acoustic guitar guides*. San Anselmo: String Letter Publishing, 1999.

NOAD, Frederick M. *The Renaissance guitar*. New York: Ariel Music Publications, 1974.

_____. *The Baroque guitar*. New York: Ariel Music Publications, 1975.

_____. *Solo guitar playing book I*. New York: Schirmer Books, 1994.

_____. *Solo guitar playing book II*. New York: Schirmer Books, 1999.

PINTO, Henrique. *Iniciação ao violão: princípios básicos e elementares para principiantes*. São Paulo: Ricordi, 1978.

_____. *Curso progressivo de violão (nível médio): para 2º, 3º e 4º ano (em seqüência ao livro Iniciação ao violão)*. São Paulo: Ricordi, 1982.

SHEARER, Aaron. *Learning the classic guitar*. vol. 3. Pacific: Mel Bay, 1991.



TENNANT, Scott. *Pumping nylon the classical guitarist's technique handbook*. Van Nuys: Alfred Publishing, 1995.



Teorias do cotidiano como base para uma reflexão sobre a formação músico-pedagógica na universidade: um projeto de pesquisa

Lilia Neves Gonçalves

UFU

lilianeves@demac.ufu.br

Maria Cristina Souza Costa

UFU

souzacosta@triang.com.br

Resumo: O presente projeto de pesquisa tem como objetivos refletir sobre a formação músico-pedagógica na universidade a partir de teorias do cotidiano e; analisar e compreender “os olhares” de licenciandos em/para suas ações pedagógico-musicais a partir de materiais (relatórios, planos de aulas, materiais didáticos, portfólios, relatos orais) produzidos por eles em suas práticas nas atividades de estágio. Propõe-se nesta pesquisa pensar a referida formação a partir da desconstrução de um pensamento arraigado e focado prioritariamente na organização, na escolha de conteúdos e procedimentos metodológicos, passando a focar em uma ação de ensinar/aprender/ensinar música muito mais voltada para as relações construídas pelos sujeitos nas muitas situações de aprendizagem musical.

Palavras chave: Teorias do cotidiano, formação músico-pedagógica, universidade.

1 Introdução

Acreditamos que os processos de formação musical vividos pelos indivíduos são tão diversos quanto são múltiplos os espaços onde eles acontecem. Histórias permeadas de cotidianidade desembocam na universidade repletas de expectativas, dúvidas, inseguranças, mas acima de tudo preñes de experiências. Experiências construídas nas interações estabelecidas nas famílias, igrejas, escolas, nos ambientes de lazer, dentre vários outros espaços.

Como professoras na universidade, temos trabalhado com licenciandos em música sob uma perspectiva em que alunos e professoras procuram entender que relações estabelecem/ram com o aprender/ensinar música.

Associado a isso temos refletido sobre os pensamentos/concepções que norteiam uma prática pedagógico-musical fundamentada em princípios de teorias do cotidiano. Tais princípios têm fornecido ferramentas para “sensibilizar” os olhares dos licenciandos para as muitas nuances da prática pedagógico-musical.

Discussões profícuas, advindas desse processo, têm sido marcantes nas situações de estágio. Em consequência temos observado que as ações pedagógicas desses alunos estagiários, bem como os relatos que eles têm feito sobre suas práticas, denunciam o quanto eles estão embebidos dessas idéias.



Idéias estas que, acreditamos, têm possibilitado a desconstrução de um pensamento arraigado no ensino/aprendizagem de música focado prioritariamente na organização, na escolha de conteúdos e procedimentos metodológicos, passando para uma ação de ensinar/aprender/ensinar música muito mais voltada para as relações construídas pelos sujeitos nas muitas situações de aprendizagem musical.

Nesse sentido, remetemo-nos ao pensamento de Leitão (2004) sobre ser necessário pensar em alternativas para a formação como um “estado de mudança” que não se orienta somente a partir das informações, conteúdos e teorias, pois esse entendimento de formação dá uma idéia de “algo externo ao sujeito e localizado somente no conhecimento ou naquele que o transmite, por mais que estes sejam inovadores e atuais, é limitado e simplista. Mera ilusão de um poder que não quer ver a capacidade do outro de se apropriar, fazer próprio...” (p. 26).

Esta pesquisadora ressalta que uma alternativa para repensarmos a formação do professor seria mudarmos o modo de percebê-la. Essa mudança implica na necessidade de deslocarmos a compreensão

do que ocorre e como ocorrem as práticas educativas para as relações entre os principais envolvidos, para o que produzem de sentidos e significados, para as formas de produção, reprodução, criação e recriação dessas práticas, para o que o processo produz – apesar de todas as adversidades, todas as faltas e ausências, tudo o que ainda há para conquistar, seja em termos de condições para o desempenho da função, seja no necessário investimento em processos de formação/autoformação (LEITÃO, 2004, p. 27).

Sob essa perspectiva, os processos de formação estão relacionados ao que saber, por que saber e aos modos de saber na relação entre as pessoas. Leitão (2004) pensa que se entendemos a relação com os saberes constituída também

de afeto, solidariedade, curiosidade, insatisfação, provisoriedade – portanto, mais próxima da vida em seu movimento ininterrupto e dinâmico –, esse entendimento traz em seu interior incertezas, inseguranças e necessidade de mudanças, e com elas perdem-se algumas certezas, descobrem-se outras, sobre as quais também não temos garantias (p. 28).

Então, como seria pensar sobre a formação músico-pedagógica de licenciandos em música sob essa perspectiva? E sobre uma formação focada nas relações sociais e musicais estabelecidas entre os envolvidos nos processos pedagógico-musicais na universidade?

Assim, este projeto de pesquisa tem como objetivos refletir sobre a formação músico-pedagógica na universidade a partir de teorias do cotidiano e; analisar e compreender “os olhares” de licenciandos em/para suas ações pedagógico-musicais a partir de materiais (relatórios, planos de aulas, materiais didáticos, portfólios, relatos orais) produzidos por eles em suas práticas nas atividades de estágio.



2 Justificativa

Podemos afirmar que a área da Educação Musical vem “apresentando um desenvolvimento significativo como área de conhecimento acadêmico-científico” (DEL BEN, 2003, p.1). Constatamos que, mediante o diálogo com as Ciências Humanas, as pesquisas têm abordado o ensino de música sob várias perspectivas, ampliando suas discussões e suas temáticas.

Dentre esses diálogos estão aqueles que têm buscado entendimento e a contribuição das teorias do cotidiano. São várias as tendências e perspectivas dessas teorias, bem como há muitas discussões sobre esse “campo de análise, sua constituição, seus métodos de apreensão do real, suas epistemologias e importância para o campo sociológico” (TEDESCO, 2003, p.12).

Na área da Educação existem vários pesquisadores que têm buscado dialogar com as teorias do cotidiano sob diferentes perspectivas, bem como sob várias temáticas, principalmente, àquelas ligadas a escola. Sem tentar esgotar esses estudos podemos destacar algumas pesquisas divulgadas em livros organizados como coletânea de artigos, como por exemplo: Oliveira e Alves (2002); Alves e Garcia (2004); Garcia, Zaccur e Giambiagi (2005); e Garcia e Zaccur (2006).

Na área da Educação Musical no Brasil o grupo de estudos e pesquisa “Cotidiano e Educação Musical”, criado em 1996 e liderado pela professora Dr^a Jusamara Souza, tem buscado analisar a música e suas relações com a educação na perspectiva das teorias do cotidiano. Nesse sentido, procura compreender os processos de transmissão e recepção musical, as práticas educacionais e socioculturais, nos vários contextos de aprendizagem musical (Diretório do Grupo no CNPq).

Alguns elementos teóricos, metodológicos e epistemológicos que sobressaem nos trabalhos de investigação já realizados por esse grupo são, por exemplo: a valorização da experiência cotidiana, o “mundo vivido”, a análise dos significados das ações e das situações vividas para os atores sociais e o que esses significados têm a ver com a experiência. Nessa perspectiva teórica, assume-se uma atitude de escuta sensível e compreensiva dos atores sociais para compreender suas práticas ordinárias, sua apropriação das experiências musicais. Quanto à postura teórica e epistemológica diante dos objetos de pesquisa da Educação Musical busca-se um acercamento compreensivo e interpretativo próprios da pesquisa qualitativa, utilizando os estudos de caso, a história oral, a etnometodologia, dentre outros métodos de pesquisa (MÚSICA, cotidiano e educação, folder de divulgação do grupo, s.d).



Várias são as temáticas de pesquisa desenvolvidas pelos integrantes do grupo como, por exemplo: o estudo de novas formas de ensinar e aprender música (sociabilidade pedagógico-musical, socialização musical, socialização profissional, formação de identidades); o estudo de novas tecnologias e educação musical (televisão, rádio, celular, outros meios de comunicação); sobre formação e atuação profissionais consideradas as múltiplas realidades vividas (professores universitários, professores particulares, músicos de ruas, mundo do trabalho, na empresa, no coro, na escola, na família, em grupos de jovens) (idem).

Diante do apresentado é possível ver a importância dos estudos desse grupo para a área da Educação Musical. Entretanto, apesar dos vários temas estudados sob a perspectiva das teorias do cotidiano, a formação músico-pedagógica do licenciando em música na universidade tem sido pouco estudada na área da Educação Musical na perspectiva dessas teorias.

Assim, uma pesquisa que se propõe a refletir sobre a formação músico-pedagógica na universidade e compreender “os olhares” de licenciandos dos cursos de música em/para suas ações pedagógico-musicais, tendo como referencial os princípios das teorias do cotidiano, pode ser uma contribuição significativa para a área.

3 Referencial teórico

É corrente a idéia de que se deve valorizar aquilo que o aluno conhece, suas experiências vividas nos seus vários ambientes de convivência. Notamos, por um lado, a preocupação dos professores de música em entender e compreender as experiências musicais dos seus alunos no mundo social em que vivem. Por outro lado, porém, existe uma crença arraigada de que a formação/profissionalização necessária do indivíduo passa obrigatoriamente pelas teorias consagradas, pelos conteúdos sistematizados nos livros, pelo volume de conhecimentos que se pode transmitir e armazenar. Há uma sobreposição visível desses conhecimentos àqueles construídos pelos alunos e dos significados musicais construídos por eles em sua prática musical cotidiana.

Entendemos que as experiências dos alunos devem ganhar voz na sala de aula e estimular o diálogo com os professores, reconstruindo e resignificando conhecimentos.

Conceber, assim como Souza (2004), a música como uma prática social estabelecida pelo homem no seu meio social possibilita-nos pensar o ensino de música desobrigado dos cânones de conteúdos, estratégias curriculares que, geralmente, são creditados ao

desenvolvimento das muitas habilidades necessárias ao fazer musical tanto nas escolas quanto fora delas.

Neste projeto de pesquisa, além de pensar a música como prática social acredita-se que as várias ações acontecem no “mundo vivido”, ou seja, no cotidiano das relações sociais.

Segundo Souza (2000), há um grande número de referenciais teóricos em torno do tema “cotidiano” e que, portanto, não se tem uma concepção única com contornos definidos e claros. Menciona que há vários sentidos e conotações do conceito de cotidiano. O primeiro deles é que o cotidiano é um mundo, ou seja, o contexto da experiência; o segundo, a cotidianidade serve como categoria de orientação didática para professores para tornar a aula mais próxima da realidade do aluno; o terceiro é aquele que situa o cotidiano do ponto de vista das ciências sociais, 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 (SOUZA, 2000, p. 28).

Portanto, para pensar a formação músico-pedagógica do licenciando em música na universidade na perspectiva de teorias do cotidiano, é importante levar em conta as considerações de Souza (2000) que afirma que as pesquisas sobre a vida cotidiana

entra[m] nas brechas, nas falhas, nas ausências.. Elas se comprometem com a análise social individual histórica, com o sujeito imerso, envolvido num complexo de relações presentes, numa realidade histórica preñe de significações culturais. Seu interesse está em restaurar as tramas de vida 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 polaridade e questionando dicotomias (SOUZA, 2000, p. 28).

Discutir a formação músico-pedagógica sob essas perspectivas implica em atentarmos para um processo de formação repleto de continuidades, discontinuidades, tempos/espacos individuais e coletivos que se transformam e são transformados nas muitas práticas de ensinar/aprender música.

Assim, teorias do cotidiano podem ser importantes para subsidiar discussões e propostas que focalizam a formação músico-pedagógica dos licenciandos nos cursos de música. Acreditamos que essas teorias poderão nos ajudar a refletir sobre “formações músico-pedagógicas” em suas singularidades, individualidades e coletividades “produzidas nas práticas educativas [...] que são tecidas, destecidas, alinhavadas, no cotidiano” (LEITÃO, 2004, p. 28).



4 Metodologia

Esta pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa qualitativa, que, segundo Denzin e Lincoln (2006), consiste em

um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Este trabalho lidará com dois tipos de fontes: fontes escritas e fontes orais.

As fontes escritas a serem utilizadas nessa pesquisa são: relatórios, planos de aulas, materiais didáticos e portfólios produzidos pelos alunos licenciandos durante os estágios. Esse material já está sendo recolhido e organizado para posterior análise¹.

Já as fontes orais se constituem dos relatos orais dos licenciandos durante e/ou fora dos horários dos estágios. Alguns desses relatos orais estão sendo registrados durante os estágios coordenados por nós.

A coleta de dados tanto das fontes escritas quanto orais será realizada até julho de 2010.

Essas fontes constituem o material empírico para analisar e compreender “os olhares” dos licenciandos dos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em/para suas ações pedagógico-musicais.

¹ Esse tipo de material tem sido objeto de análise de alguns pesquisadores, como por exemplo: Mateiro e Cardoso (2003); Mateiro e Téo (2003); Mateiro (2006), Busato (2005), Zabalza (2004).



5 Referências

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). *O sentido da escola*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BUSATO, Zelir Salete Lago. *Avaliação nas práticas de ensino e estágios: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- DEL BEN, Luciana. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 7, p. 76-82, 2003.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Ed.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006. p. 15-26.
- GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (orgs). *Cotidiano e diferentes saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (orgs). *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 25-39, set-dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a02.pdf> Acesso em: 17 de out. 2008.
- MATEIRO, Teresa . O professor de música em formação: analisando a experiência documentada. *Revista de Educação Musical*, v. 124, p. 50-60, 2006.
- MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da Abem*, Porto Alegre, RS, n. 09, p. 89-95, 2003.
- MATEIRO, T.; CARDOSO, A. P. Os relatórios de estágio no âmbito da pesquisa, da prática de ensino e da formação dos professores de música. *Revista de Investigação em Artes* [online], 2003. Acesso em: 3 março de 2006. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_pesquisa
- MÚSICA, cotidiano e educação. Folder de divulgação do grupo “Cotidiano e Educação Musical”. s.d.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre as redes de saberes*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da Abem*, n. 10, p. 7-11, mar. 2004.
- SOUZA, Jusamara (org). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música/UFRGS, 2000.



TEDESCO, João Carlos. *Paradigmas do cotidiano: introdução à constituição de um campo de análise social*. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC:UPF, 2003.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Trabalho colaborativo em um curso coletivo de violão a distância

Paulo David Amorim Braga
UERN
pdabraga@gmail.com

Giann Mendes Ribeiro
IFRN /UERN
giannribeiro@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho é o recorte de uma pesquisa-ação, cujo objetivo prático foi adaptar um curso presencial de violão para a modalidade a distância. O foco da investigação foram os padrões de interação que ocorriam entre professores e alunos e entre alunos durante as vídeo conferências do curso Oficina de Violão a Distância. Sendo assim, estabelecemos a seguinte questão de pesquisa: Que padrões de interação ou diálogo, entre professor e estudantes e estudantes entre si, seriam mais frequentes e significativos para a construção do conhecimento no Curso? Com base no referencial teórico, foram definidas quatro categorias de interação: facilidade de expressão, inclusão, senso de solidariedade e síntese de vários pontos de vista. Tais categorias foram tomadas como parâmetros para elaborar um modelo de análise dos padrões de interação. Como parte dos resultados, verificou-se que o padrão de interação mais frequente e significativo ao longo do curso foi aquele que integra as três primeiras categorias: “Facilidade de expressão – inclusão – Senso de solidariedade”. São apresentadas três Lições de Interação, que sintetizam algumas das conclusões mais importantes da investigação, na medida em que refletem os pressupostos teórico-metodológicos nos quais os professores da Oficina de Violão a Distância se basearam, assim como se reportam a vários procedimentos que foram testados nas interações via vídeo conferência.

Palavras chave: interação; trabalho colaborativo; ensino coletivo de violão; curso a distância.

Introdução

Quando o assunto é ensino de música a distância, a postura de muitos ainda é de desconfiança. Se a questão for ensino de instrumento musical a distância, então a situação se agrava muito mais. Se alguns desconfiam fortemente que seja possível ensinar alguém a tocar um instrumento a distância, outros pensam que isso deve envolver o uso de recursos tecnológicos mirabolantes, como softwares e jogos que ensinem a tocar “brincando”, ambientes virtuais sofisticados e recursos interativos de todo tipo. Nesse sentido, é comum a confusão que alguns fazem entre o que seria apenas material didático e o que seria realmente um curso (AZEVEDO, 2005, p. 32), cujo elemento básico seria uma estrutura planejada e interações com um professor, ou alguém com função similar.

Ao invés de assumir que o ensino de instrumentos musicais a distância é algo praticamente impossível com os recursos tecnológicos e infra-estrutura disponível no Brasil – como muitos acadêmicos ainda afirmam – parece-nos mais razoável a atitude de colocar esses recursos à prova. É certo que não temos as mesmas condições de países desenvolvidos,



sobretudo em termos de infra-estrutura, mas acreditamos que não devemos esperar ter as condições ideais para começar a investigar e implementar medidas para que o ensino instrumental a distância seja uma realidade em nosso país.

Diante deste cenário, foi idealizada uma pesquisa-ação cujo objetivo prático foi adaptar um curso presencial, a Oficina de Violão, para a modalidade a distância. O interesse por desenvolver essa investigação surgiu a partir da constatação da necessidade de ampliar o espectro de atividades do referido curso. Diversos aspectos da experiência de ensino de violão a distância nos interessavam como objeto de estudo, no entanto, depois de avaliarmos várias alternativas, escolhemos focar os padrões de interação que ocorriam entre professores e alunos e entre alunos. Sendo assim, estabelecemos a seguinte questão de pesquisa: Que padrões de interação ou diálogo, entre professor e estudantes e estudantes entre si, seriam mais frequentes e significativos para a construção do conhecimento na Oficina de Violão a Distância?

Desse modo, o objetivo principal da pesquisa foi analisar e refletir sobre os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados durante a Oficina de Violão a Distância. Outros objetivos foram: Planejar e definir uma estrutura de ensino condizente com a abordagem de ensino coletivo de violão; avaliar a eficácia das interações durante a implementação do curso; promover uma experiência de formação reflexiva para os professores que ministraram o curso.

Quadro teórico de referência

Para estabelecer o que consideramos como interação, buscamos subsídios em alguns teóricos da área de educação musical que refletem sobre possibilidades de interação em aulas coletivas de música. Swanwick (2003) faz referência a algumas questões centrais que devem ser consideradas pelo professor de música que tencione gerar um nível mais significativo de aprendizagem, através de um diálogo que estimule a reflexão em sala de aula:

É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal. Isso inclui a possibilidade de trabalhar individualmente e em pequenos grupos. Existe alguma razão especial para que bons grupos musicais trabalhem sempre de forma coletiva? Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se “apropriar” da música por eles mesmos. (SWANWICK, 2003, p. 67)

A escolha por esse enfoque colaborativo foi determinada sobretudo pela própria filosofia da Oficina de Violão, expressa no prefácio do livro adotado no curso:



A crença inicial comprovada ao longo deste período é de que é possível aprender um instrumento compartilhando experiências com os colegas. (...) Foram abandonados alguns paradigmas em prol de uma metodologia que objetiva a iniciação instrumental como uma possibilidade de educação, que conta com a participação do aluno em decisões musicais e que permite liberdade de repertórios (TOURINHO; BARRETO, 2003, p. 5).

Para viabilizar a análise das interações ocorridas no curso, precisávamos trabalhar com base em categorias claras, que nos ajudassem a reconhecer determinados padrões de interação. Elegemos tais categorias identificando temas muito recorrentes em pesquisas que apontam características importantes na construção social on-line bem sucedida de conhecimento (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 247). Essas categorias, que nomeamos de elementos de interação, são as seguintes: facilidade de expressão, inclusão, senso de solidariedade e síntese de vários pontos de vista. Explicamos a seguir em que consistem os três primeiros elementos de interação.

a) *Facilidade de expressão*. Consideramos que “facilidade de expressão”, no que concerne ao professor de música, inclui não somente a habilidade de se expressar verbalmente, mas sobretudo a capacidade de ser um bom modelo de execução musical, um modelo de “comportamento musical sensível” (SWANWICK, 2003, p. 67). Essa categoria foi registrada sempre que a interação era predominantemente em um único sentido, do professor para o aluno.

b) *Inclusão*. Incluir todos os alunos é um desafio constante para o professor que trabalha com ensino coletivo. A principal característica da aula coletiva de instrumento está justamente no envolvimento de todos os estudantes da turma em cada atividade, na maior parte do tempo (TOURINHO, 2006). Esse foi um princípio que também procuramos colocar em prática e observar em nossa análise. Geralmente, a inclusão acontece quando alguém que apresenta dificuldade é auxiliado para que depois possa participar efetivamente daquela atividade da qual não teria condições. Consideramos que havia inclusão quando ocorriam interações entre professor e alunos, com o objetivo de integrar todos numa determinada tarefa, mas ainda sem que houvesse alguma forma de auxílio mútuo.

c) *Senso de solidariedade*. O senso de solidariedade acontece quando há algum trabalho colaborativo, o que é um aspecto essencial da aula coletiva de instrumento. Em se tratando de ensino coletivo de violão, o trabalho em grupos de tamanhos variados apresenta-se como momento propício para o desabrochar do senso de cooperação. O senso de solidariedade ou cooperação é um ponto muito destacado por educadores musicais que trabalham com metodologias de ensino coletivo de instrumento (CRUVINEL, 2005, p. 95).

Para que uma performance em conjunto envolva algum senso de solidariedade, é preciso que o grupo demonstre a capacidade de se escutar e observar mutuamente.

Metodologia

A coleta de dados que subsidiou a análise do objeto de pesquisa, ou seja, dos padrões de interação, concentrou-se nos três meios de comunicação que empregamos: a vídeo conferência, o fórum de discussão e o encontro presencial. Destes três, a vídeoconferência foi o principal meio utilizado no curso, por propiciar um nível de interação bastante próximo a uma situação presencial. Por esse motivo, procedemos à gravação das doze vídeo conferências realizadas ao longo do curso, quatro em cada módulo. Graças a essa forma de registro, foi possível analisar detalhadamente como aconteciam as interações entre professor e alunos, e a comunicação dos alunos entre si.

Toda a análise que realizamos dos padrões de interação foi baseada numa constatação que fizemos a respeito de como os elementos ou categorias se relacionavam entre si. Essa constatação, uma espécie de modelo de avaliação das interações, que começamos a engendrar ainda durante análise das vídeo conferências do primeiro módulo do curso, pode ser definido por meio de duas premissas. A primeira premissa é: *a ordem em que os elementos de interação aparecem no modelo – facilidade de expressão, inclusão, senso de solidariedade e síntese de vários pontos de vista – indica um grau crescente de interação e trabalho colaborativo*. A segunda premissa é: *os elementos de interação tendem a se combinar de forma cumulativa*.

O que concluímos, através do modelo de análise, foi que os elementos de interação em determinado momento da aula podem variar muito em sua ordem, mas tendem a seguir um processo cumulativo, em que as quatro categorias definidas apareceriam: 1º - Facilidade de expressão; 2º - Inclusão; 3º - Senso de solidariedade; 4º - Síntese de vários pontos de vista. No entanto, esses elementos não precisam aparecer em ordem crescente. Por exemplo: Uma dinâmica pode começar com o estímulo ao “senso de solidariedade”, depois passar por uma ação em que apareça a “facilidade de expressão”, e terminar com uma estratégia de “inclusão”. Em suma, percebermos que, geralmente, se o professor precisar trabalhar no nível da “inclusão”, ele lançará mão da “facilidade de expressão” dentro daquela mesma atividade; se desejar enfatizar o “senso de solidariedade”, normalmente será necessário que ele promova algum momento de “inclusão” e de “facilidade de expressão”; e se o propósito for o de chegar a realizar uma “síntese de vários pontos de vista”, ele teria de fazer com que acontecessem, naquele momento da aula, os três elementos de interação anteriores.

Resultados

Como resultados importantes da pesquisa, destacamos três “Lições de Interação” que foram engendradas ao analisarmos os dados relativos ao padrão de interação mais freqüente que ocorreu durante as vídeo conferências do curso: “Facilidade de expressão – Inclusão – Senso de solidariedade”.

- Lição de Interação 6: Quando os alunos são colocados como modelos, sujeitos capazes de auxiliar os colegas, e de compartilharem a responsabilidade pela aprendizagem do grupo com o professor, a tendência é que estes se sintam mais motivados e incorporem o espírito de equipe.
- Lição de Interação 13: Olhar para os outros colegas e escutá-los, de modo a entrar em sintonia com o grupo, prezando por aspectos como a precisão rítmica e boa sonoridade é uma atitude importante, e que pode ser considerada a forma mais elementar de se estabelecer o senso de solidariedade na aula coletiva de violão.
- Lição de Interação 17: Quanto mais aprender a delegar funções e promover o trabalho colaborativo na vídeo conferência, menos necessidade o professor terá de interferir na dinâmica da aula. Para que os alunos também aprendam a trabalhar colaborativamente, eles devem ser estimulados constantemente, começando pelo exemplo do professor, a incluírem nas atividades os colegas que apresentem alguma dificuldade.

Essas lições sintetizam alguns dos resultados mais relevantes do trabalho, na medida em que refletem os pressupostos teórico-metodológicos em que os professores da Oficina de Violão a Distância se basearam, assim como se reportam a vários procedimentos que foram testados nas interações via vídeo conferência.

Por fim, recomendamos que outros professores e pesquisadores brasileiros invistam tempo e recursos no aprofundamento de experiências e investigações que venham a contribuir para a consolidação do campo da educação musical mediada por computador e por outras tecnologias contemporâneas.

Referências

AZEVEDO, Wilson. *Muito além do jardim de infância: temas de educação online*. Rio de Janeiro: Armazém Digital, 2005.

CRUVINEL, Flavia M. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: Uma visão integrada*. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Ana Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TOURINHO, Ana Cristina; BARRETO, Robson M. *Oficina de Violão*, v. 1. Salvador: Moderna, 2003.

_____. *Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas*. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=55>. Acesso em: 15 fev. 2008.



Tradição oral na escola, reflexões e um exemplo do Ação Griô Nacional

Valéria Levay Lehmann da Silva
UnB
leleria84@gmail.com

Resumo: Essa comunicação traz reflexões acerca da inserção da tradição oral no espaço “formal” de ensino e expõe um exemplo dentro do que o Ação Griô Nacional tem feito em escolas da rede pública do país. As informações sobre esse exemplo provêm de uma entrevista onde a griô aprendiz Fabíola Resende discorre sobre sua “caminhada” com o mestre Zé do Pife.

Palavras chave: tradição oral; ação griô; educação musical

Introdução

Primeiramente o presente texto traz reflexões acerca da inserção da tradição oral na escola, principalmente no que diz respeito a América Latina, e, em especial ao nosso país. Para tanto, são trazidos apontamentos de etnomusicólogos e um educador musical. Em seguida é exposto um exemplo do que possa ser uma tentativa dessa inserção, no caso, a atuação do músico Zé do Pife em uma escola da Ceilândia, cidade satélite de Brasília, através do Ação Griô Nacional, que será explicado mais adiante. As informações sobre esse exemplo foram retiradas de uma entrevista (gravada em mp3 realizada no dia 05 de março de 2009) com Fabíola Resende, griô aprendiz regional, encarregada de registrar e facilitar a atuação de mestres de tradição oral em escolas, e dos relatórios enviados ao Ministério da Cultura escritos pela própria Fabíola.

“Todas” as músicas? E formas de ensino em música, sobre música, com a música...

Em 1997, o musicólogo e etnomusicólogo, Gerard Béhague, em um artigo direcionado ao encontro anual da ABEM, colocou que a influência da hegemonia e ideologia das classes dominantes na nossa sociedade, cujos valores artísticos e estéticos foram quase sempre voltados para a Europa e os Estados Unidos, reinou e reina de forma sistemática em nossa sociedade (BÉHAGUE, 1997, p. 26). No mesmo, artigo o autor afirmou a necessidade do estudo das expressões populares da música no continente americano diante do etnocentrismo musical que carrega como base fundamental a crença de que a música de tradição culta/erudita dos grupos dominantes é a única digna de estudo e apreciação (BÉHAGUE, 1997, p. 28).



Nesse sentido, nota-se que escritos sobre temas relacionados à diversidade de saberes e manifestações artísticas na sociedade em que vivemos, muitas vezes adjetivada por nomes como pluralista, multicultural e contemporânea, são enfatizados, tanto no contexto mundial quanto no contexto nacional e regional. No entanto, Béhague questiona até que ponto se reconhece de fato este pluralismo, ou se continua sendo “politicamente correto” apenas falar de tal pluralidade. (BÉHAGUE, p. 30, 1997). Esse questionamento ganha ainda mais força quando se pensa hoje no Brasil sobre a volta da música nas escolas. Com a aprovação da lei n. 11769/08, que determina a presença da música nas escolas de educação básica são realçadas discussões sobre como e o que deve ser ensinado num país, como disse Béhague (1997), onde o esquema do conservatório de música e os professores estrangeiros dominaram o ensino formal de música de modo geral, incentivando a propagação e perpetuação de um discurso que trata o saber música equivalente ao saber da notação em partitura.

Em artigo direcionado a revista *Contexturas*, o educador musical Luis Queiroz afirma que a educação musical tem passado por momentos de (re)definição que vem despertando propostas que pensam o fenômeno musical e os espaços e contextos de atuação do professor de música como mundos em constante processo de (re)construção e (re)elaboração (QUEIROZ, 2005, p. 50). Ele defende uma abordagem pedagógico-musical que mescle construções performáticas estabelecidas para fins didáticos com manifestações de performance concretizadas como fenômenos culturais entendendo que a “inter-relação entre essas duas vertentes cria experiências educativo-musicais de intrínseco valor para a assimilação e a vivência da música enquanto expressão artística, social e cultural” (QUEIROZ, 2005, p. 56). Em texto mais recente, que trata dos espaços e concepções do ensino e aprendizagem da música em João Pessoa, o pesquisador faz considerações sobre os chamados espaços “formais” e “informais” de ensino da música e expõe que:

... as manifestações musicais de tradição oral, expressões diversas da música popular urbana e outros universos culturais considerados informais tem sido de fundamental valor para os estudos da educação musical e para (re)definição de suas práticas nos demais espaços de ensino da música (QUEIROZ, 2007, p. 3).

Queiroz afirma que tais (re)definições e as novas perspectivas da área tem gerado “impactos significativos nas formas de atuação dos professores de música e, conseqüentemente, na concepção das atividades de ensino realizadas nas instituições e nos espaços diversos de educação musical”(QUEIROZ, 2007, p. 3).

Pensando também sobre como lidar com a música popular em sala de aula, o pesquisador Carlos Sandroni escreveu ao IX Encontro da ABEM em 2000. No texto direcionado ao evento, o musicólogo questiona a validade de se tratar músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos de música e ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais e traz a seguinte questão: em que medida é possível aproveitar em nossas escolas, conservatórios e faculdades uma parte ao menos dos métodos de ensino populares tradicionais? (SANDRONI, 2000, p. 4). O autor encoraja a se pensar não só conteúdos, mas nos modos-de-fazer das culturas populares explicando que ambos são inextricavelmente ligados e reconhece que, embora essa seja uma tarefa difícil, acredita que as culturas de tradição oral possam ter algo a nos ensinar (se referindo às instituições escolares tipo ocidental) também no que diz respeito a métodos didáticos.

Outro ponto a ser (re)pensado em relação a “inserção” da tradição oral nos espaços formais de ensino é a questão da folclorização e do resgate. A etnomusicóloga Ângela Lühning lembra que era muito comum, nos anos 60 e 70, tratar cultura popular como folclore. Este termo, bem como outros conceitos precisavam ser redefinidos pois muitas vezes remetiam a uma visão um tanto estática, museológica ao tratarem de manifestações de origem popular, tendendo a cair num folclorismo exagerado e incentivar a reprodução de modelos estereotipados como por exemplo o que as escolas apresentavam e algumas continuam apresentando “dia do índio”. (LÜHNING, 1999, p. 55). A autora reforça a necessidade de se considerar as diversas modalidades de transmissão do conhecimento, tendo em vista formas e conteúdos de ensino condizentes com a realidade dos alunos em questão, (LÜHNING, 1999, p. 57), defendendo uma educação musical que pensa mais na criança como ser humano social e cultural do que num ser submetido a experiências educacionais. (LÜHNING, 1999, p. 60).

O Ação Griô Nacional

Nesse sentido, a Pedagogia Griô, inspirada nos modos de ensinar dos velhos mestres africanos e ilustrada no livro *Pedagogia Griô: a reinvenção da Roda da Vida* de Líllian Pacheco é um exemplo de propostas e práticas relacionadas a “inserção” da tradição oral na escola. No livro, a autora sistematiza o programa Grãos de Luz e Griô de Lençóis na Bahia, que, de acordo com o site do programa *Educação & Participação*, mudou a proposta pedagógica da rede municipal de ensino da Chapada Diamantina. Como consta no livro, esse projeto, que originalmente contou com as referências metodológicas da educação biocêntrica; a psicologia comunitária; a arte-educação; a pedagogia de Paulo Freire; e a participação nas políticas públicas, considerou o contexto sócio-cultural em que a escola se encontrava em



Lençóis na Bahia, onde as crianças e professores (vale dizer aqui em sua total maioria afro-descendentes) passaram de uma educação dissociada da realidade para de uma educação mais condizente com o seu contexto sociocultural.

Na Pedagogia Griô, a contribuição das culturas de tradição oral, incluindo seus métodos e conteúdos, para as instituições escolares é essencial e se torna evidente no próprio livro onde são citados seus princípios e práticas como: a importância dos rituais na educação; a vivência da rede de transmissão oral; a valorização das artes e ofícios de tradição oral; etc. (PACHECO, 2006, p. 43). O livro convida os leitores a superar a folclorização das manifestações de raízes étnicas afro-indígenas; as relações étnico-raciais negativas; a concepção dos griôs e mestres de tradição oral como analfabetos; a falta de reconhecimento do lugar político, social, educativo e econômico dos griôs e mestres; a dissociação entre a educação de tradição oral das comunidades e os sistemas de municipais de ensino. (PACHECO, 2006, p. 16). Segundo a própria autora, a idéia é inovadora porque propõe incorporar à esfera da educação, da política e da economia da comunidade, a força e o poder da tradição oral (PACHECO, 2006, p. 22).

Estes princípios e práticas têm sido disseminados e trabalhados em escolas da rede pública do país por meio da Ação Griô Nacional, que é uma ação integrada aos Pontos de Cultura do Programa Cultura Viva da Secretaria de Programas e Projetos Culturais (SPPC) do Ministério da Cultura. De acordo com o site do próprio ministério a missão da rede a missão desta rede é criar e instituir uma política pública de estado que promova o reconhecimento do lugar político, social e econômico dos griôs e mestres de tradição oral na educação das crianças e jovens brasileiros.

Zé do Pife na escola

Na capital do país, Zé do Pife, artista brasileiro nascido em São José do Egito/PE, participa da ação desde março de 2007. Zé do Pife, que é instrumentista, cantador, fabricante de pífano¹, poeta e compositor², é considerado na cidade mestre de tradição oral. Em 2008 ganhou o prêmio culturas populares do Ministério da Cultura e desde 2007 ministra oficinas de pífano na Universidade de Brasília. Conheceu e começou a tocar o pífano em sua cidade natal, onde integrava junto a seu irmão Zeca a Banda de Pife de Riacho de Cima. Chegou à

¹ Pequena flauta transversal, tradicionalmente feita de um tipo de bambu chamado de taboca ou taquara, mas que atualmente também é fabricada com tubo de PVC (CAJAZEIRA, 2007, p. 28).

² Palavras presentes nos folders de divulgação das oficinas de pífano da Universidade de Brasília (2007, 2008 e 2009).



Brasília em 1992 depois de ter morado algum tempo em São Paulo trabalhando na construção do metrô.

Ele se vinculou ao programa através extinto ponto de cultura Invenção Brasileira com auxílio de Fabíola Resende, griô aprendiz regional do Brasil Central (DF, GO, MG, ES) da Ação Griô Nacional. Como griô aprendiz de Zé do Pife e outros mestres³, Fabíola é incumbida de aprender os saberes do(s) mestre(s) e fazer vínculo com escolas, buscando “levar” esses mestres para a sala de aula. Assim, Fabíola fez vínculo com o Centro de Ensino Médio 03 na Ceilândia por meio do contato com a arte-educadora Vilmária Meireles que trabalha com o ensino de Artes Plásticas no Ensino Fundamental e Médio, em especial a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Dentro do projeto Zé do Pife já fez apresentações e ofereceu oficinas de pífano para os alunos. Já, Fabíola optou por aprender as histórias de Zé do Pife e não a tocar o pífano. Nas escolas, Fabíola conta a história de vida dele, que considera uma história muito bonita e que encanta as pessoas. A griô aprendiz avalia que Zé do Pife cumpriu a missão da Ação Griô que é a de repassar e trocar o saber.

Considerações Finais

O exemplo de Zé do Pife atuando no Centro de Ensino Médio da Ceilândia é um dentro de várias ações e projetos que se tem feito no Brasil em relação à “inserção” da tradição oral na escola, sendo este, facilitado pelo Ação Griô Nacional. Esse caso ilustra o momento que passamos, que Queiroz já colocara como momento de (re)definição que vem despertando propostas que pensam o fenômeno musical além de ser um proposta que não só busca considerar e integrar os saberes de tradição oral como conciliar conteúdos e modos de fazer reclamados por Sandroni.

Diante desse exemplo e dos argumentos dos autores citados essa é uma realidade que vem sendo concretizada e validada. Cabe também a nós educadores musicais, cientes desses acontecimentos, buscar construir em parceria ao que já ocorre, propostas de educação (musical) cada vez mais adequadas e proveitosas.

³ Mestres contemplados no projeto: Tia Jacira, costureira, baiana; Dona Estelita, costureira e contadora de história, mineira; Seu Zé do Pife: músico e contador de história, pernambucano; Mestre Dico, o João Pedro da Silva, músico, luthier, goiano (Quarta geração de tocadores, seu pai fazia violas e rabecas. Tem uma dupla com seu filho chamado Alexandre, advogado e engenheiro); Virgílio, que trabalha com reaproveitamento de papelão e sacos de cimento na fabricação de móveis.



Referências

BÉHAGUE, Gerard. Para uma educação musical realista na América Latina ou A contribuição etnomusicológica na formação realista do educador musical latinoamericano. Encontro Latino-americano de Educação Musical, 1. Encontro Anual da ABEM, 6, 1997. Salvador, *Anais...* Salvador. pp. 26-31, 1997.

LÜHNING, A. E. . A educação musical e a música da cultura popular. *ICTUS*, Salvador, v. 1, p. 53-62, 1999.

PACHECO, L.; *Pedagogia Griô: A reinvenção da roda da vida*. 2 ed, Grãos de luz e Griô, Lençóis/BA, 2006.

SANDRONI, Carlos. “Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL 2000. *Anais...* Belém, setembro, 2000, p. 19-26.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma Educação Musical abrangente. In: QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo Mousinho (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-65.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da músicas em João Pessoa. In: XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2007, São Paulo. *Anais do XVII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*. São Paulo : UNESP, 2007. p. 1-7.



Transdisciplinariedade e interpretação musical: um experimento com alunos de violão do Bacharelado em Música da Universidade Federal da Bahia

Cristiano Sousa dos Santos
UFBA
cristiano.sousa.santos@gmail.com

Resumo: Este projeto de pesquisa de doutorado traz como tema o ensino de interpretação musical ao violão. Percebemos a tendência do ensino de instrumento de limitar o alcance do aluno instrumentista apenas à leitura de partitura, questões motoras referentes à execução, ou a conceitos de performance oriundos da musicologia, sem estimular sua criatividade. Nosso objetivo principal é o de apresentar uma abordagem pedagógica baseada no conceito transdisciplinar que possibilite a autonomia de criação na interpretação musical dos alunos de violão. Para isso, realizaremos uma pesquisa filosófico-experimental que será aplicada aos alunos de violão do Bacharelado em Música da Universidade Federal da Bahia através da realização de um curso de interpretação musical. Formaremos dois grupos: o grupo Controle terá uma abordagem de ensino tradicional; já o grupo Experimental receberá orientação baseada no conceito transdisciplinar e na liberdade de criação interpretativa. As performances serão gravadas e analisadas. Esperamos com esse experimento, demonstrar que a abordagem transdisciplinar no ensino instrumental contribui para a diversidade interpretativa na performance.

Palavras chave: educação musical; interpretação musical; transdisciplinariedade; violão.

Em nossa experiência como instrumentista, bem como educador instrumental, percebemos um fenômeno incômodo: os instrumentistas de formação acadêmica entendem sua atividade como “meio” de ligação entre o compositor, tratado como único criador da manifestação musical, e o público, consumidor dessa produção¹. Assim, o instrumentista lê e segue com rigidez as instruções notadas na partitura, ou atrela sua execução a determinadas regras historicamente embasadas. Como consequência dessa visão, temos a padronização da performance musical nas diversas instâncias onde se realiza. É perfeitamente compreensível que instrumentistas adéqüem-se às exigências que lhes são impostas, já que a música tida como “erudita” é uma área restrita e competitiva. Vemos nos concursos de instrumento, festivais, exames proficientes, recitais e gravações, exemplos de indivíduos que tentam se enquadrar no modelo exigido. Por outro lado, aqueles que, por qualquer motivo, não se adéquam nessa ordem são marginalizados e não tem a sua produção legitimada pela academia. O conhecimento, assim, é utilizado como instrumento sutil para a exclusão. O

¹ Graziela Bortz (2007, p. 85) faz referência à situação do instrumentista atual: “[...] os instrumentos de formação erudita do século XXI, especialmente os orquestrais, cuja educação deixou no passado (exceto em escolas que mantêm a tradição da chamada música antiga) quase toda a tradição da improvisação e se debruçou veementemente sobre a ‘correta’ interpretação da partitura, estudam escalas com exclusivo propósito técnico, repertório e trechos orquestrais de dois compassos repetidamente.”

ensino instrumental brasileiro reproduz tal fenômeno. A abordagem pedagógica predominante na academia é a da interpretação tendo como base central o texto musical, e não aquele que faz sua leitura – o aluno instrumentista².

Kivy (1995) distingue quatro tipos de autenticidade em performance musical: a) através da fidelidade às intenções do compositor; b) através da fidelidade à prática de performance do período do compositor; c) através da fidelidade ao som de uma performance do período do compositor; d) através da fidelidade à individualidade do intérprete. Podemos perceber que os três primeiros tipos de autenticidade na performance musical estão ligados à performance historicamente autêntica³ e à figura do compositor. O outro tipo de autenticidade, ligado ao instrumentista, relaciona-se com a idéia de que o *performer* é um artista e que a performance é a sua obra de arte. A idéia de autenticidade segundo a individualidade criadora do intérprete é muitas vezes ignorada no ensino musical brasileiro. Afinal, poderíamos perguntar, por que ir várias vezes ao recital de um mesmo intérprete? Uma possível resposta seria a de que a cada nova apresentação o intérprete, enquanto artista, apresentará algo novo, mesmo que o repertório seja o mesmo. O ofício musical é essencialmente artístico e requer, obviamente, o uso da criatividade em sua realização. Nesse sentido, encontramos no conceito de transdisciplinariedade uma ligação possível com o tema apresentado.

Segundo Soares (2007), a educação disciplinar, que fragmenta o conhecimento em diferentes “fatias de saberes” especializadas, foi consolidada no século XIX, com influências do Iluminismo, da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, além da epistemologia positivista de Augusto Conte. Tal abordagem estabelece uma ordem de subordinação hierárquica entre as áreas isoladas, o que restringe a possibilidade de apreciação e comunicação com o conhecimento como um todo. Além disso, a visão disciplinar do conhecimento tem como fim a retenção do conteúdo, o processo de ensino-aprendizagem, e não sua capacidade de ajudar o homem a compreender o mundo ou a si próprio. Já a multidisciplinariedade pode ser definida como a justaposição de disciplinas diversas. Essa abordagem toma de empréstimo conhecimentos de várias disciplinas para a resolução de um problema, sem que as disciplinas utilizadas sejam modificadas ou enriquecidas. Assim, a multidisciplinariedade reúne informações de mais de uma disciplina sem nenhuma comunicação ou cooperação entre elas, os conhecimentos ainda estão separados. A

² É possível relacionar a abordagem do ensino instrumental com a prática instrumental profissional mencionada por Bortz. Há uma preocupação com o aspecto técnico-motor em detrimento da criatividade na interpretação.

³ Kivy observa, entretanto, que cada um dos três primeiros tipos de autenticidade são noções distintas de autenticidade histórica.

pluridisciplinariedade vem tentar suprir o problema da multidisciplinariedade através da justaposição de diversas disciplinas que se reúnem e estabelecem uma cooperação para tratar de uma mesma temática. A relação na pluridisciplinariedade ocorre entre disciplinas “vizinhas” no domínio do conhecimento. Entretanto, tal intercomunicação não promove nenhuma mudança interna – referimo-nos a base teórica, problemática e metodológica – das disciplinas. Já a interdisciplinariedade prevê o intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas, ultrapassando a pluridisciplinariedade porque faz uma síntese a nível de métodos, leis e aplicações entre as disciplinas. Essa abordagem recusa a noção de especialidade em determinada área.

Entretanto, as visões multi, pluri e interdisciplinar estão, ainda, centradas na órbita da disciplinaridade, restritas a “gaiolas epistemológicas”. A concepção transdisciplinar propõe uma organização do conhecimento sem fronteiras estáveis entre as disciplinas. Assim, inclui a ordem e a desordem, o sabido e o não sabido, a racionalidade e a imaginação, o consciente e o inconsciente, o formal e o informal. A transdisciplinariedade implica, ainda, no reconhecimento dos sujeitos implicados no ato cognitivo, prevendo uma educação que ultrapasse, transcenda a disciplina, o conhecimento.

Objetivos

O nosso objetivo principal é o de apresentar uma abordagem pedagógica baseada no conceito de transdisciplinariedade que possibilite a autonomia de criação na interpretação musical de alunos de instrumento.

Específicos

1. Entender como se processam as abordagens pedagógicas utilizadas no ensino da interpretação musical no contexto da Escola de música da Universidade Federal da Bahia;
2. Refletir estratégias pedagógicas que estimulem o potencial criativo do aluno na interpretação musical;
3. Verificar a validade da utilização do conceito de transdisciplinariedade em práticas pedagógicas de interpretação musical;
4. Disseminar reflexões de abordagens alternativas no ensino da interpretação musical;
5. Este projeto pretende, ainda, contribuir para o apelo dos autores do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI (DELORS, 1998), aos órgãos públicos de todos os países do planeta, para que invistam em



financiamentos de pesquisa e trabalhos científicos pedagógicos que contemplem o autoconhecimento do estudante frente ao conteúdo curricular tanto da educação básica quanto da superior.

Pressupostos teóricos

As pesquisas em música indicam que os músicos tinham forte ligação com ambas as atividades de intérprete e de composição (LABOISSIÈRE, 2007). Tal prática teria sido gradativamente apartada no século XIX, quando instrumentistas começaram a executar obras alheias. Junto com tal fato, ocorreu também uma mudança na notação musical. Como uma tentativa dos compositores de garantir fidelidade na execução de suas peças por terceiros, a partitura ganhou novos sinais e anotações para orientar a interpretação. O ensino de música, que se dava através de um professor que era responsável por todas as disciplinas, tanto as “teóricas” quanto as “práticas”, também sofreu alterações com o passar do tempo. Segundo Harnoncourt (1996), após a Revolução Francesa apareceram os conservatórios e a seguimentação do ensino musical. Como resultado, tivemos a interpretação musical como profissão definida e especializada. Benefícios disso foi a possibilidade de se ouvir músicas que muitas vezes ficavam apenas no papel, e, com o advento da gravação, a importância da “performance única”: por que é interessante ver mais de uma vez o mesmo intérprete? A resposta está na novidade, tanto na interpretação de um mesmo repertório, quanto na variação das peças apresentadas. Entretanto, Dart chama atenção para o fato de que o intérprete tenha sido emaranhado numa rede de regras “precisas e tirânicas”:

Compositores como Stravinsky e Schönberg não deixam nenhuma liberdade ao intérprete: toda nuance de dinâmica, andamento, fraseado, ritmo e expressão é prescrita de maneira rígida, sendo o intérprete reduzido a condição abjeta de uma pianola ou de um gramofone. (DART, 2002, p. 67).

A questão da interpretação é refletida também na escolha do repertório. Como Copland (1963, p. 261) bem lembra, há no cenário musical uma “doença do mais-do-mesmo”. O ensino de música brasileiro reproduz tal separação das atividades. Os programas de conservatórios e universidades prevêm uma formação ou de instrumentista ou de compositor. O primeiro se dedica às habilidades motoras necessárias para a viabilização das peças que executa, o segundo se detém nas técnicas processuais de criação. Como resultado disso, vemos os instrumentistas na posição de “meio” de ligação entre compositores e público.

Méndez (2002) chama atenção para a visão positivista do conhecimento, que resulta na pedagogia por objetivos. Nessa abordagem o professor é o único produtor de



conhecimento, e o aluno é um consumidor passivo. Segundo Norris (NORRIS apud MÉNDEZ, 2002, p. 30) a educação que segue esse paradigma está fundada “nos valores de controle, certeza, eficácia, precisão, custo-benefício, previsibilidade, padronização e rapidez”. Não é difícil traçar um paralelo da visão positivista do conhecimento com o ensino de interpretação musical visto no Brasil. As performances em ambientes “eruditos” são muitas vezes carregadas de tensão⁴. O aluno é inserido numa paranóia perfeccionista que transcende o fator musical. É o que Adorno (2005) aponta como uma das formas de fetichismo musical. Este paradigma se torna, portanto, um instrumento para a exclusão e marginalização daqueles que não se adéquam ao perfil exigido.

Pesquisas em música revelam a importância de atividades que possibilitem ao indivíduo maneiras diversas de compreender/fazer música (MARQUES, 2004) e que estimulem a sua criatividade (SANTIAGO, 2006). Nesse sentido, encontramos Murray Schafer (1991), compositor e educador canadense, trabalhando o ensino musical com abordagens alternativas. A criatividade é uma preocupação constante para Schafer já que ela “talvez seja o fator mais negligenciado no ensino musical do Ocidente”. Para este autor, a música é uma arte, e como tal é essencialmente expressiva, apesar de ser tratada como uma ciência do tipo “acumulação de conhecimentos”. Entretanto, ainda são escassas as pesquisas que levem em conta a individualidade do aluno. Encontramos em Tourinho (2002) um estudo que relaciona o repertório de interesse do aluno e sua aprendizagem. Almeida (2004) traz uma proposta que respeita o conhecimento prévio do aluno, sua pesquisa abordou o ensino da leitura e escrita, e percussão. Não encontramos quaisquer eventos quanto a realização de pesquisas e trabalhos científicos que relacionem interpretação musical e transdisciplinariedade. Apesar disso, no campo da educação estética e de artes visuais há trabalhos que abordem o tema (FRÓIS, 2000).

Metodologia

Essa é uma pesquisa filosófico-experimental e tem como público alvo os alunos de violão do curso de Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Dessa forma, o estudo será realizado dentro do contexto de música acadêmica. Pretendemos alcançar os objetivos elencados anteriormente através dos seguintes procedimentos:

1. Entrevista com os professores e alunos de instrumento buscando entender suas metodologias de ensino e concepções quanto ao fator interpretação musical;

⁴ As audições em festivais, recitais ou concursos refletem esse fenômeno.

2. Gravação das aulas dos professores entrevistados para verificar a relação entre seus discursos e suas práticas de ensino. Concordamos com a afirmação de Peter Loizos (2002, p. 137) de que o vídeo “[...] oferece um registro restrito mas (sic) poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais”;

3. Levantamento bibliográfico para a elaboração de uma abordagem pedagógica de interpretação musical baseada no conceito de transdisciplinariedade. A atividade do instrumentista utiliza ferramentas (dinâmica, timbre, tempo, articulação e técnica instrumental) sobre um material (uma composição sua ou de outrem) seguindo seus pressupostos de interpretação musical (calcados em conceitos estéticos conscientes ou não). O resultado desse processo é o que chamaremos aqui de “obra interpretativa”. Nesse sentido, a transdisciplinariedade atuará sobre os pressupostos de interpretação musical, eliminando os limites interpretativos;

4. Realização de um curso sobre interpretação musical para a aplicação dos procedimentos de ensino baseados no conceito de transdisciplinariedade;

5. Formação de dois grupos de alunos onde aplicaremos abordagens pedagógicas diferentes. O primeiro, o Grupo Controle, será observado em uma classe cujo professor utilize a abordagem de ensino tradicional, guiada por normas historicamente embasadas e fidelidade ao texto musical. O segundo, o Grupo Experimental, receberá orientação baseada na liberdade de criação interpretativa;

6. Gravação em vídeo das performances para a obtenção e análise de dados.

Considerações finais

A novidade que nossa proposta traz é a investigação de uma abordagem pedagógica baseada no conceito transdisciplinar que possibilite a autonomia de criação do indivíduo em interpretação musical. A importância da motivação no estudo do instrumento é fundamental (KAPLAN, 1987). O aluno produz melhor, quando tem “motivos” para isso. Assim, seguindo a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 1986), ao preocupar-se meramente com questões motoras relativas à execução instrumental, ou com a leitura de partitura, o professor reduz o ensino apenas ao estágio Material. Por outro lado, a restrição da interpretação musical às indicações na partitura ou a determinados conceitos estilísticos, sem considerar outras alternativas, atua como cerceamento do potencial criativo do aluno, levando-o apenas ao estágio Caráter Expressivo. Finalmente, nossa pesquisa pretende contribuir para que o ensino de violão proporcione ao aluno alcançar o estágio de Valor.



Referências

ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição. In: CUNHA, Eliel Silveira; CARDOSO, Fernanda (Ed.). *Adorno – vida e obra*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2005. p. 65-108.

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento. *Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: uma experiência com percussionistas de Salvador*. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

BORTZ, Graziela. Três aspectos da cognição na performance musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, 3., 2007, Salvador. *Anais ...* Salvador: UFBA, 2007. p. 83-88.

COPLAND, Aaron. *Copland on Music*. New York: W.W. Norton & Company, 1963.

DART, Thurston. *Interpretação da música*. Tradução de Mariana Czertok. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DELORS, Jacques (org.). *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

FRÓIS, João Pedro (org.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical*. Tradução de Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica*. Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.

KIVY, Peter. *Authenticities: philosophical reflections on musical performance*. Ithaca: Cornell University Press, 1995.

LABOISSIÈRE, Marília. *Interpretação musical: a dimensão recriadora da “comunicação” poética*. São Paulo: Annablume, 2007.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: MARTIN W. Bauer; GEORGE Gaskell (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 5ª Edição. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 6, p. 137-155.

MARQUES, E. L. Tendências atuais em (nossa) educação musical. *Ictus: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA*, Salvador, nº 5, p. 17-28, 2004.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SOARES, Noemi Salgado. *Educação transdisciplinar e a arte de aprender: a pedagogia do autoconhecimento para desenvolvimento humano*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2007.



SANTIAGO, Patrícia. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi*. nº13, p.52-62. 2006.

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

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

TOURINHO, A. C. A Motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno. *Ictus: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA*, Salvador, nº 4, p. 157-271, 2002.



Transmissão musical na capoeira: situações e processos no grupo ABADÁ

Wênia Xavier de Medeiros

UFPB

Wenia2@yahoo.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma proposta de pesquisa que vem sendo realizada na cidade de João Pessoa – Paraíba. Tem como objetivo compreender o processo de transmissão do saber musical no grupo ABADÁ capoeira em relação aos processos e situações em o ensino/aprendizagem acontece. A metodologia da pesquisa é composta de abordagem qualitativa e quantitativa. Os instrumentos de coleta de dados são pesquisa bibliográfica, observação participante, entrevista semi-estruturada, fotografias, gravação em áudio e filmagem. A pesquisa tem como alicerce estudo bibliográfico das áreas de Educação Musical e afins.

Palavras chave: Capoeira; transmissão musical não-formal; ensino e aprendizagem da música

Introdução

A Educação Musical é um termo que abrange muito mais do que a iniciação musical formal. Ela abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles.

No início do século XX a Educação Musical em foco na sociedade ocidental era a acadêmico/escolar e suas bases epistemológicas estavam assentadas na compreensão do ensino e da aprendizagem de música baseada numa lógica cartesiana e positivista e o que deveria ser ensinado e aprendido era o que na visão evolucionista era a música de concerto dos séculos XVIII e XIX, ápice da produção musical da humanidade. Dentre as “revoluções” que ocorreram em várias áreas do conhecimento no século XX estava o pensamento e a ação da Educação Musical que foram revistos. Uma das vertentes dessas modificações foi a abordagem sociocultural da Educação Musical, que

se assenta sobre as idéias do relativismo cultural e sobre a idéia das músicas como construções socioculturais. Associados a esses pontos, estão que: as músicas devem ser estudadas não apenas como produto, mas como processo; alguma modalidade de educação musical acontece em todos os contextos onde haja prática musical, sejam eles formais ou informais; portanto há inúmeras possibilidades de se empreender a educação musical (ARROYO, 2002, p. 20)

Autores como Merriam (1964) já trataram dessa visão relativizadora e da compreensão da cultura como teia de significados que conferem sentido à ação dos grupos sociais. Dessa forma, a música deve ser compreendida segundo a lógica da cultura de cada população e não segundo procedimentos valorizados de outra cultura.



Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo compreender o processo de transmissão musical no grupo ABADÁ capoeira na cidade de João Pessoa (PB) em relação aos processos e situações em o ensino/aprendizagem acontece. A metodologia da pesquisa é composta de abordagem qualitativa e quantitativa. Os instrumentos de coleta de dados são pesquisa bibliográfica, observação participante, entrevista semi-estruturada, fotografias, gravação em áudio e filmagem. A pesquisa tem como alicerce estudo bibliográfico das áreas de Educação Musical e afins.

Os grupos de capoeira de João Pessoa são representativos em termos da diversidade musical existente no estado e estão entre as manifestações musicais presentes nas expressões com características da cultura popular nordestina como ciranda, bumba-meu-boi, boi de reis, coco de roda, quadrilhas, nau catarineta e cavalo marinho (QUEIROZ; FIGUEIREDO, 2006, p. 77).

A capoeira é uma arte performática tradicional e popular, assim como o congado, o jongo, o maracatu, o tambor-de-crioula e o cacuriá, existentes em vários estados brasileiros (CARVALHO, 2004, p. 14) e que se desenvolveu principalmente nos estados da Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro desde o fim do século XVIII. (SILVA, 2005, p. 20).

Há indícios de que foi Adalberto Conceição da Silva, o Mestre Zumbi Bahia, um soteropolitano, que trouxe, em meados de 1976, os ensinamentos da capoeira para a Paraíba onde ela era totalmente desconhecida, incluindo-a no repertório de um grupo para-folclórico e com o qual fez apresentações divulgando a capoeira como manifestação popular (SILVA, 2005, p. 90).

Atualmente na Paraíba existem diversos grupos de Capoeira Angola (de Mestre Pastinha) e Regional (de Mestre Bimba). Este trabalho é um estudo de caso com um grupo representativo da Capoeira Regional no estado: a Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento da Arte Capoeira ou simplesmente A.B.A.D.Á. Capoeira.

A ABADÁ Capoeira é uma entidade de utilidade pública, sem fins lucrativos, que tem como objetivo a difusão da cultura brasileira através da capoeira. Seu exercício é um forte instrumento de integração social trabalhando com todas as classes e possibilitando a recuperação da noção de cidadania.

O grupo ABADÁ tem como filosofia o desenvolvimento do seu trabalho em vários níveis, seja buscando a elevação do nível técnico e teórico do capoeirista como valioso recurso pedagógico, artístico e cultural, objetivando entre outras coisas a profissionalização do capoeirista, procurando destacar o valor do mestre de capoeira como produtor e transmissor de cultura e vivência. A ABADÁ Capoeira procura também contribuir para a formação de valores humanos e éticos baseados no respeito mútuo, socialização e liberdade



através de trabalhos que valorizam a cultura brasileira, além de buscar fortalecer e engrandecer o capoeirista no seu caráter, dignidade e valorização pessoal.

Na prática, sua organização é feita em estágios de evolução que se iniciam com o batismo e se sucedem através de trocas de corda onde cada uma possui uma cor. Nesse sistema de graduação cada cor relaciona-se com um elemento da natureza e recebe no seu uso a importância simbólica dos reinos vegetal, animal e mineral. As categorias de graduação são iniciante (corda crua), aluno (cordas amarela e laranja), graduado (cordas azul e verde), instrutor (corda roxa) professor (corda marrom) mestrando (corda vermelha), mestre (corda vermelha e branca) e grão-mestre (corda branca).

Sendo assim, o ABADÁ possui um grão mestre, título vitalício dedicado à Camisa Roxa, considerado o melhor aluno de mestre Bimba. A este última é atribuída à criação do estilo regional. Possui um mestre: o Mestre Camisa. Abaixo dessa titulação estão dez mestrandos espalhados pelo Brasil e alguns em outros países. O instrutor Leão, representante da ABADÁ Capoeira em João Pessoa, é aluno direto do mestrando Morcego residente em Brasília, no Distrito Federal. O estilo e tipo de jogo de capoeira apresentado no grupo ABADÁ em João Pessoa é o mesmo jogado em qualquer um dos estados brasileiros ou países nos quais a ABADÁ desenvolve a capoeira. Por este motivo considera-se que a escolha do grupo ABADÁ para esta pesquisa é representativa por ser uma amostra não só nordestina, mas brasileira de um dos grupos com maior número de praticantes no planeta.

A pesquisa justifica-se por ser uma importante contribuição pra o campo de estudos da música, da Educação Musical, da Etnomusicologia e das áreas relacionadas que tratam sobre cultura popular, sendo relevante, pois apresenta inovação, uma vez que são poucas as publicações científicas sobre o tema específico. Além disso, as publicações existentes não são relacionadas à música propriamente dita e é difícil o acesso a essas publicações aos atores sociais que participam dessas investigações.

Diante do exposto formula-se o seguinte problema de pesquisa: Quais os processos e situações em que ocorre a transmissão musical no Grupo ABADÁ Capoeira?

Construindo a Pesquisa

O método

Serão utilizadas as abordagens qualitativa e quantitativa por serem complementares e possibilitarem uma leitura contextualizada da realidade peculiar da pesquisa, estando de



acordo com os princípios gerais da ciência e por fortalecer o processo da pesquisa, por conseguinte a profundidade da investigação.

Universo da pesquisa

O universo da pesquisa será constituído pelos participantes do grupo ABADÁ Capoeira (Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento da Arte – CAPOEIRA), da cidade de João Pessoa. O Grupo ABADÁ tem representação efetiva em todos os estados brasileiros e em mais de 30 países. Em João Pessoa, cujo local de treinos são na Quadra de Manaíra. o Grupo é comandado pelo Instrutor André Leão que trabalha, em sua maioria, com crianças e adolescentes de todas as classes, fazendo apresentações públicas (rodas) em eventos com músicas próprias. As exposições incluem ritmos como maculelê, samba de roda, bengüela, iúna, São Bento grande, entre outros.

Instrumentos de coleta de dados

Considerando os métodos qualitativos e quantitativos como ferramentas necessárias e complementares para esta pesquisa foram adotados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica será feita tomando por base as referências que tratem do tema específico da capoeira, bem como da área da educação musical e de áreas afins com o objeto de pesquisa.

Observação participante

A observação participante é um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa qualitativa. Serão observados os treinos (ensaios) e as apresentações da roda de capoeira em locais públicos. Serão observados os aspectos particulares da música e suas inter-relações sócio-culturais, tudo que será falado, tocado ou cantado, a expressão corporal e facial, enfim todos os elementos imbuídos de sentido e expressão que por muitas vezes pode ser até mais significativos do que o próprio produto musical (QUEIROZ, 2006: p. 95).

Fotografia



O registro fotográfico, importante recurso visual, terá como finalidade ampliar as possibilidades de análise, ser ferramenta ilustrativa da dissertação complementando aspectos musicais transcritos e facilitando a compreensão do texto além disso, “a imagem oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concretos, materiais (LOIZOS, 2002, p. 137). Através da fotografia é possível captar aspectos gerais da performance musical como instrumentos, adereços, coreografias, execução instrumental, entre outros. Para esta coleta de dados será utilizada uma máquina fotográfica digital com resolução de 7.2 megapixels, um tripé e iluminação básica.

Entrevistas semi-estruturadas

A realização das entrevistas no Grupo A.B.A.D.Á Capoeira em João Pessoa visa à coleta de informações e depoimentos.

Gravação em áudio

A gravação de áudio será necessária para o registro das entrevistas como também das músicas do Grupo ABADÁ (dos “toques”, letras, melodias, canto) tanto nos treinos (ensaios) como nas apresentações públicas permitindo organizar um acervo de arquivos que servirão para análise e transcrições futuras desses materiais sonoros.

Filmagem

A filmagem será um dos instrumentos mais ricos de coleta de dados, pois permitirá o registro da roda de capoeira no momento em que ela acontece, percebendo nuances através dos recursos de som-imagem, impossíveis de serem captadas apenas pela exclusiva percepção sonora: uma leitura ampla dos aspectos tanto relacionados à música, sua execução e as mais variadas formas de expressão vocal/ instrumental, performance plástica/visual e coreográfica dos movimentos do fenômeno musical.

Instrumentos de organização e análise dos dados

Constituição do referencial teórico

A Constituição do referencial teórica será feita a partir da pesquisa bibliográfica, que fundamentará a interpretação e análise dos dados, possibilitando reflexões contextualizadas



tanto com a realidade particular do universo estudado quanto com campo mais abrangente dos estudos da música.

Realização de transcrições textuais

Realização de transcrições textuais dos relatos e depoimentos orais obtidos a partir das entrevistas e gravações em áudio;

Edição das gravações de áudio

Edição das gravações de áudio, selecionando músicas e trechos musicais fundamentais para o processo analítico;

Realização de transcrições musicais

Realização de transcrições musicais (registros gráficos das músicas do grupo) com base nos registros sonoros e áudios-visuais;

Edição dos vídeos

Edição dos vídeos, selecionando trechos relevantes para o processo de análise;

Seleção de fotografias

Seleção das fotografias, considerando os registros que poderão ser utilizados tanto para a análise quanto para a ilustração dos relatórios e dos demais textos para publicações que serão produzidos posteriormente;

Descrição analítica dos aspectos gerais da manifestação musical

Enfocando os elementos definidores de sua estrutura no que se refere às suas características organológicas, rítmicas, melódicas, simbólicas entre outras e descrição do uso e funções da música de acordo com as especificidades do universo sociocultural que a rodeia;

Descrição analítica das relações

Estabelecimento das possíveis relações do fenômeno musical com aspectos da performance e da transmissão do saber musical



Resultados esperados

A partir da compreensão dessa dinâmica da expressão musical, seus valores, costumes e significados, espera-se poder compreender os aspectos que constituem o ensino e aprendizagem da música no grupo ABADÁ Capoeira e seus processos e situações de transmissão musical no contexto de sua produção, desde os treinos até as apresentações públicas. Espera-se também, contribuir para a realidade investigada, para a área da educação musical e conseqüentemente da ciência em geral, pois o campo de estudos da música no Brasil, ainda é, infelizmente, uma área carente que necessita de estudos sistemáticos, e nesse sentido, este trabalho contribuirá diretamente para a expansão do conhecimento na área.

Pretende-se ainda que este estudo, sobre uma importante expressão de identidade da cultura brasileira, e em crescente ascensão, sirva de fonte de referência, através de seus registros (sonoros, visuais e fotográficos), análises e resultados a futuros trabalhos que pretendam expandir o assunto estudado sobre a música e a capoeira e sobre outros grupos de cultura popular paraibana e nordestina, estando disponíveis para consultas por pesquisadores, professores, alunos e outros membros da comunidade.

Não é pretensão nossa esgotar o assunto que aqui se discute, uma vez que a capoeira está em intermitente mutação e sua interdisciplinaridade é fértil e vasta como campo de pesquisa.

Referências

- ARROYO, Margarete . Educação Musical na Contemporaneidade. In: II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2002, Goiânia. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG.** 2002. p. 18-29
- CAPOEIRA, Nestor. 2001. **Os fundamentos da malícia.** Editora Record: Rio de Janeiro.
- CARVALHO, José Jorge. 2004. Metamorfoses das tradições performáticas afro-brasileiras: de patrimônio cultural a indústria de entretenimento. **Revista de Antropologia.** Série Antropologia n ° 354. Brasília.
- GASKELL, George. 2002. Entrevistas Individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.
- LOIZOS, Peter. 2002. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.
- MERRIAN, Alan P. 1964. **The Anthropology of Music.** Northwestern University Press: USA.
- QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva & FIGUEIRÊDO, Anne Raelly Pereira de. 2006. Práticas musicais urbanas: dimensões do contexto sociocultural de João Pessoa. **ICTUS - Periódico do Programa de Pós Graduação em Música da UFBA,** p. 75-86.
- QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. 2006. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para o campo da etnomusicologia. **Claves: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa,** n. 2, p. 87 – 88.
- _____, 2005. Pesquisa em Etnomusicologia: implicações metodológicas de um trabalho de campo realizado no universo dos ternos de catopés de Montes Claros. **Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul,** Porto Alegre, v.16, nº. 16, p.95-120.
- SILVA, Patrícia Morais da. 2005. **O processo de embranquecimento da capoeira em João Pessoa.** Dissertação (mestrado), João Pessoa, PB.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. 2000. Observação Participante e Escrita Etnográfica. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.) **Brasil afro-brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica. P. 285-306.
- UNIFENAS. Pesquisa Bibliográfica. In: **Metodologia Científica – NED – Núcleo de Educação à Distância.** Disponível em http://www3.unifenas.br/WEBLearning/classes/74/licao_4.pdf. Acesso em 31 out. 2007.



Treinamento auditivo *versus* desenvolvimento da percepção musical

Maria Flávia Silveira Barbosa
FEUSP
mfsb65@yahoo.com

Resumo: A análise de programas, ementas e livros da disciplina Percepção Musical, de cursos brasileiros de graduação em Música, permitiu identificar o “treinamento auditivo” como uma das principais idéias norteadoras dessa disciplina. Neste texto, a fundamentação teórico-metodológica na perspectiva histórico-cultural da Psicologia ajuda a demonstrar o quanto a aplicação dessa idéia aos processos perceptivos humanos é restritiva. Propõe-se, então, a idéia de “desenvolvimento” em substituição à de “treinamento”, considerando, de acordo com o referencial assumido, que a característica fundamental do desenvolvimento psíquico no homem – e, portanto, do desenvolvimento da percepção –, é a *historicidade*.

Palavras chave: Treinamento auditivo. Percepção musical. Psicologia histórico-cultural.

Este texto é parte de nossa tese de doutoramento, defendida em 2009, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na qual fundamentamo-nos em trabalhos dos psicólogos Lev S. Vygotski, Alexander R. Luria, e Alexis N. Leontiev e também do filósofo da linguagem Mikhail M. Bakhtin para desenvolver a idéia da “*percepção musical como compreensão da obra musical*”. No capítulo do qual extraímos o trecho aqui apresentado, procuramos, através da análise de programas e ementas da disciplina Percepção Musical¹, de cursos brasileiros de graduação em Música (bacharelados e licenciaturas), e dos livros mais citados nas bibliografias desses programas, desvelar as concepções acerca da percepção musical e seu desenvolvimento que subjazem aos discursos nessa disciplina. Como indicadores de tais concepções, buscamos identificar e compreender, no material analisado, as “idéias predominantes” em torno das quais se constrói a disciplina Percepção Musical, problematizando-as com base no referencial por nós assumido².

Trataremos aqui da idéia “*treinamento auditivo*”. Nossas análises revelaram que o treinamento auditivo aparece como o *eixo central* da disciplina Percepção Musical³. Todas as atividades propostas fazem parte de um programa de *treinamento* que visa desenvolver uma acuidade auditiva diferenciada, entendida como fundamental para a formação do músico. Mesmo que em alguns programas e livros encontremos referências ou propostas que busquem

¹ Usamos Percepção Musical, em maiúsculas, para nos referirmos à disciplina; e percepção musical, em minúsculas, quando falarmos sobre os processos perceptivos.

² Foram analisados 9 programas e mais 4 ementas de cursos de graduação (licenciaturas e bacharelados) de instituições públicas brasileiras. Nas bibliografias dos programas analisados, identificamos 52 livros diferentes, dos quais escolhemos os mais citados para constituir o nosso corpo de dados.

³ Os limites estabelecidos para este texto não nos permitirão apresentar o material analisado, mas apenas as discussões que propusemos a partir das análises.



fugir das metodologias mais tradicionais, parece quase impossível pensar a Percepção Musical sem usar esse termo. Ser o treinamento auditivo o conteúdo e a finalidade da disciplina Percepção Musical tem se configurado como uma premissa inquestionável: a disciplina Percepção Musical deve tratar sempre *nuclearmente* da questão do treinamento auditivo. Entretanto, observamos uma falta de clareza sobre ser o treinamento auditivo o fim último ou o meio para alcançar outros objetivos, revelando-se, nesse caso, um entendimento *instrumental* da disciplina: seus conteúdos estão em função de outros conteúdos. Entre os objetivos especificados no material que analisamos destacam-se: fundamentar a execução instrumental e vocal através do treino de certas habilidades específicas; implementar a leitura e escrita musical; auxiliar ou preparar para o estudo da análise musical e/ ou da harmonia.

Frente a esses indicadores, é importante perguntar: será mesmo esse o objetivo principal de uma disciplina chamada Percepção Musical? Qual a possibilidade de formular outros objetivos? O que, de fato, se *treina* nessa disciplina: a audição, a percepção? Como se entende o desenvolvimento da percepção musical quando se pensa em treinamento auditivo?

Embora se possa argumentar que a palavra *treinamento* seja apenas corriqueira no âmbito das elaborações em Percepção Musical, sem carregar um significado conceitual mais profundo (ainda mais, que parece abranger uma ampla gama de sentidos), é preciso considerar também que seu uso não acrescenta muito à compreensão de uma característica fundamental dos processos perceptivos no homem – da perspectiva assumida, seu *caráter histórico*⁴. Quanto aos processos perceptivos especificamente musicais, poderíamos nos perguntar: será que um *treinamento auditivo* levaria ao *desenvolvimento da percepção musical*? A resposta a essa questão requer uma outra: percepção musical é (exclusivamente ou em parte) o mesmo que percepção auditiva⁵? Em que medida o desenvolvimento de uma pode levar ao desenvolvimento da outra? Acreditamos que o fato de a música ser um fenômeno primariamente captado através da audição, não signifique que a obra musical possa ser compreendida (percebida) somente através desse sentido⁶.

De acordo com Luria (1991, p. 38), é somente por meio de um complexo trabalho conjunto de sínteses e análises por parte dos órgãos dos sentidos que chegamos a perceber integralmente um objeto: “ao percebermos uma laranja, unimos de fato impressões visuais, táteis e gustativas e acrescentamos os nossos conhecimentos a respeito da fruta”.

⁴ Mais adiante, deixaremos claro o que seja o caráter histórico da percepção humana, segundo a Psicologia Histórico-cultural.

⁵ Alguns dos autores cujos livros analisamos referem-se explicitamente à necessidade ou ao objetivo primordial de sua proposta como o treino da percepção auditiva (EDLUND, 1963 e BENWARD; KOLOSICK, 2000).

⁶ Yara Borges Caznok (2008), em seu livro “Música: entre o audível e o visível”, baseia-se na Fenomenologia de M. Merleau-Ponty para defender justamente a idéia de que a apreensão da obra de arte musical é um processo que está para além da exclusiva captação auditiva.

Naturalmente, esse exemplo não nos serve em todos os sentidos, pois entendemos a percepção de uma obra de arte como algo um tanto mais complexo que a percepção de outros objetos materiais, como a fruta em questão. Entretanto, podemos aprimorar esse exemplo elencando alguns processos que, além da audição, estariam envolvidos na percepção da obra musical: atenção, memorização, motivação, comparação, significação, compreensão e, ainda, conhecimentos musicais anteriores, gosto pessoal, pertencimento cultural etc.

A educadora musical Virgínia Bernardes (2001, p. 75), em seu artigo “A percepção musical sob a ótica da linguagem”, pergunta-se se, de fato, seria possível assimilar, compreender a linguagem musical, através do treinamento auditivo⁷, que vê como

uma espécie de ‘ginástica auditiva’, na qual o ouvido é formado a partir do adestramento para ouvir, reconhecer e reproduzir. Assim, exercícios são ‘criados’ sem critérios composicionais claros ou apresentam uma dificuldade de leitura e execução que os remete à categoria da ‘malabarismos musicais’ sem sentido, pseudo-virtuosísticos, e que, na verdade, estariam **impedindo o músico de perceber e apreender o significado real do fenômeno musical** (negritos nossos)

A autora constatou, na pesquisa relatada, que a concepção de música subjacente às práticas tradicionais em Percepção Musical não dá conta de fundamentar uma metodologia que leve ao desenvolvimento da compreensão da linguagem musical. Em que pesem as nossas divergências conceituais⁸ (sobre questões referentes à linguagem, ao ensino-aprendizado e, em alguns aspectos, mesmo sobre a percepção musical, por exemplo), concordamos com Bernardes que o treinamento auditivo “tradicional” não possibilita a percepção e apreensão do fenômeno musical.

Mas qual a origem da idéia *treinamento auditivo* em Educação Musical? Seria muito difícil localizar, no tempo e no espaço, a origem dessa idéia, tão arraigada no pensamento dos professores de Percepção Musical que tais expressões se configuram quase que como sinônimos⁹. Entretanto, a educadora musical Sílvia Schroeder nos fornece algumas pistas em sua tese de doutoramento, intitulada “Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas para a educação musical”. De acordo com a autora, foi a

⁷ É bem verdade que também essa autora acaba usando o termo *treinamento auditivo* em sua proposta para a Percepção Musical, entretanto, não se pode deixar de notar o quanto o “seu” treinamento se diferencia dos usuais.

⁸ A autora se filia explicitamente à Psicologia da Gestalt, assumindo também, segundo nosso entendimento, uma posição construtivista em certos momentos de seu artigo.

⁹ De fato, a idéia de que ao aluno de música precisa ser oferecido um treinamento auditivo está tão sedimentada no pensamento educacional em música, que mesmo autores que apresentam propostas de cunho inovador, alternativas aos métodos tradicionais, não escapam a ela. Tratam, contudo, esse treinamento auditivo sob uma outra perspectiva. Entre esses autores, podemos citar, Koellreutter (1997), Bernardes (2001) e Schafer (1991 e 2001).

partir do final do século XIX e início do século XX que educadores, influenciados pelo movimento escolanovista e pelas novas descobertas da Psicologia, trouxeram para o Brasil “concepções de educação musical totalmente revolucionárias e opostas ao que era então praticado, [propondo] um ensino musical baseado em um método que privilegiava a prática em detrimento do conhecimento teórico” (SCHROEDER, 2005, p. 63-64). Em oposição ao *método sintético* usado até então, que iniciava o ensino de música pela transmissão de conceitos teóricos gerais, os educadores musicais propunham agora o *método analítico*. A apropriação das novas diretrizes metodológicas trazidas pelo advento da Escola Nova, que enfatizavam a experiência prática antes da conceitualização no processo de aprendizagem, refletiu-se na Educação Musical por uma super valorização da “‘educação do ouvido’, pois este era considerado o órgão responsável pelo início do processo de compreensão musical” (Ibid., p. 64). Pode-se dizer, então, que a ênfase na experiência prática, no que toca ao ensino de música, traduziu-se por um sistemático treinamento do ouvido que se baseava, de acordo com Schroeder, na *apreensão e reprodução dos intervalos musicais*. Não é nosso objetivo aqui provar definitivamente que sejam essas as origens do entendimento do treinamento auditivo como cerne da disciplina Percepção Musical, o que atualmente se configura como uma obrigatoriedade; de qualquer forma, podemos notar que se trata de uma concepção no mínimo centenária.

Tomemos algum tempo analisando o que diz o “Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa” no verbete *treinamento*: “ação ou efeito de treinar(-se)”. E em *treino*: “tornar hábil, destro, capaz, por meio de instrução, disciplina ou exercício; habilitar, adestrar”. Na etimologia da palavra *treino* mais algumas revelações:

no português o verbo foi usado inicialmente como termo de volataria, significava ‘adestrar o falcão a pegar a sua caça, levando-o a perder o medo de certa ave selvagem ao lhe dar de comer uma galinha sobre uma ave domesticada da mesma espécie daquela selvagem, com isso o falcão se habituava com as características daquela ave e quando fosse lançado à caça da mesma já não mais lhe tinha medo’, na acepção de ‘preparar, adestrar, habilitar (um atleta, um time)’ (acessado em 2007).

Ora, não nos parece que se trate da mesma coisa *treinar* ou adestrar uma ave para a caça e desenvolver em um indivíduo humano a possibilidade de execução e/ ou fruição de obras de arte musicais. Não é preciso nos aprofundar nessa comparação para fazer notar o quão restritiva é a idéia de treinamento no caso do ensino-aprendizado musical ou, mais especificamente, do desenvolvimento da percepção musical.

Comparemos, então, as definições anteriores com o que diz o mesmo dicionário no verbete *desenvolvimento*: “ação ou efeito de desenvolver(-se); desenvolvimento; aumento da



capacidade ou das possibilidades de algo; crescimento, progresso, adiantamento”. E no verbete *desenvolver*: “fazer crescer ou crescer, tornar(-se) maior, mais forte, mais volumoso; fazer aumentar a capacidade ou possibilidade de; conduzir ou caminhar para um estágio mais avançado ou eficaz; fazer progredir ou progredir”.

Parece-nos que são bastante diferentes as concepções que essas duas palavras – treinar e desenvolver – podem originar e veicular, sendo também diferentes as implicações que trazem para a educação. Treinar, embora possa ser usado, segundo informa o “Houaiss”, como sinônimo de ensinar, está muito mais próximo de palavras como adestrar e condicionar; já desenvolver pode se ligar à idéia de crescimento, modificação, evolução, *tornar(-se)*.

Pois bem, o psicólogo russo Lev S. Vygotski (1998, p. 13) afirma que a percepção humana é “produto do desenvolvimento”. Sendo o desenvolvimento entendido pelo autor como um processo cujo caráter, no homem, é *histórico* – o que marca a diferença fundamental entre as suas posições e a de outras correntes da Psicologia, suas contemporâneas e também atuais –, convém que nos detenhamos um instante a desvelar essa concepção na perspectiva vygotskiana, a fim de que fiquem mais bem esclarecidas as reais implicações que vemos nessa afirmação para o problema do qual estamos aqui tratando – a saber, a validade ou não de um *treinamento auditivo* para o desenvolvimento da percepção musical.

O autor russo se baseia no pensamento marxiano para formular a idéia da historicidade do desenvolvimento no homem. Segundo Karl Marx (2001, p. 129), “a história inteira não passa de uma transformação contínua da natureza humana”. Longe de pretendermos aqui esgotar toda a riqueza dessa formulação, é possível extrair dela a idéia de que a natureza humana *essencial* não é uma natureza *natural*, exclusivamente um dado biológico, mas uma natureza *histórica*, quer dizer, resultado de um movimento histórico. E esse movimento, para Marx, é de transformação do homem pelo próprio homem, através do trabalho. Assim, para Vygotski, o que torna o homem propriamente humano, o que o diferencia das outras espécies animais, não é algo com o qual ele já nasce, mas algo produzido nele intencionalmente pelos outros homens (isto é, historicamente), através da atividade social organizada.

O processo de tornar-se humano não é resultado do amadurecimento de estruturas já presentes na psique humana ao nascer; ao contrário, a condição de humanidade só pode ser adquirida como resultado da vida em sociedade e da apropriação [pelo indivíduo] das habilidades e saberes criados pelo homem ao longo de sua história (BARBOSA, 2001, p. 8).

Julgamos significativo opor aqui as idéias de “treinamento” e de “desenvolvimento” (segundo a perspectiva vygotskiana), justamente por considerar que treinamento remete a

concepções comportamentalistas – mesmo que não sejam assumidas conscientemente –, através das quais dificilmente se poderia entender a Percepção Musical como outra coisa além de adestramento, condicionamento. Por outro lado, como já dissemos anteriormente, para Vygotski, a percepção é “produto do desenvolvimento”: segundo ele, todas as características que diferenciam a percepção do humano adulto, tanto em relação à criança como a outros animais, são adquiridas *historicamente*, quer dizer, desenvolveram-se paulatina e intencionalmente. A idéia de desenvolver a percepção musical através de um treinamento auditivo nos parece, portanto, bastante restritiva, pois acreditamos que o desenvolvimento da percepção musical é um processo de outra natureza: de natureza histórica.



Referências

BARBOSA, Maria Flávia S. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009. 149 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. *Processos de significação da escrita rítmica pela criança*. 2001. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/ Unicamp, Campinas, 2001.

BENWARD, Bruce; KOLOSICK, Timothy. *Ear training: a technique for listening*. 6. ed. New York: McGraw Hill, 2000.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, vol. 6, p. 73-85, set., 2001.

CAZNOK, Yara. *Música: entre o audível e o visível*. 2 ed. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

DICIONÁRIO ELETRÔNICO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA.

EDLUND, Lars. *Modus Novus: studies in reading atonal melodies*. Stockholm: AB Nordiska Musikförlaget, 1963.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim . Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez/ EM-UFMG/FEA, n. 6, p. 45-49, fev., 1997.

LURIA, Alexander R. Percepção. In: _____. *Curso de Psicologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. vol. II, 1991. p. 37-98.

MARX, Karl. *Miséria da Filosofia: resposta à filosofia da miséria do senhor Proudhon*. São Paulo: Centauro, 2001.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e atual do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro N. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas para a educação musical*. 2005. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. A percepção e seu desenvolvimento na infância. In: _____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 3-27.



Um espaço para a banda de música: a escola

Lélio Eduardo Alves da Silva
UNIRIO - UFBA
leliotrombone@terra.com.br

Resumo: O texto apresenta pesquisa de doutorado em andamento que busca soluções para musicalizar com mais eficácia nossas bandas escolares. Além disso, discute a implantação das bandas de música nas escolas brasileiras como uma política pública e não como obra do acaso. Relembra propostas e metodologias de educadores que visualizaram a importância da banda nas escolas em outros momentos de nossa história.

Palavras chave: bandas de música, mestre de banda, desenvolvimento musical, Villa-Lobos

No ano de 1934, Villa-Lobos lançou dentro das Novas Diretrizes da Educação Cívico-Artístico Musical o Curso Especializado de Música Instrumental para a formação de músico de banda, juntamente com o ensino de canto orfeônico. Provavelmente ele imaginava ser este o caminho da independência artística brasileira (MACHADO,1982).

Villa-Lobos organizou os cursos em três escolas técnicas secundárias, ressaltando que ao lado das escolas de base clássica, de caráter industrial ou comercial deveria existir um curso de Educação Artística Musical. O documento propunha a contratação de capacitados professores brasileiros e estrangeiros, além de ressaltar intensa atividade de ensaios e/ou apresentações diárias.

Villa-Lobos provavelmente estava propondo, e pesquisas mais profundas sobre o tema talvez comprovem é a sua intenção de criar uma tradição de se formar bandas de música nas escolas brasileiras. Embora inúmeras bandas de música tenham como berço as escolas públicas e privadas brasileiras, o projeto em questão não teve sequência. Villa-Lobos talvez tenha sido o homem com mais influência política e musical no Brasil com a preocupação de implantar bandas nas escolas brasileiras.

Outros músicos e pesquisadores também propuseram a criação de programas de bandas em escolas. Andrade (1988) descreveu como é o funcionamento de uma banda de música, suas funções, os elementos didático-culturais, apresentando um projeto para criação de bandas de música em cada escola pública de 1.º e 2.º grau, como eram denominados na época. Em um texto de 1984 fica clara a dificuldade das bandas nas escolas:

Infelizmente não chegam a dez o número de escolas de 1.º grau que possuem suas próprias bandas, devido à falta de profissionais contratados para suprirem esta tarefa educativa e ao alto custo de aquisição e manutenção do instrumental. Diante desta carência, as bandas civis vão suprindo as necessidades da iniciação instrumental do jovem fluminense. (GRANJA;TACUCHIAN,1984, p.37)



Um dos depoimentos que dizem respeito à atividade da banda escolar é apresentado por Dantas (2008, p.34). Ele propõe uma parceria das bandas de música civis existentes com a escola pública, inclusive com o aperfeiçoamento do “mestre de banda” na universidade pública.

Já Colwell e Goolsby (apud BARBOSA,1998,p.24) fazem interessantes considerações sobre o trabalho de aplicação da banda de música nas escolas norte-americanas.O autor ressalta que nos EUA, em alguns anos da década de 1980 a banda de música foi a disciplina, sem levar em conta o inglês, mais oferecida nas escolas, com presença em 93% das escolas secundárias.

Entretanto, a tradição de bandas escolares no Brasil é bem antiga. É possível citar a existência de grupos centenários como a Banda do Colégio Salesiano Santa Rosa de Niterói-RJ ou outras de cidades como São João Del-Rei-MG.

A existência de Bandas Escolares de música podem ser confirmadas antes mesmo de 1894, como tivera o Colégio Duval e, depois, o Colégio Maciel, a do Ginásio Santo Antônio, formada por alunos sob a direção do professor Augusto Muller, apelidada pelos próprios alunos do Ginásio de “Furiosa”; e ainda a do Colégio São João, que completariam as bandas colegiais em São João del-Rei. (BENEDITO,2004, p.37)

A dificuldade da sobrevivência das bandas de música, me referindo neste caso mais especificamente as bandas civis amadoras e as bandas escolares, esta ligada ao fato de que as mesmas não conseguem renovar seus quadros. No caso da banda escolar o problema é agravado pelo tempo de permanência do aluno na escola que pode funcionar como um limitador de participação do aluno na banda. As bandas civis conseguem manter em seus quadros com pessoas de variadas idades, porém, normalmente não existe um leque tão grande e renovado anualmente de interessados em ingressar no grupo como nas bandas escolares.

Alves (1999, p.14) ressalta em seu trabalho,que aborda bandas de música da cidade do Rio de Janeiro, a importância formadora das bandas de música, onde na verdade não existe um curso (técnico ou universitário) a ser concluído. Em outro trecho ele comenta sobre o fato de não haver a preocupação das bandas rumo a uma metodologia específica de trabalho, situação que começa a mudar atualmente.

A preocupação com a eficácia da formação dos futuros músicos das bandas de música inspirou pesquisadores a realizar importantes trabalhos de pesquisa que buscaram desenvolver ou apresentar metodologias que visam aperfeiçoar o ensino dentro das bandas de música.

Na sua dissertação de mestrado Higino (1994) apresentou o processo de musicalização realizado na Banda de Concerto da Fundação Educacional de Volta Redonda. O projeto, atualmente denominado como “Volta Redonda Cidade da Música”, coordenado pelo maestro

Nicolau Martins de Oliveira, é um dos maiores exemplos de como é possível inserir o ensino de música nas escolas brasileiras com qualidade e quantidade. Embora o trabalho apresente diferentes grupos musicais, a banda de música se faz presente em diversas escolas e os resultados são considerados excelentes.

Já Joel Barbosa (1994) desenvolveu um método de treinamento inspirado em outros utilizados em bandas de música norte-americanas. O método ensina os princípios de execução do instrumento em conjunto com a teoria musical. Os exercícios são realizados em grupo, favorecendo a motivação e um trabalho com maior quantidade de alunos. O principal diferenciador do método para outros que foram criados nos EUA é a utilização de música brasileira no decorrer das lições.

O trabalho de Vecchia (2008) investigou os fundamentos de como se tocar instrumentos de metais, dando ênfase ao trompete, trompa, trombone, bombardino e a tuba. A pesquisa foi direcionada a professores-regentes de banda (mestres de banda) e teve como intuito a investigação de quais fundamentos eles ensinam, quais são suas concepções sobre estes fundamentos, como eles os ensinam e como esse processo pode ser aprimorado. A proposta final do trabalho consiste na busca pela melhora da atividade de ensino-aprendizagem, apresentando um roteiro de tutorial em vídeo, com objetivo de auxiliar alunos e professores na fixação dos princípios necessários para tocar instrumentos de metal.

O trabalho de Cajazeira (2004) tem como intuito a construção e aplicação de um modelo de gestão para formação à distância de músicos. A autora criou então o Curso Batuta que consiste basicamente em um curso de educação continuada ou curso para complementar a formação do músico de banda. O curso é formado por três módulos, apresentando, cada um, objetivos diferentes.

Dantas (2008) propõe vários itens na formação dos “mestres de banda” e do que ele chama de músicos-líderes, tais como a história das bandas de música, repertório, regência e composição, entre outros. Isto é apresentado através do que ele denomina como “Curso de Capacitação para Mestres e Músicos-líderes de Filarmônicas”. Ele também afirma que:

O menino ou menina que entra na filarmônica entende de forma muito direta e objetiva que sua permanência naquela comunidade vai se dever ao que lê e executa em um instrumento. Aprender sabendo para que se aprende, talvez seja esse o grande segredo das bandas de música. A relação entre teoria e prática está muito próxima. (DANTAS, 2008, p.30).

Neste parágrafo o autor deixa clara a necessidade de desenvolvimento musical constante que a banda de música exige de seus membros. Embora em muitas bandas o nível a ser alcançado não seja alto, isto não significa que o músico pode relaxar no que diz respeito à execução do repertório. Sabemos que na maior parte das bandas de música o desenvolvimento

musical ocorre exclusivamente com a execução do repertório e com o aprimoramento do “ouvido musical” com o passar do tempo.

Após os anos de experiência empírica e uma revisão de literatura sobre o tema banda de música resolvi pesquisar uma metodologia específica, assim como um material pedagógico em língua portuguesa, que proporcione no decorrer dos ensaios o desenvolvimento das atividades de aperfeiçoamento dos músicos, de forma que não retirasse muito do tempo que a dedicado ao repertório e que ao mesmo tempo não funcionasse somente como um aquecimento.

Minha inspiração para alcançar tal objetivo vem dos anos de convivência como aluno da já citada Banda de Concerto de Volta Redonda e cujo maestro desenvolve uma série de exercícios com a banda, antes de iniciar o ensaio do repertório propriamente dito. Outro grupo que desenvolveu atividade semelhante em alguns momentos de sua centenária trajetória, segundo relatos informais dos músicos, foi a Banda Sinfônica do Corpo de Bombeiros do Estado do Rio de Janeiro (CBMERJ). A Banda Sinfônica do CBMERJ, independente dos momentos de dificuldade que passou ao longo de sua história, sempre foi considerada um dos mais importantes e tradicionais grupos musicais, assim como a Banda de Concerto de Volta Redonda, no meio escolar.

Outro fator inspirador são os anos de observação como professor de trombone, além da participação em diversos Encontros da Associação Brasileira de Trombonistas (ABT) nos quais pude constatar que os trombonistas tem uma tradição de desenvolverem diversos exercícios para serem realizados em grupo e que alcançam excelentes resultados quando realizados com frequência.

Após estas abordagens iniciais que fazem parte da revisão de literatura de minha pesquisa é interessante apresentar a questão principal que norteia este trabalho: que mecanismos podem ser utilizados para tornar mais eficaz e contínuo o processo de musicalização em uma banda de música?

Para responder a pergunta central deste trabalho e confirmar ou refutar minhas hipóteses optei por trilhar minha pesquisa em duas direções:

A primeira consiste em analisar como é o desenvolvimento musical dos integrantes das bandas de música pesquisadas no diz respeito à execução, composição e apreciação musical. Para isso estou utilizando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, elaborada por Swanwick (1988, a partir de SWANWICK e TILLMAN, 1986).

A segunda consiste em avaliar a atuação do “mestre de banda. Para isso estou utilizando como referencial teórico o modelo C(L)A(S)P¹, composto pelos “Parâmetros da Educação Musical” (Swanwick, 1979): composição, literatura musical, apreciação musical, aquisição de habilidades e execução musical. A coleta dos dados esta sendo realizada através da observação dos ensaios das bandas de música e dos questionários respondidos pelos mestres e integrantes das bandas.

Os dados coletados serão analisados e servirão como base para a proposição de uma metodologia eficaz de ensaio das bandas de música. Além disso, será desenvolvido material pedagógico em língua portuguesa que facilite aos “mestres de banda” o trabalho cotidiano de facilitar a musicalização contínua dos músicos.

¹ A nomenclatura original do Modelo é C(L)A(S)P. O termo (T)EC(L)A foi adotado no Brasil pela facilidade de memorização do mesmo.

Referências

- ALVES, Cristiano Siqueira. Uma proposta de análise do papel formador expresso em bandas de música com enfoque no ensino da clarineta. 1999. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- ANDRADE, Hermes. A banda de música na escola de 1.º e 2.º graus. 1988. Dissertação (Mestrado em Música)– Conservatório Brasileiro de Música.
- BARBOSA, Joel Luis da Silva. *Un Adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies*. 1994. Tese (Doctor of Musical Arts) – University of Washington-Seattle.
- _____. Disciplinas de Música Instrumental no Currículo de Licenciatura em Música. I Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste. *Anais*. Cuiabá: ABEM, 1998, p.24-30.
- BENEDITO, Celso José Rodrigues. Banda de Música Teodoro de Faria: Perfil de uma banda civil brasileira através de uma abordagem história, social e musical de seu papel da comunidade 2005. Dissertação (Mestrado em Música)– Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. Educação musical a distância para músicos da Filarmônica Minerva-gestão e Curso Batuta. 2004. Tese (Doutorado em Música) Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2004.
- DANTAS, Fred. Curso de Capacitação para Mestres e Músicos-Líderes de Filarmônicas. Governo da Bahia, s/l, 2008.
- GRANJA, Maria de Fátima Duarte & TACUCHIAN, Ricardo. Organização, Significado e Funções da Banda de Música Civil. *Pesquisa e Música*. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, v.1, n.1, 1984-1985, p.27-40.
- HIGINO, Sarah. *Banda Escolar: Um progresso de desenvolvimento musical (educativo e social)*. 1994. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MACHADO, Maria Célia Marques. Heitor Villa-Lobos – Ação e Criação Diante do Duplo Enfoque de Representação e Renovação da Cultura (1922-1959). 1982. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFRJ.
- SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. *The sequence of musical development: a study of children's composition*. *British Journal of Music Education*, v. 3, p. 305-339, 1986.
- SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Nelson, 1979.
- _____. *Music, Mind e Education*. London: Routledge, 1988.
- VECCHIA, Fabrício Dalla. Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: Processo de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método da

capo. 2008. Dissertação (Mestrado em Música).Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.



Um estudo sobre os cursos superiores de educação musical no Brasil

Teresa Mateiro
UDESC
c2tanm@udesc.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar a situação dos cursos superiores de formação docente em educação musical no Brasil a fim de indicar aspectos concretos para o desenvolvimento da qualidade educativa. A fonte de informação foi um questionário respondido pelas instituições de ensino superior. A partir do estudo estatístico dos dados foi possível concluir que: a maioria das instituições são universidades; o requisito predominante para ingressar no curso é a prova teórica; os conhecimentos pedagógicos e musicais estão contemplados de forma equilibrada nos programas curriculares; a avaliação curricular é bianual; a maioria dos estudantes são homens; o repertório erudito e o rock são os estilos preferidos dos estudantes; a maior parte dos professores trabalha em regime integral e há mais de dez anos no ensino superior. Estes e outros dados indicam a qualidade e o perfil dos futuros professores de educação musical, contribuindo para a reflexão da identidade dos cursos, reformas curriculares e modelos de formação docente.

Palavras chave: reformas curriculares, licenciaturas, qualidade educativa

Introdução

A reestruturação da educação superior tem estado em movimento constante na maioria dos países do mundo durante as últimas décadas e a formação de professores tem sido um tema presente nesse processo de globalização. Estudos se intensificam buscando soluções para atender às exigências de qualidade, estas traduzidas ora por eficácia, excelência, competência e produtividade ora por igualdade, cidadania, ética, justiça e direito à educação. Aproprio-me da pergunta de Kurhner (2008, p.239): “Como podemos, então, estabelecer o debate sobre a qualidade e a tomada de decisões na educação a nível mundial?”

Considerando a perspectiva das políticas globais da avaliação da qualidade da educação foram estudados programas de formação de professores de educação musical de países europeus e latino-americanos (ALFA EVEDMUS, 2008)¹. Inúmeras instituições responderam a um questionário que abordou questões acerca da gestão acadêmica e institucional. Paralelamente foi realizada uma análise documental de 157 programas curriculares em andamento. A realidade encontrada a partir desses dados foi contrastada com sete estudos de caso realizados em diversos países os quais ofereceram uma imagem mais realista dos projetos de curso e permitiram descrever e analisar as especificidades de cada contexto (ARÓSTEGUI; HEILING, no prelo). De forma similar, está se desenvolvendo uma série de estudos na Suécia, Dinamarca, Escócia, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos sobre

¹ Para mais informações ver: Aróstegui, José Luis et al. (2007; 2008).



a formação docente em música com o objetivo de investigar como o conhecimento profissional é constituído e conceituado pelos estudantes em formação nos diferentes contextos institucionais (GEORGII-HEMMING, 2008).

No Brasil e nos países latino-americanos, desde a década de 90, o sistema de ensino superior vem experimentando alternativas e modificações, principalmente a fim de aumentar a competitividade da economia no mundo da globalização e fortalecer os valores democráticos (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008; CUNHA, 2004; 2007). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) N.9.394/96 dá ênfase aos processos de avaliação para o ensino superior, incluindo como recurso a melhoria da qualidade de ensino e a acreditação de instituições, cursos e habilitações.

Neste contexto os cursos superiores de educação musical também têm sido repensados. Cada região e/ou instituição tem interpretado e adaptado as propostas legais conforme seus princípios educacionais e necessidades locais. Como foram interpretadas as propostas da última LDB e demais Resoluções para as Licenciaturas na construção dos programas curriculares e como estão sendo postas em prática? Este trabalho² tem como objetivo apresentar e analisar a situação dos cursos superiores de formação docente em educação musical a fim de indicar aspectos concretos para o desenvolvimento da qualidade educativa.

Procedimentos metodológicos

Empregou-se tanto a metodologia quantitativa (questionários) como a qualitativa (análise de documentos), entretanto, para esta comunicação serão apresentados somente os dados dos questionários. O questionário, composto por 26 questões de múltipla escolha, em sua maioria, foi elaborado e empregado pelo grupo de pesquisa ALFA EVEDMUS³ (2008), como mencionado anteriormente, e aplicado neste estudo com algumas adaptações.

Optou-se pela utilização do questionário eletrônico considerando as vantagens destacadas por Martínez Gras e outros (2004): a rapidez na coleta de dados, o controle da amostra e o incremento da qualidade da resposta. Segundo os autores os tipos de questionários eletrônicos são: o que viaja no corpo da mensagem, o que vai como um documento anexado à mensagem do correio eletrônico, o que vai com um software anexado e o que se encontra disponível em um endereço de web.

² Pesquisa financiada pela CAPES.

³ Integraram este grupo pesquisadores de sete universidades dos seguintes países: Espanha, Portugal, Suécia, Argentina, México e Brasil. Pesquisa financiada pela Comunidade Européia através do Programa de Cooperação Acadêmica entre a União Européia e America Latina.



O questionário, anexado ao e-mail, foi enviado aos coordenadores das 72 Instituições de Ensino Superior⁴ (IES) que oferecem o curso de formação docente em educação musical, tendo sido respondido por 45, obtendo-se 62,5% de participação. A análise dos dados foi examinada à luz de três grandes categorias: dados acerca dos programas curriculares, acerca dos estudantes e dos professores.

Resultados e discussão

Tipo de instituição

As IES estão classificadas em públicas e privadas e estão academicamente organizadas em (I) universidades, (II) centros universitários e (III) faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. Das 72 instituições 48 são públicas, sendo 28 federais, 18 estaduais e 2 municipais; e 24 são privadas, sendo 11 particulares e 13 comunitárias, confessionais e filantrópicas (Com/Confes/Filant)⁵. Nas regiões brasileiras, as IES estão situadas da seguinte forma: sul com 17 instituições, sudeste com 31; nordeste com 15; centro-oeste 4 e norte 5.

Considerando a categoria administrativa tem-se a seguinte distribuição entre as IES que participaram desta pesquisa: (a) 32 Instituições Públicas - 20 Federais, 11 Estaduais e 1 Municipal; e (b) 13 Instituições Privadas - 2 Particulares e 11 Com/Confes/Filant. De acordo com a organização acadêmica 36 instituições são universidades (80%). Entre as restantes participaram 3 centros universitários e 6 faculdades.

Provas específicas

Os exames vestibulares surgem no início do século XX com o objetivo de defender a qualidade de ensino e controlar a expansão dos cursos superiores (CUNHA, 2004). A LDB de 1996 rompe a tradição, facultando a realização do vestibular quando faz referência aos 'processos seletivos' e à conclusão do ensino médio como condições de acesso aos cursos superiores, abrindo assim diversas possibilidades para os processos de admissão de

⁴ Dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entre as instituições particulares encontravam-se mais 3, perfazendo um total de 75 IES, entretanto, estas não foram consideradas pelo fato dos cursos encontrarem-se paralisados.

⁵ Conforme dados do INEP.



candidatos. Normalmente, são as IES privadas que adotam outros modelos de seleção a fim de preencher as vagas disponíveis.

Neste estudo constatou-se que apenas 15,6% do total das IES não avaliam os conhecimentos musicais prévios dos candidatos. 6,7% exigem como pré-requisito algum tipo de documento que certifique e comprove o conhecimento musical do candidato. 17,7% realizam prova teórica e 60% das IES avalia os candidatos através de provas teóricas e práticas. Assim sendo, um total de 77,8% torna a prova teórica obrigatória como requisito ao curso de Licenciatura em Música⁶.

As provas teóricas abrangem conhecimentos gerais de teoria musical e de história da música. As provas de teoria musical podem ainda incluir questões de percepção auditiva. As provas práticas, normalmente, têm como objetivo avaliar a habilidade instrumental e/ou vocal do candidato. Entretanto, podem estar compostas somente por testes de habilidade auditiva e/ou de leitura musical ou uma combinação entre a prova de instrumento/vocal e a prova de leitura musical.

Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso

O PPP vigente dos cursos de Licenciatura em Música foi elaborado por uma comissão composta por representantes da instituição e de professores (42,2%) ou somente pelos professores (24,4%) ou, ainda, por uma comissão composta por representantes da instituição, professores e alunos (22,2%). A elaboração do PPP realizada por professores e alunos foi apontada apenas por 4,4%, sendo a mesma porcentagem para aquelas instituições que especificaram outros agentes.

A grande maioria das IES (80%) afirmou ter um programa que garante a execução dos objetivos propostos no PPP do curso. A avaliação curricular é realizada por 80% das instituições. 44,4% prevêm avaliar o programa entre 2 e 5 anos, e 35,6% têm como meta fazer a avaliação anualmente. Destas instituições 77,8% confirmaram utilizar os resultados da avaliação para revisar determinados aspectos do currículo.

Como, porque e quando são realizadas as reformas curriculares? Como se definem os conhecimentos que devem compor um currículo para formar professores de música? Ao elaborar um novo PPP de curso como são considerados a legislação educacional, o perfil do corpo docente, os interesses dos estudantes, as demandas sociais e culturais da região e o mercado de trabalho? Estas questões conduzem à formação de um modelo de professor. De

⁶ Devido às diferentes nomenclaturas encontradas para os cursos de formação de professores de educação musical, se utilizará como padrão o título 'Licenciatura em Música'.

acordo com as informações de 88,9% das IES os conhecimentos pedagógicos e musicais são contemplados nos currículos de forma equilibrada.

Perfil do licenciando

Nos cursos de licenciatura encontrou-se uma média de 66% de homens e 34% de mulheres. Na opinião dos coordenadores, 71,1% dos estudantes escolhe o curso porque tem ‘vocação’. Em pesquisa realizada com um grupo de licenciandos a ‘vocação’ foi o segundo motivo mais assinalado, aliada à alternativa ‘gostar muito de música’ (MATEIRO; BORGHETTI 2007; MATEIRO, 2007). O nível musical dos candidatos foi classificado como alto por 6,7% das IES, médio por 60%, baixo por 31,1% e como muito baixo por 2,2%. Frente a estes dados pode-se dizer que 93,3% dos candidatos, em uma escala de 0 a 10 têm um nível musical entre 0 a 5.

A quantidade média de alunos por turma varia consideravelmente entre as IES. O número mínimo de alunos é 7 e o máximo é 70, encontrando-se uma média de 19,4. Agrupando as IES por categorias administrativas encontramos que: as federais têm uma média de 18,8 alunos por turma; as estaduais 17,6; as particulares 13,5 e as Com/Confes/Filant 23,5.

Quando os estudantes agem por iniciativa própria em sala de aula utilizam em suas atividades o repertório erudito (75,6%), seguido do rock ou pop (73,3%) e da música folclórica (64,4%). Em pesquisa realizada em países da Europa e América Latina o resultado foi um pouco diferente (ALFA EVEDMUS, 2008). Ainda que os resultados do Brasil tenham sido os mesmos quando somado aos demais países obteve-se em primeiro lugar o rock e pop (80,6%), depois a música folclórica/tradicional (71%) e a música erudita (67,7%).

Acrescenta-se que 73,3% das IES afirmaram que os licenciandos têm uma vida musical ativa fora da sala de aula em grande proporção enquanto 13,3% consideraram em pequena proporção. A mesma porcentagem (13,3%) assinalou que todos os estudantes têm uma vida musical ativa fora da universidade.

No que se refere ao PPP os dados mostram as diferentes formas de como os estudantes se manifestam quando têm interesse em modificar algum aspecto concreto do currículo. As respostas foram: mediante comentários informais expressos entre os colegas’ (51,1%) e formalmente através de seus representantes (44,4%). Outras formas de manifestação foram ainda assinaladas por 17,8% dos coordenadores.

Perfil do corpo docente



As características gerais do corpo docente são: 75% dos professores trabalham em regime de dedicação exclusiva; 73,4% trabalham no ensino superior há mais de seis anos, sendo que 50,3% destes trabalham há mais de dez anos; 69,9% desenvolvem uma vida musical ativa fora das salas de aula; 29,9% têm formação acadêmica em nível de doutorado; e, entre as atividades acadêmicas, o ensino, a extensão e a administração encontram-se entre as principais.

É nas instituições federais que o corpo docente é em sua maioria, mais de 60%, constituído de doutores, de professores com experiência docente há mais de 6 anos, que trabalham em regime de dedicação exclusiva e que desenvolvem atividades musicais paralelamente às atividades de ensino. As instituições estaduais, seguidas das privadas (Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas), são as que têm um corpo docente com menos anos de experiência. A vida musical dos professores fora das salas de aula parece ser semelhante entre as todas as IES, ressaltando-se que mais de 50% dos professores de 34 IES são ativos musicalmente.

Os trabalhos de pesquisa são em sua maioria provenientes das instituições públicas, pois 24 de 32 declararam que parte da carga horária dos professores é dedicada à pesquisa. Por sua vez, apenas 5 das 13 instituições privadas desenvolvem atividades de pesquisa. Somente 44,4% das IES participantes informaram que existe avaliação docente e que os resultados influenciam medianamente a prática docente. Encontrou-se que 75,5% das IES possuem trabalho colegiado, normalmente desenvolvido através de reuniões pedagógicas.

Considerações finais

A complexidade e a desigualdade do sistema da educação superior no Brasil acompanham as características sócio-econômicas e as dimensões continentais do país. A contribuição deste trabalho está vinculada ao mapeamento das IES e suas características e ao melhoramento dos cursos de formação docente. Os dados referentes ao tipo de instituição descrevem, por um lado, a centralização das instituições de ensino superior nas regiões sul e sudeste, destacando-se o estado de São Paulo com o maior número de IES; e, por outro, as universidades públicas como as principais instituições que oferecem os cursos de formação de professores de educação musical.

A partir da análise dos dados obtidos através dos questionários destaco aspectos a considerar para a melhora da qualidade dos cursos de formação docente em educação musical: revisão da provas específicas; avaliação anual dos programas curriculares; participação ativa dos estudantes na gestão democrática do PPP; valorização dos conhecimentos prévios dos



estudantes; independência e responsabilidade dos estudantes pela própria formação; avaliações docentes baseadas na qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão; cursos de formação docente em educação musical com diferentes especialidades; realização de pesquisas acerca dos egressos, mercado de trabalho, regulação administrativa e programas curriculares em música.



Referências

ALFA EVEDMUS. *Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado en Educación Musical en Europa y América Latina*. (Programa de Cooperação Acadêmica entre a União Européia e América Latina). Relatório Final de Pesquisa enviado à Cooperação Internacional da Comissão Européia, 2008. Material não publicado.

ARÓSTEGUI, José Luis; HEILING, Gunnar. *Educating Music Teachers for the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers (no prelo).

ARÓSTEGUI, José Luis et al. Music Teacher Education across Europe and Latin America: discussion of a transnational evaluation program. In: International Research in Music Education Conference, 5th, 2007, Exeter. *Abstracts...* Exeter: RIME, 2007. Cd-rom.

ARÓSTEGUI, José Luis et al. Music Teacher Education in Europe and Latin America: a study of curriculum programmes. In: ISME World Conference, 28th 2008, Bologna. *Abstracts...* Bologna: ISME, 2008, p.119-122.

CUNHA, Luiz Antônio. A. Desenvolvimento desigual e combinado n ensino superior – estado e mercado. *Educação & Sociedade* [on-line], Campinas, v.25, n.88, p.795-817, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento melandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. *Educação & Sociedade* [on-line], Campinas, v.28, n.100 – Especial, p.809-829, 2007.

DIAS SOBRINHO, José Dias; BRITO, Márcia Regina F. de. La educación superior em Brasil: principales tendencias y desafíos. *Avaliação* [on-line], Campinas, v.13, n.2, p.487-507, 2008.

GEORGII-HEMMING, Eva. *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Projeto de pesquisa em andamento, 2008. Material não publicado [acessado em 20/4]. Disponível em http://www.oru.se/templates/oruExtNormal___56960.aspx.

KUSHNER, Saville. Uma paradoja de la educación. In: ARÓSTEGUI, José Luis; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (coords.). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal, 2008, p.225-246.

MARTÍNEZ GRAS, Rodolfo; MATEO PÉREZ, Miguel Angel; ALBERT GUARDIOLA, María Del Carmen. El uso de técnicas de investigación en línea: desde el análisis de logs hasta la encuesta electrónica. *Ponencia* presentada en el III Congreso de Metodología de Encuestas. Granada (España), del 15 al 17 de septiembre, 2004. [acessado em 9/12/2008]. Disponível em <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/2744>

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *OPUS*, Goiânia, v. 13, n.2, p.175-196, 2007.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: Um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. *Música Hodie*, Goiânia, v.7, n.2, p.89-108, 2007.

RIZVI, Fazal. La globalización y las políticas em materia de reforma educativa. In: ARÓSTEGUI, José Luis; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista (coords.). *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. Madrid: Akal, 2008, p.91-120.



Uma análise da percepção de cinco professores generalistas sobre o trabalho de educação musical na escola

Maurício Dória Santos
PMS-SECULT
aerosant@hotmail.com

Resumo: A finalidade deste estudo em desenvolvimento é entender como o professor generalista percebe o trabalho de educação musical em sala de aula. Este trabalho é resultado da reflexão feita durante a prática docente iniciada em janeiro de 2007, na Escola Municipal Santa Bárbara, que faz parte da rede municipal de ensino da cidade do Salvador. Buscou-se avaliar o trabalho dentro do âmbito específico do quinto ano do Ensino Fundamental I. Para isso foi utilizado além do método observacional, a aplicação de entrevista semi-estruturada. Tivemos como resultado desta análise preliminar um panorama quase em uníssono, que demonstra uma contradição entre o discurso e a prática dos professores. Este trabalho tende a se estender para os professores dos outros anos, para que possamos ter uma visão mais ampla do tema em questão.

Palavras chave: música, musicalização, educação musical na escola.

Professores generalistas e a educação musical na escola

O ensino da música vem ao longo do tempo e através de diversos trabalhos, sendo confirmado como uma das grandes possibilidades de desenvolvimento da humanidade.

Como exemplo, temos a teoria das múltiplas inteligências, onde o pesquisador Howard Gardner, desenvolve projetos buscando a caracterização e o desenvolvimento do que é chamado de Inteligência Múltipla. Em sua obra, explora e desenvolve a idéia de que as manifestações de inteligência compõem um amplo espectro de competências, incluindo as dimensões musicais. (GARDNER, 1994)

Aquilo que se teorizou como inteligência musical é descrito como "habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas, timbres e habilidade para produzir e ou reproduzir música". (GAMA, 2008)

Ilza Zenker Leme Joly, afirma a importância da educação musical ser incentivada desde os níveis mais elementares da educação e também da necessidade da sua inclusão no currículo, que pode contribuir para a formação geral do indivíduo explicando a diversidade de aspectos que a música pode desenvolver:

Entre elas estão proporcionar à criança: o desenvolvimento das suas sensibilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, o



desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor e o desenvolvimento da comunicação não verbal. (JOLY, 2003, p.117)

Os primeiros passos para a implantação da educação musical no currículo da rede municipal de ensino da cidade do Salvador foram dados com a elaboração do documento “Escola Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador”, elaborado pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura, em janeiro de 1999, no qual a educação musical é tratada como um dos grandes saberes necessários à formação do ser humano.

Este documento propõe diretrizes para nortear a prática pedagógica nas escolas da rede municipal, apresentando pressupostos e fundamentação teórica para a abordagem dos diversos conteúdos nas diferentes áreas do conhecimento tendo como eixo as especificidades da própria cultura, arte e história da cidade, além de atender às orientações propostas pela Lei de Diretrizes Bases da Educação nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A partir de 27 de junho de 2008, a prefeitura organizou diversos encontros nos quais atribuiu-se aos professores da área das artes a responsabilidade de definirem novos marcos educacionais para cada área, com a finalidade de produzir um documento que elencasse competências, conteúdos e habilidades para suprir as necessidades a que se propõe cada disciplina do âmbito das artes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

A partir destas reuniões e nas conversas com diversos colegas da área, percebemos uma inquietação a respeito da visão desta educação musical que chega à escola, diante de professores muitas vezes alheios à função da música no ambiente escolar.

George Snyders entende que o ensino da música é considerado como caso singular que não é muito valorizado pelos alunos e suas famílias, nem pelos outros professores, e que é necessário superar preconceitos e as estruturas que causaram os causaram, pois a matéria que fora da escola dá tanta alegria, causa entusiasmo e paixão, é tratada no colégio como pária, quando deveria ser o contrário. (SNYDERS, 2008)

Segundo Maura Penna:

Cabe, portanto, procurar verificar e analisar como os diversos preceitos oficiais são incorporados pelo sistema de ensino, como são levados a efeito nas salas de aula, ou seja, como as proposições e idealizações dos textos legais, de caráter abstrato, encontram sua caracterização nas práticas pedagógicas cotidianas. (PENNA, 2008, Pg.138)

Deste modo, surgiu a inquietação de saber qual a real idéia destes professores em relação à nova disciplina que retornava à escola através do projeto de Lei nº. 2.732, de 2008



(no 330/06 no Senado Federal), que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Este trabalho esta sendo realizado na Escola Municipal Santa Bárbara, no bairro do Jardim Cruzeiro.

Em um primeiro momento, foi utilizado o método observacional para analisar o comportamento dos professores. Segundo Antônio Carlos Gil este método é um dos mais utilizados nas ciências sociais e apresenta alguns aspectos curiosos. Pode ser considerado o mais primitivo e, portanto, o mais impreciso. Mas, por outro lado, pode ser tido como um dos mais modernos, por ser o que possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais. (GIL, 1995)

Foi decidido iniciar este estudo no universo de cinco professoras do quinto ano que já vêm compartilhando o espaço com o professor de música a pelo menos 3 anos e grande parte dos alunos deste ano tem pelo menos dois anos de contato com as aulas de música. Uma delas leciona nas turmas do 5º ano de escolarização nos turnos matutino e vespertino. Ressalta-se o fato que as suas turmas incluem grande número de alunos oriundos de outras escolas onde não tiveram contato com a educação musical. As outras quatro professoras acompanham suas turmas desde o ano de 2008.

Após a escolha das turmas a serem estudadas demos início ao processo de observação para se obter um panorama detalhado em relação ao comportamento dos professores.

O primeiro ponto observado foi a relação dos professores com o que foi determinado na semana pedagógica, período que antecede o início do ano letivo e utilizado para se discutir ações a serem desenvolvidas. Neste período os professores são informados sobre a duração da aula de música, assim como os horários determinados pela direção da escola das aulas de cada turma e os procedimentos preparatórios que devem ser realizados.

Foi acordado também que cada professor generalista, deve deixar a sala preparada para tal, com o quadro apagado e os alunos sem nenhuma atividade em execução, além de livros e cadernos fechados, salvo momento que o professor solicite anteriormente. Estes critérios foram acordados pelo fato do professor de música ter dificuldades em obter o envolvimento e atenção necessários à sua aula, pois os alunos invariavelmente estavam envolvidos em outras atividades pedagógicas.

Observamos que apesar de se perceber a necessidade do cumprimento destas normas, grande parte dos professores, não estava com a turma preparada e acontecia todo o tipo de dificuldades possíveis no momento do início da aula de música.



Estas observações remetem a uma análise da importância com o tempo pedagógico do aluno. Quando o professor de música entra na sala, já tem seu tempo de aula reduzido para desenvolver a atividade do dia, deixando lacunas para as próximas aulas. Percebe-se que estes professores não se preocupam com o tempo que o professor de música necessita para o desenvolvimento do seu trabalho, tratando desta forma como algo de pouca importância, que não necessita de tempo como o professor generalista.

Neste momento, partimos para entender uma das visões que o generalista de classe tem do professor de música na escola e percebemos que de acordo com a necessidade deste professor, as aulas de música representam o momento de descanso deles, ou se tornar um estorvo, caso os mesmos estejam com algum assunto em atraso ou alguma atividade para ser desenvolvida.

Além disso, percebe-se que as aulas de música são muitas vezes usadas num processo de “punição” ou “castigo”. Entende-se: alunos mal comportados são privados de participarem da aula de música como se a mesma fosse caracterizada como um momento apenas de recreação e não como parte do aprendizado pedagógico e desenvolvimento de habilidades e competências do aluno.

A segunda parte da análise foi feita baseada em entrevistas semi-estruturadas com cada professora do quinto ano.

Neste sentido, Antônio Carlos Gil aponta que a entrevista semi-estruturada é guiada por uma relação de questões de interesse, tal como um roteiro, que o investigador vai explorando ao longo de seu desenvolvimento. (Gil, 1993)

Augusto Triviños contribui com o tema quando afirma que a entrevista semi-estruturada parte de alguns questionamentos básicos, apoiados por teorias que interessam à pesquisa, e que, logo após, surgem outras interrogativas à medida que se recebem as respostas dos informantes. Os informantes podem ser submetidos a várias entrevistas para que se obtenha o máximo de informações e para se avaliar as mudanças das respostas em momentos diferentes. (Triviños, 1992)

Estas entrevistas foram gravadas e consistiram de oito perguntas elaboradas com o objetivo de identificar a visão de cada professora e o seu contato com a música na escola.

Através das entrevistas, detectou-se que duas das professoras tiveram contato com a música no período escolar, porém não concordam com a forma que era aplicada. No entanto, todas as cinco professoras reconhecem a importância da educação musical na escola.

A maioria das professoras não teve contato profissional com a educação musical antes de lecionar na escola objeto deste trabalho. Quando questionadas a respeito do alcance

da educação musical, todas concordaram que deve ser disponibilizada para todos os alunos e não para grupos específicos.

As professoras que têm nas suas salas maior número de alunos oriundos da própria escola detectaram mudanças positivas no comportamento, maior interação em trabalhos de grupo além de aumento no rendimento na disciplina de Língua Portuguesa, em aspectos como interpretação de texto, tonicidade e fluência na leitura.

Todas as professoras utilizam a música em suas aulas como meio facilitador para o aprendizado e a maioria entende que a aula de música deve ser descontraída e fundamentada pelo currículo de cada disciplina ou ano, esta análise indica que as professoras percebem a música só como auxiliar e não que tenha um fim em si.

A análise dos dados coletados nos permite entender que apesar da educação musical estar presente há apenas dois anos nesta escola, os resultados da sua ação pedagógica começam a ser percebidos pelos professores.

O reconhecimento da importância da educação musical tem sido gradual, mas ainda falta muito na adequação da prática diária com a idéia e a valorização que os mesmos têm do ensino de música. Esta foi uma primeira análise geral da percepção das professoras sobre a música na sala de aula e o estudo deve prosseguir com outros desdobramentos.

Referências

- GAMA, Maria C.S.S. A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação. Disponível em <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>. Acesso em 14/05/09.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIL, Antônio C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1995.
- GIL, Antônio C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 3a. ed. São Paulo: Atlas, 1993.
- JOLY, Ilza Z. L. Educação e educação musical: Conhecimentos para entender a criança e suas relações com a música, In: DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane (Org.). *Ensino de música: propostas para agir e pensar em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.
- SALVADOR, Secretaria Municipal da Educação e Cultura. *Escola, Arte e Alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*. Salvador: SMEC, 1999.
- SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

Uma análise do perfil dos licenciandos da escola de música da UFMG

Heloísa Faria Braga Feichas
 UFMG
 hfeichas@hotmail.com

Mariana Bruekers Oliveira
 UFMG
 mbruekers@gmail.com

Resumo: Há cerca de vinte anos, o perfil¹ dos alunos que ingressavam para os diversos cursos de música oferecidos nas universidades brasileiras era muito homogêneo, sendo a maioria desses alunos procedentes de conservatórios da capital e do interior (FONTERRADA, 2008)². Hoje, esse quadro sofreu grandes mudanças. Estudantes oriundos de diversos meios de aprendizagem informal como rodas de choro, grupos de MPB, rock e igrejas (FEICHAS, 2006), procuram cada vez mais o ensino sistemático das universidades e deparam-se com aqueles que tiveram formações conservatoriais, tornando o ambiente acadêmico extremamente heterogêneo. Além dessas variadas formas de aprendizagem anterior à universidade, esses estudantes levam diferentes concepções culturais para a sala de aula, intensificando ainda mais essa mistura de perfis. Essa mudança trás à tona um questionamento: As metodologias de ensino e os processos pedagógicos podem ser homogêneos tendo em vista tamanha heterogeneidade de perfis? (FEICHAS, 2006; FONTERRADA, 2008). Sendo assim, a pesquisa discute o perfil dos alunos que ingressam no curso de Licenciatura em Música da UFMG para constatar como se dá essa heterogeneidade dentro da referida escola e analisar se esses alunos realmente desejam lecionar música e, portanto, se o projeto pedagógico ao qual são submetidos está ou não adequado com suas expectativas. Esse estudo pretende contribuir para o debate acerca da formação do licenciado em música.

Palavras chave: educação musical, perfil, licenciatura em música, formação acadêmica.

Introdução e justificativa:

A escolha deste tema se deu porque ao participarmos no primeiro semestre de 2008 da comissão que discutia o novo currículo do curso de licenciatura da Escola de Música da UFMG, surgiram dúvidas a respeito do perfil dos alunos que ingressavam para esse curso e também do Projeto Pedagógico mais adequado para ele. Tendo em mãos hipóteses, porém nenhum dado concreto, surgiu a necessidade de uma pesquisa que disponibilizasse informações verídicas a respeito desse assunto.

De acordo com o projeto pedagógico proposto na reforma curricular do curso de graduação em música da UFMG de 1999, a modalidade licenciatura “procura combinar uma formação musical mais ampla e menos focada no domínio apurado de um instrumento com

¹ Utilizaremos a palavra perfil para designar o conjunto de características com relação a preferências de gêneros musicais, pretensões com relação ao futuro profissional e formação musical anterior à universidade.

² Palestra não publicada realizada no XVIII Encontro Anual da ABEM, 2008, em São Paulo – SP.



uma preparação didática mais intensa” (PROPOSTA DE REFORMA CURRICULAR..., 1999, p.6)³. Apesar disso, sabemos que muitos alunos ingressam no curso com outras intenções não direcionadas ao conhecimento da pedagogia musical. Esse fato pode ser causa de grandes problemas no futuro, visto que precisaremos de professores capazes de atuar nas diversas instituições de ensino com um perfil adequado às exigências necessárias para a formação de um bom educador musical.

A música nas escolas deve ser um importante caminho para o conhecimento, a exploração e o desenvolvimento do potencial criativo individual, e também para o favorecimento da socialização. Musicalizar é promover o crescimento e, por conseguinte, educar. O licenciado da Escola de Música [da UFMG] deve ter um perfil que atenda a estas necessidades educacionais. (CAMPARA; CARVALHO; MACHADO, 1997, p.23).

Considerando o exposto acima, a seguinte questão norteou esta investigação: “Qual é o perfil dos alunos que ingressam para o curso de Licenciatura em Música da UFMG?”. E desta questão, outras três permearam a pesquisa: 1- Qual foi o motivo que levou esses alunos a optarem pela habilitação em licenciatura? 2- Quais são os objetivos futuros com relação à carreira profissional desses alunos (eles realmente pretendem ser educadores musicais)? 3- Qual foi a forma de iniciação musical desses alunos (formal, informal) e com quantos anos se deu essa iniciação?

Metodologia:

Com base nessas questões centrais, foi feita uma coleta de dados através de um questionário escrito, que foi entregue aos alunos que ingressaram no curso de Licenciatura em Música nos anos de 2006, 2007 e 2008. Sabendo que a cada ano são oferecidas oito vagas para esse curso, tivemos inicialmente vinte e quatro alunos para responder o questionário. Porém, os questionários foram entregues para apenas vinte e um desses alunos, já que os outros três trancaram o curso.

O questionário foi dividido em três partes. A primeira continha informações sobre o aluno e sua formação; a segunda, sobre a sua experiência musical atual; e a terceira, sobre as habilidades e conhecimentos musicais que ele apresentava. Em todas as questões fechadas poderia ser marcada mais de uma opção. O questionário incluía ao todo vinte perguntas,

³ O mais recente Projeto Pedagógico (2005) que entrará em vigor em 2009, juntamente com os novos cursos, acrescenta como perfil profissional de egresso dos alunos o “Domínio dos conhecimentos específicos de música e pedagogia, aliados a uma formação cultural ampla que o capacite para uma prática artística e de ensino da música, em diálogo com a cultura brasileira e as aspirações da sociedade” (PROJETO PEDAGÓGICO..., 2005, p.4).



sendo abertas somente as últimas quatro. As demais perguntas, apesar de conterem opções de resposta, permitiam que o aluno acrescentasse observações ou novas opções, aumentando as possibilidades.

Características gerais dos alunos:

Gênero, idade, processos de aprendizagem anterior à universidade e instrumentos

Mais de 60% dos alunos é do sexo masculino, e a maioria se encontra entre dezenove e vinte e um anos de idade. Grande parte deles possui de três a dez anos de estudo de música anterior à faculdade; poucos alegaram tempo superior ou inferior a este. A respeito do modo como se deu esses estudos, percebemos uma predominância das aulas particulares, porquanto somente dois alunos não marcaram essa opção. Outras formas de aprendizagem como escolas de música, bandas de pop/rock, cursos livres esporádicos e autodidatas foram menos freqüentes.

Com relação aos instrumentos tocados pelos licenciandos, houve uma predominância dos que tocavam violão (doze), seguido do canto (seis) e guitarra (seis); poucos apontaram o violino (três) e a percussão (dois) como instrumento, e outros instrumentos como piano, violão de sete cordas, baixo elétrico, acordeom, teclado e cavaquinho foram citados somente uma vez. Percebemos nesses dados uma predominância clara de instrumentos populares, exceto o violino que, inclusive, aponta os estudantes que serão classificados como músicos eruditos.

A vida musical dos alunos

Perguntamos que tipo de música os licenciandos preferem ouvir. Independente dos perfis que eles apresentam, todos ouvem música popular. Nenhum aluno escolheu somente a opção “Música Erudita”. Cinco alunos marcaram apenas a opção “Música Popular”, sendo que um deles acrescentou “música contemporânea”, e quinze marcaram as duas opções “Música popular e erudita”, dos quais dois ainda acrescentaram “música religiosa” e “de cultura popular (étnica)”.

Quando perguntamos sobre as atividades em que os alunos estão engajados, a maioria respondeu “dar aulas particulares e tocar em festas e casamentos”. Alguns responderam “tocar em orquestras, bandas, bares e restaurantes” ou “lecionar em escolas e

trabalhar com teatro musical”. Poucos fazem recitais de música clássica, regem ou cantam em corais, tocam em grupos de câmara ou em cultos de igreja. Ministras aulas particulares de instrumento é uma das atividades mais comuns aos estudantes de música.

Com relação à pergunta sobre outras atividades que o estudante pratica além de estudar seu instrumento, foram frequentes as respostas compor, tocar “de ouvido”, fazer arranjos e improvisar. Estudar solfejo e ritmo foi menos frequente, e alguns acrescentaram a opção transcrição e análise, gravação e teatro musical. Os três alunos identificados com perfis de músicos eruditos tiveram respostas pertinentes a essas caracterizações, pois um deles não marcou nenhuma opção, o que nos faz crer que ele apenas estuda seu instrumento; enquanto o segundo marcou a opção solfejo, o terceiro, a opção composição. As demais opções (improvisação, arranjo, tocar de ouvido e estudo rítmico) são mais próximas do ambiente do músico popular, o que nos auxiliou na caracterização desse tipo de perfil.

Identificando os perfis:

Quando perguntamos como os alunos se descrevem como músicos, treze deles se percebem como músicos populares, e somente três se consideram músicos eruditos: os três violinistas. Quatro pessoas marcaram as duas opções. Analisando essas respostas e as diversas características encontradas nos questionários, identificamos quatro tipos de perfis que utilizaremos para agrupar os licenciandos do curso:

Músico Popular: Aquele que escolheu a licenciatura para poder estar na faculdade de música sem necessariamente desenvolver o repertório erudito. Se na época em que esse aluno fez o vestibular houvesse a opção para a habilitação em Música Popular, ele teria feito essa opção ao invés da licenciatura. As habilidades e conhecimentos que ele mais valoriza e pretende desenvolver estão ligados à criação, composição, improvisação. Este músico pretende trabalhar, quando se formar, com a performance, tocando em grupos, bandas ou sozinho, e somente dará aulas “para o [seu] sustento financeiro” e “com a única intenção de sobrevivência”, como eles mesmos afirmaram. Quatro alunos foram identificados com esse perfil.

Músico Erudito: Aquele que escolheu a licenciatura por não se sentir tecnicamente preparado para enfrentar a prova prática do bacharelado em instrumento. Ele fará (ou já está fazendo) o bacharelado em instrumento. Pode até ouvir música popular, mas tem uma grande preferência pela música erudita. As habilidades e conhecimentos que ele mais valoriza e quer desenvolver estão geralmente ligados à técnica do instrumento, percepção, teoria (história da

música, análise). Demonstra interesse em lecionar mas, em geral, o instrumento. Nesta pesquisa, três músicos apresentaram esse perfil, os três violinistas.

Músico popular e educador: Aquele que tem um perfil bem claro de músico popular, mas tem também um interesse (anterior ou que surgiu durante o curso) pela educação musical. Alguns querem seguir carreira acadêmica (pós-graduação) e desenvolver pesquisas na área da educação, mas seus interesses estão sempre aliados à performance do instrumento/canto. Apesar de sua inserção na educação musical, todos teriam tentado a habilitação em Música Popular ao invés da Licenciatura. Sete alunos foram identificados com esse perfil.

Educador: Aquele que realmente pretende ser um educador musical, independente das outras atividades que venha a desenvolver. Comumente, transita entre o ambiente popular e o erudito valorizando habilidades e conhecimentos como musicalidade, criatividade e concentração. Podem demonstrar interesse na habilitação em Musicoterapia, mas sem abrir mão da licenciatura. Declararam-se interessados também na carreira acadêmica e em trabalhos em projetos sociais. Quando perguntados sobre pretensões com relação ao futuro profissional, todos citam “dar aula”, geralmente acompanhado de observações como: “em rede pública e privada, em projetos sociais e ter minha própria escola”, “educação musical para pessoas surdas”, “abrir uma escola”, “em escolas de música e projetos sociais”, “no ensino superior”. Cinco alunos foram identificados com esse perfil.

Dois questionários foram singulares e não se encaixam nesses perfis. Esses alunos apresentavam características que os enquadraria no perfil de Educador, porém, surpreendentemente, na resposta a respeito de suas pretensões com relação ao futuro profissional, ambos excluíram a possibilidade de dar aulas, o que nos fez retirá-los desse grupo. Um deles respondeu de prontidão “Não sei ao certo”, e completou “queria fazer graduação em filosofia”. O outro, apesar de não demonstrar dúvida durante o questionário, nesta última questão respondeu apenas que iria trabalhar em outra área.

Quando perguntamos o motivo pelo qual o aluno buscou o curso de música universitário, a maior parte respondeu que queria se desenvolver como músico, ampliar e aprofundar seu conhecimento musical e muitos (quinze alunos) assinalaram a opção “para se tornar um professor de música”, opção que, naturalmente, por ser um curso de Licenciatura, deveria ser assinalada por todos. No entanto, dos alunos com o perfil de “Músico Popular”, nenhum assinalou essa opção; dos “Músicos Eruditos”, apenas um; e dos “Músicos Populares e Educadores”, todos a marcaram. “Para ter um diploma” e “Para estar em um ambiente musical” também foram respostas recorrentes.

Conclusão:

Percebemos através da pesquisa que o perfil profissional ao qual o curso se destina é bem diferente do perfil do aluno que ingressa no curso. Vimos que mais de 60% dos alunos não possui o perfil de Educador Musical (para o qual é destinado o curso), o que nos leva a repensar as formas de avaliação e de escolha dos candidatos para que eles ingressem no curso com perfis mais adequados ao currículo vigente. Será que temos poucos candidatos com esse perfil, ou pessoas com os outras características absorvem as vagas daqueles que realmente querem se tornar educadores musicais? Acreditamos na segunda opção, e esperamos que com a nova habilitação em Música Popular iniciada em 2009, parte desse problema seja resolvido, uma vez que essa nova opção absorverá boa parte dos alunos, deixando livres as vagas do curso de licenciatura para os que realmente pretendem ser educadores musicais.

Teremos profissionais com Perfil de Educador em número suficiente para suprir as necessidades que virão com a efetivação da nova lei⁴? Como formaremos bons educadores para fazer valer, com a qualidade, esse direito que conquistamos?

Esperamos que esse estudo contribua para o debate acerca da formação do licenciado em música e, em consequência, subsidie as reformas curriculares dos cursos de licenciatura em Música.

⁴ A lei 11.769/2008 que foi sancionada pela presidência da república em 18/08/2008, e diz que a música deverá ser conteúdo obrigatório no currículo das escolas.



Referências

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Diversidade e formação do professor: concepções de licenciandos em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: [s.n.], 2007.
- ARAÚJO, Milena C. R.; FONSECA, João Paulo S. A importância do curso de Licenciatura em Música da UEPA no município de Santarém – PA. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: [s.n.], 2005.
- AZEVEDO, Maria Cristina de C. C.; SANTOS, Regina A. T.; BEINEKE, Viviane; HENTSCHKE, Liane. Ética na pesquisa: considerações para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: [s.n.], 2005.
- CAMPARA, Maria do Carmo S.; CARVALHO, Ewaldo M. de; MACHADO, Maria Inês L. Uma visão sobre o curso de graduação da Escola de Música da UFMG e dos processos gerais de formação do músico. *Música Hoje*, Belo Horizonte, v.4, p.19-27, 1997.
- FEICHAS, Heloisa F. B. *Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education*. 2006. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Institute of Education, University of London, 2006.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 345p.
- GOMES, Solange Maranhão. Relações entre as matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Música e Educação Artística em Música – FAP. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: [s.n.], 2007.
- GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. 1. ed. Burlington: Ashgate, 2008. 213 p. (Ashgate Popular and Folk Music Series).
- MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de licenciatura em música. *MusicaHodie*, [s.l.], v.7, n.2, p.89-108, 2007.
- Projeto Pedagógico do Curso de *Licenciatura em Música: Habilitação em Educação Musical* da Escola de Música da UFMG, 2005.
- Proposta de Reforma Curricular do Curso de graduação em Música da UFMG, 1999.
- SILVA, José Alberto Salgado e. Uma investigação inicial sobre questões da vida universitária entre estudantes de música. *Música Hoje*, Belo Horizonte, v.8, p.62-77, maio 2002.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Perfis culturais de estudantes de música. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE LA ASOCIACIÓN INTERNACIONAL PARA EL ESTUDIO DE LA MÚSICA POPULAR, 4, 2002, México. *Anais...* México: Asociación Internacional para el estudio de La Música Popular Rama Latinoamericana, 2002. 19p.



TRINDADE, Brasilena; BASTIÃO, Zuraida; ARAÚJO, Luciana. O curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador – FACESA. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: [s.n.], 2007.



Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na lei 5.692/71

Maria José Subtil
UEPG
mjsubtil@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho objetiva refletir sobre a Lei 5.692/71 em suas determinações legais, interpretações e encaminhamentos metodológicos, para melhor entender os desdobramentos no ensino de arte, em especial de música, nas décadas subsequentes. Essa análise está ancorada nas formulações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 132 de 1973, que, em seus artigos traduzia o pensamento sobre os encaminhamentos metodológicos para a arte a partir da Lei, em alguns livros didáticos e nos projetos de “Expressão” e “Educação Artística” que aplicavam as propostas legais na Escolinha de Artes do Colégio Estadual do Paraná (CEP) para os alunos de 5ª a 8ª séries, de 1974 a 1979. Pretende-se explicitar o significado da “polivalência” decorrente dos fundamentos epistemológicos da Lei que propunham a integração dos conhecimentos (daí Comunicação e Expressão) e a respectiva gradualização (daí atividades, áreas de estudos e disciplinas) na perspectiva das fases de desenvolvimento da teoria piagetiana. A situação da música nas escolas durante muito tempo esteve refém desses conceitos, da hegemonia das artes plásticas e de autores afinados com as teorias da comunicação e da criatividade. Afirma-se a importância da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) como instituição da sociedade civil organizada que desde a década de 1990 buscou reverter tal situação, encabeçando o movimento de retomada da especificidade da música na escola cujo desfecho foi a aprovação da Lei 11.769/2008.

Palavras chave: Política educacional. Lei 5.692/71. Ensino de música.

Introdução

Entender a situação do ensino de música na escola e os avanços possíveis com a promulgação da Lei 11.769/2008 que introduziu a sua obrigatoriedade requer um “detour” no tempo histórico, para apreender nos fundamentos e nas letras das leis, em que proporção a música foi dimensionada em sua real importância nos espaços educativos.

Neste texto abordar-se-á a Lei 5.692/71 e as subsequentes interpretações por se constituir num momento em que, contraditoriamente à obrigatoriedade, o ensino de música foi obscurecido pela ênfase em conceitos como: comunicação, expressão, criatividade e auto-desenvolvimento enfocados mais nas artes plásticas e em menor grau no teatro.

A “polivalência” que permanece até hoje no encaminhamento da arte na escola (diferentes áreas trabalhadas pelo mesmo professor), não resulta somente da estratégia de “economizar” mão de obra, mas decorre também da assunção na Lei dos estudos da Psicologia genética de Piaget como forma de integração e gradualização dos conhecimentos, do geral para o particular, do simples ao complexo (atividades, áreas de estudo e disciplinas).



Cabe também ressaltar que em suas formulações metodológicas, as interpretações e as sugestões de diferentes setores para as reformas curriculares não conferem igual proporção entre as áreas artísticas. As artes visuais assumem relevância pelo movimento da Arte Educação decorrente das práticas das Escolinhas de Artes onde não se privilegiava a música.

Com base em análise de publicações da época, este texto, de caráter teórico que é parte de uma pesquisa em andamento sobre o tema, mostra como aconteceu o processo de escamoteamento da música no currículo, num tempo histórico e espaço determinado.

1 – Os antecedentes legais da Lei 5.692/71 para o ensino de música

No século XX uma legislação marcante para o ensino de música foi a do *Canto Orfeônico*, introduzido nas escolas pelo Decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1932 sob o patrocínio de Villa-Lobos. Essa prática está presente até hoje no imaginário pedagógico em sua ênfase cívica, nacionalista que se traduz em comemorações de datas e exaltação do folclore.

No início da década de 60 foi instituída a Educação Musical criada pela LDB de 1961 formalmente regulamentada pelo Parecer nº 383 e mais tarde pelo Decreto 61.400 de 22 de setembro de 1967. Essa lei resulta dos fundamentos da Escola Ativa calcados na idéia do desenvolvimento expressivo da criança, na música com a influência de métodos como o de Carl Orff, que propunha práticas com movimentos corporais, palavras e ritmos. Importa esclarecer que, a “livre-expressão musical” foi mais restrita do que no teatro e nas artes visuais dado provavelmente às dificuldades de composição, produção e criação em música pelas características formais e teóricas da área.

Cabe lembrar que as inovações metodologias em música ficaram afastadas das escolas públicas e se restringiram mais às escolas particulares, em especial as que implementaram os princípios da Escola Nova (montessorianas, particularmente).

2 - A Lei 5692/71 – os ditames legais e as interpretações

A Lei 5692/71 de caráter economicista e promulgada no contexto autoritário da ditadura militar, vai criar mudanças quando estabelece a obrigatoriedade da Educação Artística nos currículos (art.7º), mas ao propor a *polivalência* como metodologia, fragmentou o conhecimento específico de cada área, em especial para o ensino de música e deu início a uma sistemática redução dessa área, pelos menos formalmente, nas escolas. Isso ficou mais sacramentado com a criação do Curso de Educação Artística pelo parecer do Conselho

Federal de Educação n 1.284/73 com a pretensão de formar o *professor polivalente* em Artes Plásticas, Cênicas, Desenho e Música.

Sob os fundamentos da Psicologia Genética de Piaget as áreas deveriam “integrar-se” em grandes campos de conhecimento: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Assim justifica-se a necessidade de integração da Educação Artística com as disciplinas da área (Língua portuguesa e Educação Física). Essa idéia vai além da polivalência e ancora todo o formato metodológico da lei quando institui as três estratégias de como se desenvolveriam progressivamente os conteúdos no Ensino de 1º e 2º graus: *Atividades* – 1ª a 4ª séries, *Áreas de Estudo* – 5ª a 8ª séries e *Disciplina*: 2ª grau, conforme o Parecer 853/72.

A integração de áreas e o enfoque da Educação Artística como *atividade* que se estendeu para além da 1ª a 4ª séries, decretou a redução da arte como campo de conhecimento na formação estética das crianças e metodologicamente deu o aval para a manutenção das práticas da livre-expressão. No planejamento das escolas foi incorporado o enfoque tecnicista da lei, através de um trabalho centrado no treinamento de habilidades e aptidões, com o auxílio dos livros didáticos.

Os títulos desses livros são reveladores: Integrando as artes (1977), Música e comunicação (s/d), Educação Artística- expressão corporal, musical e plástica (s/d). As orientações didáticas aparecem na forma de “estudo dirigido” com uma comunicação direta com o aluno¹. Propõem atividades com elementos das artes visuais (cores, materiais, montagens, desenho geométrico), que é a área mais privilegiada pelos autores, pouca coisa de teatro e, em música, o reconhecimento de sons, exercícios rítmicos, algumas noções de folclore e história da música, hinos e canções folclóricas com as respectivas partituras. Fundamentalmente teoria musical e canto orfeônico.

A metodologia tecnicista utilizada nesses livros – instrução programada, uso de linguagem coloquial e bonecos ilustrativos – aponta para a infantilização dos alunos de 5ª a 8ª séries e o reducionismo dos conhecimentos.

Quanto às publicações que interpretavam a Educação Artística e faziam sugestões quanto à sua aplicabilidade na escola tomamos como exemplo a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos- RBEP (1973) que, entende-se, disseminava o pensamento pedagógico institucional da época.

Os títulos dos capítulos trazem temas referentes às Artes Plásticas (Artes plásticas na escola – uma experiência; Programa de educação artística: artes plásticas no 1º grau, como exemplo) nenhum refere-se ao ensino de música. Os temas gerais apresentados - Arte infantil,

¹ Esta autora possui em seu acervo mais de 20 livros de Educação Artística que eram enviados pelas editoras diretamente aos professores nas décadas de 70 e 80. O último data de 1993.



Educação criadora, Atividades artísticas com fins terapêuticos e educativos, entre outros - também abordam atividades de artes plásticas, com poucas menções à dança e ao teatro mas nenhuma à música, que não merece referência em capítulo específico.

Os autores privilegiados, a maioria estrangeiros como Dewey, Arenheim, Read, McLuan, H. Stern, Kneller, Lowenfeld, Freud, e as idéias que circulam nesse momento, enfatizam as artes visuais, a comunicação e expressão e teorias da criatividade como fator de auto-desenvolvimento. Isso decorre em grande parte, das experiências criadoras e expressivas das Escolinhas de Artes e das temáticas aí discutidas e postas em prática. Afirma-se em determinado momento: “Acreditamos que a área de Expressão Artística compreende: jogos de expressão, expressão musical e expressão plástica” (GUIMARÃES, 1973, p.617) entendida a expressão musical como: “criar através da música situações, representando com sons os materiais (papel, concreto, vidro, pão...), o vento etc. e desenhar inspirando-se no som” (GUIMARÃES, 1973, p.616).

Percebe-se aí a submissão da música à expressão pelas artes plásticas. Da mesma forma que a idéia de criação estava ligada à expressão plástica e ao teatro/jogo dramático, vinculado ao conceito de lúdico. Pode-se dizer que o campo da Educação Artística se instituía pela hegemonia das artes plásticas, sinônimo de Arte Educação e arte na escola.

As experiências da autora na década de 70 autorizam a afirmação de que os professores de música nesse momento foram afetados em sua prática por essa hegemonia e passaram também a trabalhar com atividades básicas das artes plásticas e até de desenho geométrico incentivados pelas técnicas propostas nos Livros Didáticos.

3 – As propostas de Expressão e Educação Artística no Colégio Estadual do Paraná

Na década de 70, no estado do Paraná, O CETEPAR (Centro de seleção e aperfeiçoamento de pessoal do Estado do Paraná) encampou o processo de implantação da reforma de ensino e a Escolinha de Artes do Colégio Estadual do Paraná, em 1973, assumiu o papel de centro disseminador das experiências pedagógicas propostas pela Lei 5692/71. As atividades de arte em contra-turno dos alunos de 5ª a 8ª série, que pela manhã estudavam nas Unidades-Pólo – escolas da região de abrangência do Colégio – constituíam-se em propostas de *expressão sonora* (música, som e ritmo); *expressão bi-tridimensional* (artes plásticas); *expressão corporal* (teatro) e *expressão pela palavra* (linguagem falada).

Cabe frisar uma contradição quando se apregoava a Comunicação e Expressão e a polivalência, apesar da integração de conteúdos através de projetos conjunto, cada área era



trabalhada por um professor especialista em música, teatro e artes visuais, além do professor de Língua portuguesa, pelo menos de 5^a a 6^a séries. Nesse sentido há que se ressaltar o esforço dos professores da Escolinha de Artes em propor aos alunos conhecimentos significativos, apesar dos limites tecnicistas impostos.²

As atividades eram planejadas através da elaboração coletiva de projetos na perspectiva da análise de sistemas, cuja seqüência seguia uma ordem: 1 Pré-plano - definição e análise do problema, levantamento de hipótese; 2 Plano – Objetivos (geral e instrucionais), padrões mínimos por atividade, requisitos, especificações e cronograma.

Na 5^a e 6^a série as atividades denominavam-se “Expressão” e cada professor trabalhava sua área com objetivos próprios da área: “O aluno deverá apontar *uma* possibilidade rítmica e *uma* sonora, de um material determinado (isopor ou madeira) através do seu manuseio”. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1974a, p.1).

Nas 7^a e 8^a séries a denominação era “Educação Artística”, com um professor de qualquer das áreas e propostas de caráter geral. Os objetivos formulados são o exemplo disso: “Enumerar dez manifestações de expressão da comunidade; Comparar em grupo técnica e material de 3 obras de arte, realizadas em épocas distintas” (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1974b, p.2). O enfoque eram as expressões culturais da comunidade.

Considerações finais

Como vimos o movimento da Arte-Educação que teve forte impacto nas décadas de 1970 e 1980 no campo da legislação, das interpretações e dos encaminhamentos para o ensino de artes nas escolas privilegiou as artes visuais, evidentemente dada a origem desse movimento já na década de 1940, com as Escolinhas de Artes. Em decorrência disso o ensino de música ficou restrito, em particular na realidade investigada (Escolinha de Artes do CEP) à atividades “expressivas” com pouca ênfase no conhecimento musical historicamente constituído.

A idéia de polivalência fortaleceu-se a partir dos encaminhamentos da Psicologia Genética de Piaget que propunha a “integração” de conhecimentos e o escalonamento do geral para o específico. O enfoque da arte e da música em particular como “atividade” pelo menos até a 6^a série em detrimento do conteúdo, parece que aí tem sua origem e informou durante muito tempo a prática nas escolas.

² A autora participou desse processo como professora de “Expressão sonora” e possui em seu acervo pessoal os projetos elaborados e aplicados na Escolinha de Artes do Colégio Estadual do Paraná de 1974 a 1979.



Hoje é preciso reafirmar a importância da ABEM como entidade que desde sua criação na década de 90 foi gradativamente revertendo a situação marginal em que a música se encontrava no período enfocado, colocando-a na pauta das discussões e decisões tanto na gestão das políticas quanto nos espaços da prática escolar. Prova disso é a aprovação da Lei 11.769/200 que altera a LDB 9394/96 tornando a música “componente curricular obrigatório”. Apesar das controvérsias e dos debates sobre *como* essa lei será cumprida, *o que* será privilegiado no ensino e a *quem* cabe trabalhar com música na escola, o avanço é notável.



Referências

ABRAHÃO, L. M. *Música comunicação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. Edição do professor, v. 2. s/d.

ABRAHÃO, L. M. et al. *Integrando as artes*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

BRASIL. *Lei n. 5.692/71* de 11/08/1971. Brasília, Diário Oficial de 12/08/1971.

BRASIL-MEC-CFE. *Parecer 853/71* de 12/11/71. Documenta, n. 132, novembro de 1971, p. 166-190.

_____. *Parecer nº 1.284/73*, de 9/08/73. Brasília DF.

_____. *Lei 11.769/08* (2008). Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica: promulgada em 18 de agosto de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm> Acesso em 30 de outubro de 2008.

COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ (CEP)- *Projeto INTER-PRES*. 6ª série, Curitiba, 1974a. Não publicado.

_____. *Projeto ARTECI-PRO*. 7ª Série, Curitiba, 1974 b. Não publicado.

COTRIM R. *Educação Artística: expressão corporal – musical – plástica - 1º grau*. São Paulo: Saraiva, v.1, 1978.

GUIMARÃES, Domingos Figueiredo Esteves. Arte infantil, tarefa a realizar em termos de educação. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.132 v.59, out./dez.1973. p. 614-628.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - MEC/INEP, Rio de Janeiro v. 59, n. 132 p.569-760, out./dez. 1973.



Uma prática para músicos aliada na prevenção de LER e DORT

Harue Tanaka Sorrentino
 UFPB/UFBA
 hautanaka@ig.com.br

Resumo: Relato de experiência sobre metodologias utilizadas em quinze anos de docência pianística, a partir dos antecedentes acadêmicos da relatora, pensando a relação da prática musical com outras áreas do conhecimento que possibilitaram o auxílio na prevenção de males que afetam músicos, principalmente, *performers* de modo geral e profissionais que lidam com movimentos repetitivos. Foram salientadas que, as intersecções entre práxis e epistemologia, dualidade mente e corpo, estão inexoravelmente interligadas e destarte, a preparação do corpo, efetivamente, refletirá nas configurações de suas performances quer seja musicais ou não. Ao mesmo tempo, narram-se as descobertas de práticas corporais esportivas e não-esportivas relacionadas, como aliadas na prevenção de LER e DORT, culminando com a prática do Yôga que não se trata de “auto-ajuda, nem terapia, e, muito menos, esoterismo. Não tem nada a ver com Educação Física nem com esportes” (DE ROSE, 2007, p. 2). A filosofia e benesses dessa prática possuem mais de 5000 anos. Lembrando, inclusive, sua importância para um dos yôgi mais famosos e respeitados no mundo da música, o violinista Yehudi Menuhin.

Palavras-chave: Yôga, prevenção de LER e DORT, execução musical, *performers* musicais, práticas corporais e respiratórias.

A partir de uma retrospectiva de mais de quinze anos de docência pianística da professora (dando aulas, inclusive, a alunos que não tinham o piano como instrumento principal), a relatora destas práticas começou-se a traçar uma linha temporal de eventos e mestres, que foram importantes durante sua vida acadêmica, percebendo que foram, na verdade, intensos anos de pesquisa, em busca de melhores técnicas instrumentais e corporais, sempre em prol de resultados mais eficientes.

Nos últimos anos, adotou procedimentos metodológicos e pedagógicos, com o cuidado de levar aos alunos uma maior conscientização sobre a prática instrumental do piano, a fim de alertá-los sobre medidas preventivas contra desordens anato-fisiológicas que poderiam acarretar a LER e o DORT¹. Precipuaemente, a idéia era que estes alunos se tornassem multiplicadores quanto à prevenção desses possíveis males que poderiam levar ao abandono e aposentadoria precoce de profissionais da música.

Nessa trajetória e a partir da prática, observou-se que o Yôga convergia benefícios encontrados em todas as práticas corporais, respiratórias e mentais até então conhecidas, tornando-se uma verdadeira aliada na prevenção desses males que acometem, dentre outros profissionais, os músicos.

¹ Lesão por esforço repetitivo (LER) e distúrbio osteomuscular relacionado ao trabalho (DORT).



Antecedentes acadêmicos

Alguns mestres marcaram a vida acadêmica da professora do ponto de vista das questões técnicas, performáticas, pianísticas, dentre eles, os professores José Alberto Kaplan, Myriam Ciarlini e, também, o pianista e médico, Marco Antônio de Almeida.

Uma das referências em questões relacionadas à técnica pianística, no Brasil, foi o maestro, compositor e pianista Kaplan², que levou à cidade de João Pessoa (PB) alunos de várias partes do país em busca do trabalho técnico pianístico que desenvolvera, tendo sido convidado para ministrar vários cursos e workshops sobre o tema.

No que tange à conscientização corporal e sobre o aparato pianístico, pode-se citar o trabalho de Myriam Ciarlini³, que no fim da década de 1980, norteou a relatora em vários sentidos, despertando a reflexão e preocupação com questões relacionadas ao corpo, quanto à Eutonia, alongamentos e exercícios respiratórios. Ciarlini promovia encontros semanais, em aulas coletivas, para alertar e preparar seus jovens alunos, sobre a importância de uma execução instrumental consciente, acompanhada de exercícios de alongamentos e outros, numa clara atitude preventiva, também, em relação aos problemas decorrentes de uma técnica inadequada.

Em 1991, o pianista e médico Marco Antônio de Almeida apresentou uma palestra intitulada Manual de Sobrevivência do Músico e um curso sobre Aspectos da Fisiologia Pianística, ambos em João Pessoa. E em 1995, em João Pessoa e Recife, o curso denominado O Visível e o Invisível no Ato de Tocar Piano.

Os contatos com estes mestres foram decisivos para a pedagogia que passou a adotar. Mas, de alguma forma, ainda havia algumas lacunas a serem preenchidas, no que tangia às questões de alongamento, respiração e consciência corporal de uma forma combinada e mais completa.

A preocupação com o crescente número de músicos acometidos por LER e por DORT contribuíram com esta incessante busca, a fim de conscientizar os alunos de que estava se tratando de um problema de saúde que poderia afetar qualquer profissional que trabalhasse com movimentos repetitivos. Contabilizando o número de alunos nas aulas coletivas de piano que passavam e/ou já tinham passado por algum incômodo ou mesmo adquirido um grave problema (anterior à prática pianística) proveniente desses males, percebeu-se que a média era de 2 até 3 pessoas em um universo de 10 alunos. Além de relatos de músicos que chegaram a abandonar a carreira de *performers*. Ou ainda, de pessoas que perderam ou tiveram uma

² KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica*. Porto Alegre: Movimento, 1987 (Coleção Luís Cosme 17).

³ CIARLINI, Myriam; RAFAEL, Maurílio. *O piano*. Campina Grande: LIAA, 1994.



redução temporária ou permanente da capacidade laboral. Como professora consciente, passou a orientar os alunos, pedindo que eles pesquisassem e escrevessem sobre a temática e sobre qual seriam as prevenções, apontando os problemas que mais afetavam os *performers* musicais.

As publicações pesquisadas, todavia, restringiram-se a estudos sobre outras profissões, como bancários, digitadores, esportistas, operadores de caixa, telefonistas, remarcadores de mercadoria, padeiros, dentre outros. Mais fáceis de serem acessados pela *internet*, pelo menos naquela época.

Ainda são incipientes as pesquisas, no Brasil, ligados a questões anato-fisiológicas, se comparadas ao grande número de publicações, no exterior, sobre o tema, e muitas destas são voltadas para a questão corporal, funcional e não exatamente sobre como estes assuntos afetam diretamente os músicos. Como se pode atestar pelo levantamento a seguir:

Carvalho, Broseghini e Ray (2004) organizaram uma coleção de medidas preventivas contra doenças provenientes de distúrbios anato-fisiológicos como resultado de uma análise da literatura analisada durante a vigência de um projeto de iniciação científica. As medidas estão sendo ampliadas com base em novos trabalhos e deve ser publicada em breve em periódicos de música. Cintra e Barrenechea (2004) reuniram material sobre Lesão por Esforço Repetido (LER) e acrescentaram recomendações preventivas para pianistas. Gerling e Souza (2000) fizeram a revisão mais extensa publicada em língua portuguesa sobre estudos de performance musical na América do Norte, Europa e Austrália. Grande parte dos trabalhos por elas revistos são relacionados ao funcionamento do corpo, apesar de nem todos abordarem questões anato-fisiológicas (RAY, 2005).

Em relação a alguns instrumentos, já há uma conscientização sobre tais problemas e professores que começam a perceber a necessidade de falar sobre prevenção e técnica instrumental com seus alunos de violão, metais, canto, dentre outros. Em relação à voz, deve-se salientar a Técnica de Alexander, desenvolvida pelo ator australiano F. M. Alexander (1869-1955), considerada um dos trabalhos pioneiros e que preocupado com a voz, desenvolveu o que hoje se denomina educação somática (HANNA, 1986 *apud* REVEILLEAU, 2007).⁴

Descobrimo uma prática nada “nova”

⁴ Esta técnica representa um processo psicofísico, desenvolvido, no final do século XIX, por Frederick Matthias Alexander (1869-1955), que desenvolveu problemas de voz e respiração em função de suas constantes apresentações teatrais. Disponível em: <<http://www.tecnicadealexander.com/artigos.htm#musica>>. Acesso em: 24 maio 2008.

Em meio a tantas buscas em prol de uma melhor preparação do *performer* musical, forjou-se uma confluência de soluções, que não se resumiu a uma única prática sistematizada, decorrentes de várias modalidades, dentre esportivas e não-esportivas, acompanhadas de observações, inclusive, em sessões fisioterapêuticas, a relatora chegou a algumas conclusões:

a) Cada uma das práticas, dentre elas, natação, hidroginástica, atletismo, trabalham de forma específicas partes do corpo e visam fins próprios, trabalham musculaturas específicas, bem como a respiração, marcada por bastante explosão muscular, exercícios de alto e baixo impacto musculares.

b) As sessões fisioterapêuticas são, na maioria das vezes, voltadas à reabilitação de movimentos ou para tirar as pessoas de crises corporais e, portanto, atendem a um fim com maior especificidade, dentre todas.

c) Os exercícios de alongamentos adotados tanto na musculação como na natação e em outros esportes possuem algumas especificidades, porém são bem básicos.

Enfim, chegou a uma prática, como disse, nada “nova”, que tem cerca de 5000 anos - o Yôga, cujas partes (*ângas*) são compostas, dentre outras, de posições (*ásanas*) e respiratórios (*pránáyamas*) sendo muito mais completa, rica em termos de combinações (mentais, respiratórias e de posições), levando o(a) praticante a uma satisfação e um conhecimento corporal maiores, pois sentiu que havia uma gama de reações e efeitos benéficos a partir desta prática. Isto não significa que todos podem praticar sozinhos e sem acompanhamento. As pessoas devem passar por avaliações médicas para saber até que ponto, quando e como poderão praticar. Seguindo orientação, inclusive crianças podem participar das aulas.

Os movimentos básicos referidos, de modo geral, nas outras práticas, são necessários, porém insuficientes ou poderia dizer até mais superficiais se comparados com as oito técnicas do Yôga.⁵

Ashtānga sādhanā (*ashta*=oito; *anga*=parte; *sādhanā*=prática): 1. *mudrá* – gesto reflexológico feito com as mãos; 2. *pújá* – retribuição de energia; trânsito energético; 3. *mantra* – vocalização de sons e ultra-sons; 4. *pránáyāma* – expansão da bioenergia através de respiratórios; 5. *kriyá* – atividade de purificação das mucosas; 6. *ásana* – técnica corporal; 7. *yóganidrā* – técnica de descontração; 8. *samyama* – concentração, meditação e *samádhi* (DE ROSE, 2007, p. 104).

⁵ Ioga (forma gráfica adotado nos léxicos) é uma prática ancestral de origem indiana que visa a objetivos diversos, tais como autoconhecimento, equilíbrio entre corpo e mente, saúde física e espiritual e comunhão entre o indivíduo e o todo, dependendo da linhagem que o praticante deseja seguir. Esta é definição de Yôga feita pelo Mestre De Rose, em seu livro Tratado de Yôga, que completa definindo *samádhi* como "um estado de hiperconsciência, megalucidez, que só o Yôga proporciona". (DE ROSE, 2007, p. 51). Sobre a pronúncia e escrita da palavra Yôga (p. 51). v. também, VASCONCELOS, Gabriel. Yôga e qualidade de vida. Disponível em: <http://yoganataraja.com.br/artigo_completo.php?id=23>. Acesso em: 28 maio 2008.

Segundo decodificação de De Rose, do dito Yôga clássico, a figura 1 representa combinações de *ásanas* musculares com variações para braços e pernas: o *súrya namaskára* (véstígios de coreografias primitivas):

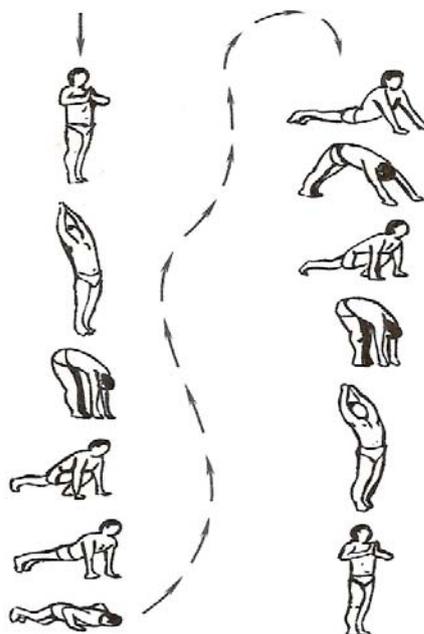
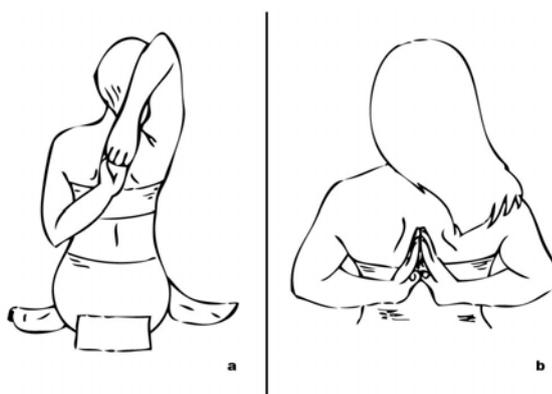
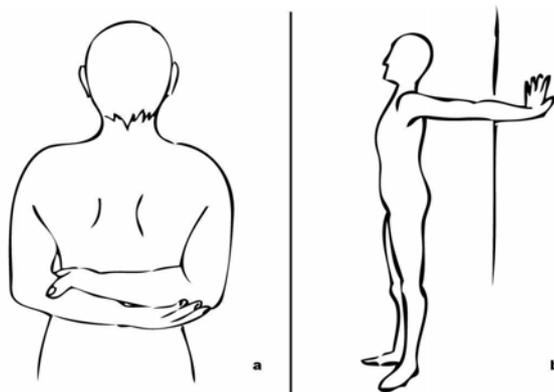


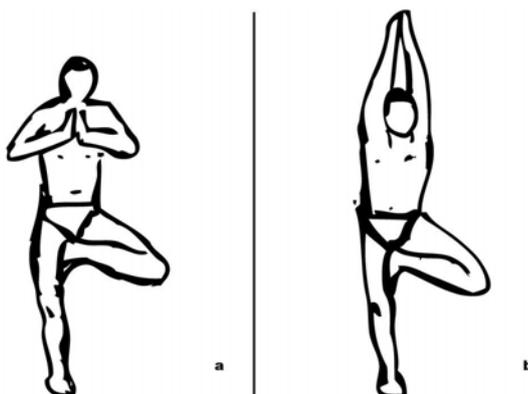
FIGURA 1 – *Súrya namaskára*. (Desenho de Wellington Mendes baseado em DE ROSE, 2007, p. 309).



FIGURAS 2a e 2b – *Trikônásanas* (movimentos de braços). Ilustração de W. Mendes.



FIGURAS 3a e 3b – As figuras representam exemplos de alongamentos (na ilustração 3a com cruzamento dos braços, direito por cima, depois o esquerdo por cima; na 3b, alongamentos em ambos os lados, com os braços esticados e movimento das mãos com um giro de 360° que previnem o encurtamento muscular de músicos que mantêm todo tempo a posição de cotovelos dobrados, joelhos levemente dobrados e quadril encaixado)(Ensinado pelo professor Marco Antônio de Almeida). Ilustrações de W. Mendes.



FIGURAS 4a e 4b – *Sukhá vrikshásanas* (associações de movimentação com equilíbrio, de braços, pernas e mãos). Ilustração de W. Mendes.

Os *ásanas* ainda incluem os *sukhá vrikshásanas* (figuras 4a e 4b). Inclusive, pode-se afirmar que vários dos *ásanas* do Yôga estão presentes em todas as práticas citadas anteriormente. Entretanto, com movimentos mais complexos e combinados, como podemos observar pelas figuras 3a e 3b que não foram aprendidas durante as aulas de Yôga e sim, anteriormente.

Por suas benesses e possibilidades combinatórias que enriquecem esta prática é que se passou a entender o porquê de estar sendo largamente adotada, inclusive por escolas que já

a incluíram como disciplina em seus currículos, como a Universidade de Boston, o *Massachusetts Institute of Technology* (M.I.T.) e *Harvard* (FOLHAPRESS, 2008).

Segundo Ray (2005), em relação à preparação do *performer* musical para o estudo ou a apresentação “basta que a respiração seja sempre combinada como os exercícios de alongamento, de preferência em uma seqüência planejada”. Assim são os *pránayamas* (respiratórios) combinados com os *ásanas* (posições físicas e psico-fisiológicas), além dos *kriyás* (massageamentos abdominais) e *mudrás*. Estas seriam práticas suficientemente preparatórias para que os músicos, de modo geral, começassem a treinar a combinação entre as posições e a respiração, fator primordial para qualquer ação humana, principalmente nos movimentos de caráter repetitivo, que podem levar à fadiga muscular e, paulatinamente, a estágios avançados de lesão, por vezes, irreversível. Pois assim, responde o nosso corpo a todo e qualquer exagero ou descompensação a que o submetemos, sem os devidos intervalos de descanso.

Durantes estes anos de experiência, sempre os alunos foram alertados de que “dor não combina com o ato de tocar”, qualquer desconforto muscular ou fadiga, antes, durante ou depois da execução era uma advertência de que algo não estava bem. Para alguns estudiosos, o alongamento faz-se imprescindível na preparação, durante e após a prática musical. O tempo que dura cada sessão de alongamento varia: a) Alguns entendem que para cada 90 minutos de atividade, seriam necessárias três sessões de alongamento intercaladas; b) Outros, que a cada 50 minutos de trabalho, dez minutos de alongamento. Enfim, nunca se deve estudar ininterruptamente. No caso do Yôga, a prática habitual poderá ser de uma sessão de hora e meia (duas ou três vezes por semana), o tempo mínimo para começar a surtir efeitos visíveis, que para alguns já podem ser sentido após um mês de prática.

Conclusão

Passamos por um momento assaz preocupante em relação às LERs e os DORTs e urge que atitudes preventivas sejam tomadas. Não só os *performers* musicais, mas todos os profissionais que exercem atividades com movimentos repetitivos. Esta tem sido uma das preocupações de inúmeras empresas que já contratam ergonomistas e possuem sessões de ginástica laboral. Dentre estas, outras práticas vem sendo oferecidas como alternativa à sociedade, como os exercícios e movimentos circenses.

Assim, foi relatada uma experiência de anos de ensino e aprendizagem em busca sempre de melhores práticas que viessem a auxiliar às questões já discutidas, sugerindo que

fossem observadas, analisadas e avaliadas, adequando-as à realidade de cada aluno, de cada músico.

Enfim, não se tratou de fazer apologia à Yôga ou a nenhuma outra prática, mas atentando para a busca de qualquer prática que venha a contribuir para a *performance* do músico, evitando problemas que causem desordem anato-fisiológicas. Com este relato, a relatora crê estar contribuindo para romper certos preconceitos, ao propor um olhar, portanto, educativo para práticas “alternativas”, no sentido de desconstruir barreiras e fronteiras epistemológicas. Lembrando que um dos yôgi mais famosos do mundo da música foi Yehudi Menuhin. Sobre o Yôga, ele disse:

Primeiro e notadamente, o yôga contribuiu com minha busca em entender conscientemente o mecanismo de tocar violino, um questionamento que, por volta de 1951, tornou-se um dos temas de minha vida. (...) Yôga ensinou-me lições que levariam anos para que eu aprendesse de outras maneiras. Yôga foi meu compasso (MENUHIN *apud* METHA, 2003).



Referências

DE ROSE, L.S.A. Tratado de Yôga (Yôga Shástra). São Paulo: Uni-Yôga – União Nacional de Yôga: Universidade de Yôga, 2007.

RAY, Sônia; MARQUES, Xanda O alongamento muscular no cotidiano do performer musical: estudos, conceitos e aplicações. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ANPPOM, 2005, p. 1220-1229. 1 CD-ROM.

Sites consultados

FOLHAPRESS. Disponível em:

<<http://www.yoga10.com.br/?gclid=CL6Rr7DDyJMCFQo2GgodNGk1hg>>. Acesso em: 24 maio 2008.

MEHTA, Rajiv H. Yehudi's Yoga: One of the greatest violinists of the 20th century revered an Indian yogi as his best music teacher. Entrevista a Rajiv H. Mehta. Mumbai, 2003.

Disponível em: <http://www.hinduismtoday.com/archives/2003/7-9/40-41_menuhin.shtml>. Acesso em: 26 maio 2008.

REVEILLEAU, Robert (2007). Educação somática como instrumento de aperfeiçoamento para o bailarino. Disponível em: <<http://www.conexaodanca.art.br>>. Acesso em: 28 maio 2008.



Uma proposta de musicalização no ensino fundamental por meio da música carioca e nordestina

Júlio César Silva Erthal
UEL
julioerthal@globo.com

Francine Kemmer Cernev
UEL
francine@cernev.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta um conteúdo referente à educação musical no contexto do ensino básico por meio de uma frente de estágio da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Um dos principais objetivos deste relato é fazer uma reflexão sobre a aplicação de um repertório carioca e nordestino da música popular brasileira aplicada no ambiente escolar. Para concretizar meus objetivos, tive o apoio de uma professora orientadora e de três colegas graduandos, dentro da proposta do estágio multisseriada. Em meu 4º ano na universidade, lecionei ao longo de 22 aulas, de 30 de abril até 05 de novembro de 2008, para os alunos da 3ª série de uma escola municipal de Londrina, no norte do Paraná. Utilizei como referencial teórico principal a proposta do educador musical Keith Swanwick, tais como o modelo T.E.C.L.A. e a teoria da espiral do desenvolvimento musical, ambas influenciadas pelas pesquisas do suíço Jean Piaget. Apoiado por esta fundamentação, eu preparei uma metodologia utilizando a música como ferramenta principal para que atingisse o desenvolvimento cognitivo dos meus alunos. Além disso, busquei a ampliação do seu repertório musical, que eles manipulassem instrumentos dos gêneros selecionados, e que também aprendessem elementos dos parâmetros do som e da quadratura rítmica, para a possibilidade de uma atividade de composição.

Palavras chave: musicalização, Swanwick, música popular;

A música popular brasileira na sala de aula

As múltiplas identidades e manifestações culturais presentes no cenário brasileiro se refletem na riqueza e na pluralidade da produção musical do nosso povo. No entanto, importantes gêneros da nossa música popular, como o baião ou o choro, por exemplo, dificilmente conseguem algum espaço na grande mídia. O resultado é que as novas gerações estão perdendo o contato com boa parte da diversidade musical de nosso país.

A proposta de ensino por meio da música popular carioca e nordestina, apresentada em meu estágio, se soma a outros esforços que buscam o resgate de canções, gêneros musicais e ritmos que colaboram para despertar o sentimento de brasilidade nas crianças (CIT, 2006; KATER e LOBÃO, 2001). Durante as aulas, trabalhei com diferentes situações onde buscava ensinar música por meio de materiais sonoros diversos, sistema de notação e da possibilidade de improvisações e criações, assim como, pela prática da performance musical.



Desta maneira, procurei enriquecer os estudos e pesquisas aplicados na educação musical escolar, ao mesmo tempo em que, aproximava os alunos de contextos e ambientes sócio-culturais pouco conhecidos.

A realização do meu estágio ocorreu em 2008, no mesmo período em que cursava o 4º ano de licenciatura em música da Universidade Estadual de Londrina (UEL). As aulas foram ministradas na Escola Municipal Norman Prochet, instituição localizada num bairro de classe média em Londrina, no Paraná.

Nas manhãs de quarta-feira lecionava durante 50 minutos para alunos da 3ª série B do ensino fundamental I. As aulas aconteceram entre 30 de abril e 12 de novembro e a classe possuía 29 alunos, com idades entre nove e dez anos.

Nossa equipe de estágio era composta por quatro alunos graduandos e uma professora supervisora. Eventualmente ocorreram *workshops* com a presença de músicos convidados.

O estágio aconteceu pela modalidade multisseriada. O termo citado é fruto de pesquisas sobre uma proposta metodológica iniciada no meu curso em 2001, onde ‘multisseriada’ “... diz respeito à convivência e à interação de estudantes... em grupos formados para a realização do estágio supervisionado. No caso do curso de música da UEL, o sistema é seriado anual, constituído por quatro séries, daí a expressão ‘multisseriada’” (LOUREIRO, 2008, p.85).

Uma das maiores motivações ao optar pela minha proposta de musicalização aconteceu após diagnosticar em aula o pouco conhecimento do repertório popular nacional entre meus alunos do ensino fundamental. Assim, coloquei como meta apresentar uma amostra da diversidade musical brasileira para eles.

Para tornar o projeto exequível dentro do tempo que dispunha, fiz uma filtragem dentre as inúmeras vertentes da MPB. A escolha por gêneros musicais da cidade do Rio de Janeiro e da região Nordeste ocorreu por vários motivos, sendo alguns deles as variedades de instrumentos característicos, as marcações diferenciadas e as sonoridades e timbres distintos encontrados nessas localidades.

Querida também trazer à tona o contexto musical carioca e nordestino ao cotidiano de alunos não familiarizados com as composições de artistas fundamentais da nossa história, tais como: Adoniran Barbosa, Benedito Lacerda, Braguinha, Chiquinha Gonzaga, Humberto Teixeira, Luiz Gonzaga, Noel Rosa e Pixinguinha.

Minha intenção era que as crianças, por meio da apreciação, prática e amadurecimento do senso crítico, se tornassem multiplicadoras nos seus ambientes de convívio social, principalmente no seu ambiente familiar.

Esta proposta se alinha com alguns dos pensamentos do educador inglês Keith Swanwick, norteador teórico de meu trabalho. Ele compreende a importância do universo sócio-cultural e afetivo do aluno, deixando claro que a criança deve ser estimulada com músicas



que estejam no seu cotidiano e nos padrões musicais da sua própria cultura. É o que ele chama de “espaço intermediário”. Todavia, isso não significa dizer que não devemos ampliar esse repertório, mostrando outros universos sonoros (SWANWICK, 2003, p.37).

Nas aulas envolvendo a música carioca estudamos o choro, a marchinha e o samba. Nelas, ao mesmo tempo em que eu trabalhava com esses gêneros, as crianças puderam conhecer alguns instrumentos como a flauta transversal, o flautim, os saxes alto, soprano e tenor, o violino, o violão e o clarinete, que foram tocados e apresentados *in loco* pelos estagiários.

Os alunos também participaram das atividades manuseando instrumentos de percussão, onde aprenderam a fazer marcações de pulso e células rítmicas. Além disso, puderam vivenciar parâmetros sonoros e desenvolver a criatividade por meio de pequenas improvisações. Por fim, eles ainda cantaram e ouviram gravações originais dos gêneros estudados.

No segundo semestre os alunos tiveram contato com a cultura nordestina, apreciando instrumentos como: acordeom, zabumba, triângulo, pífano e cavaquinho – e criando rimas e textos após terem contato com a literatura de cordel.

Houve também uma aula especial onde o compositor Tião Carvalho e alguns músicos paranaenses foram convidados para ensinar danças e manifestações da cultura popular. Nela as crianças se envolveram dançando, cantando e tocando instrumentos cotidiáfonos no aprendizado do baião, da ciranda e do forró.

Outra maneira de vivenciar a cultura nordestina ocorreu com o canto e a improvisação rítmica, ao som de uma embolada composta especialmente com os nomes das crianças da turma.

Assim, nas atividades propostas em sala ao longo do ano, foi possível estimular e trabalhar diferentes elementos musicais como ritmo, melodia, contrastes de altura, durações, intensidades e timbres - sendo eles associados a uma base de conhecimentos correspondentes ao universo sócio-cultural que envolve os gêneros musicais selecionados.

Por esta razão, nossa proposta de musicalização propiciou aos estudantes a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-os mais capazes de inventar e reinventar o mundo que os circunda.

A teoria de Swanwick encontra a música carioca e a nordestina

Para avaliar a efetividade deste processo, o modelo proposto por Swanwick acompanha a maneira como ocorre o amadurecimento do aprendizado do ser humano em relação à música. Tanto a teoria da espiral, quanto o modelo T.E.C.L.A., (SWANWICK,



1994, 2000, 2003; HENTSCHKE 1993, 1996) relatam o desenvolvimento cognitivo das crianças, separando-as em diferentes estágios de crescimento, de acordo com suas idades.

Pelos critérios do educador inglês, pudemos diagnosticar o progresso musical dos alunos dentro das etapas da apreciação, execução e composição do modelo espiral.

Numa das aulas em que trabalhamos o samba, por exemplo, levei para o colégio alguns instrumentos de percussão como o pandeiro, o reco-reco, o tamborim e um tambor, sendo que o último faria o papel do surdo. Deixei as crianças manusearem os instrumentos, escutarem seus timbres e, finalmente, apresentei uma célula rítmica simples, que mostra uma possibilidade de se tocar o surdo no samba (BOLÃO, 2003).

Num primeiro instante, os alunos pegaram os instrumentos e percutiram-nos seguidamente, experimentando-os de maneira egocêntrica e sugerindo a relação sensorial com os mesmos. Eles tinham uma interpretação “... irregular e inconsistente.” (SWANWICK, 1994, pg. 108), ou seja, faziam movimentos intuitivos, observando o timbre e tentando assimilar novas informações sobre os instrumentos.

Em um outro momento, bastante agitados, eles buscavam uma interação musical tentando tocar com os colegas, sem muito sucesso ainda, contudo, já não estavam voltados apenas para si mesmos. Pelos critérios de avaliação de Swanwick em relação à execução, podíamos notar que alguns já conseguiam manter andamentos estáveis e consistentes nas repetições de padrões, enquanto outros ainda manipulavam os instrumentos inconscientemente.

Com maior prática, algumas crianças alcançaram o nível da expressão pessoal, tocando ainda de uma maneira impulsiva e não planejada, mas demonstrando sua expressividade por conta da escolha de andamento e nos níveis de intensidade.

Tentamos ainda trabalhar um maior desenvolvimento dos alunos, para atingirmos a fase da expressão (vernáculo) proposta por Swanwick, mostrando alguns elementos da quadratura rítmica (GAINZA, 1989/1990).

Apesar da assimilação do conteúdo, seriam necessárias mais aulas para detalhar alguns destes elementos (apoio, pulso, subdivisão, ritmo e ostinato), o que não foi possível devido ao tempo de estágio.

Após o término do módulo “gêneros cariocas”, foi realizada uma avaliação somativa com quatro questões. Elas verificavam a aprendizagem de conteúdos referentes a aspectos da apreciação e da literatura.

Dos 28 alunos presentes, 85,72% obtiveram um conceito igual ou superior a 7,0. Do total avaliado, apenas quatro crianças ficaram com um resultado abaixo do que consideramos

razoável, recebendo assim maior atenção e uma atividade de reforço, aceita por eles, para a compreensão dos assuntos estudados.

Cabe ressaltar que essa avaliação não tinha valor para a instituição, era apenas para verificarmos se a metodologia aplicada estava atingindo os objetivos propostos. Além de responder às perguntas sobre as matérias estudadas, as crianças deveriam escrever sobre a atuação do professor no semestre, assim como os pontos positivos e negativos das aulas.

Os recorrentes elogios às aulas em que eles manuseavam instrumentos musicais de samba, por exemplo, me ajudaram a valorizar ainda mais o uso desta ferramenta de ensino. Por esta razão, a prática com os instrumentos no módulo nordestino teve seu espaço ampliado em relação ao meu primeiro planejamento.

Iniciamos a etapa de gêneros nordestinos cantando a música “Sabiá”, de Luiz Gonzaga e Zé Dantas, com acompanhamento musical dos professores. Nesta aula uma das crianças foi sorteada e pôde tocar triângulo, instrumento característico do forró.

Neste dia, enquanto trabalhávamos essa composição, pedi aos meninos que cantassem a melodia principal, enquanto as meninas, em canto responsorial, diziam seguidamente “sabiá”. Inverti esta ordem e, em dado momento, uma das alunas sugeriu maneiras de “arranjar” o coral. Em outras palavras ela inquiria: Que tal fazermos uma das partes cantando junto e a outra em separado? Que tal os meninos cantando isto e as meninas fazerem aquilo outro?

Esta intervenção demonstrava que ela caminhava ascendentemente na espiral de Swanwick, buscando equilibrar “... o conhecimento intuitivo que resulta da experiência musical e à relação dinâmica entre intuição e análise...” (FONTERRADA, 2008, pg. 110).

É importante destacar que, para acontecer este tipo de sugestão, havia uma aprendizagem se acomodando, um amadurecimento da apreciação em que a aluna tinha consciência de “... procedimentos musicais comuns e... com uma certa análise técnica (SWANWICK, 2000, p. 174)”. Este exemplo não foi um fato isolado, mostrando que houve um crescimento musical da turma em relação ao início do ano.

Em outra aula tive a oportunidade de observar a utilização do movimento corporal no ensino da ciranda. A atividade foi, além de divertida, eficiente para a aprendizagem das crianças, ampliando meu repertório metodológico, acrescentando novas possibilidades em minha atuação profissional.

Na última aula realizei uma gincana musical, uma outra forma de avaliar o que foi estudado no ano. Por meio de palavras-cruzadas, solfejos com elementos dos parâmetros do som e a criação de versos de embolada, pudemos verificar que o conteúdo ministrado obteve

uma boa assimilação pelas crianças. Os alunos obtiveram excelente atuação, sendo que muitos completaram as atividades bem abaixo do tempo máximo estipulado de 30 minutos.

Reflexões finais

Durante a prática de estágio pude experimentar diversas situações que foram fundamentais no meu amadurecimento profissional. Estabelecer pontes com a teoria de Swanwick, a leitura de textos em sintonia com a minha proposta e as reuniões pedagógicas me auxiliaram para eu avaliar continuamente minhas ações, buscando em sala uma linguagem dinâmica e acessível para meus alunos.

Por exemplo, numa aula em que pretendia lecionar os parâmetros do som (no caso os sons graves e agudos), estudei uma maneira de integrar também o choro no processo de ensino-aprendizagem. Após pesquisa, encontrei uma possibilidade metodológica usando a polca-choro “O Gato e o Canário”, de Benedito Lacerda e Pixinguinha.

Na ocasião executamos a composição ao vivo. Posteriormente, mostramos imagens dos animais e contamos uma história infantil na qual as ações dos bichos ajudavam no aprendizado dos parâmetros do som estudados.

Acredito que, para minha atuação pedagógica, também foram fundamentais os questionamentos, o envolvimento e a curiosidade dos alunos ao longo do ano. Suas respostas ao que estava sendo ensinado fizeram com que eu refletisse continuamente sobre minha postura enquanto educador.

Posso afirmar que o campo de estágio teve um papel muito importante em meu amadurecimento como professor, visto que, nele tive a possibilidade de colocar em prática as diferentes reflexões realizadas na universidade.

Mesmo com o diploma em mãos, sei que sempre terei muito a aprender em sala, no entanto, os erros e acertos experimentados no estágio me prepararam para trilhar meu caminho profissional com muito mais segurança.

Referências

BOLÃO, Oscar. *Batuque é um privilégio – A percussão na música do Rio de Janeiro para músicos, arranjadores e compositores*. Rio de Janeiro: Lumiar, 2003.

CIT, Simone do R. *Histórias da Música Popular Brasileira para crianças*. Curitiba: Edição do autor, 2006.

FONTEERRADA, Marisa T.O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª edição – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GAINZA, Violeta H. Seminários Internacionais de Música. Salvador: UFBA, 1989/1990.

HENTSCHKE, Liane. *A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento musical*. In: Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre: ABEM, 1993.

_____. *A teoria espiral de Swanwick com fundamentação para uma proposta curricular*. In: Anais do 5º Encontro Anual da ABEM / 5º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: UEL, 1996. P. 171-185.

KATER, Carlos; LOBÃO, Paulo. *Musicalização através da canção popular brasileira: propostas de atividades criativas para uso na escola*, v. 1. São Paulo: Atravez, Associação Artístico-Cultural, 2001.

LOUREIRO, Helena Éster Munari Nicolau. O estágio em grupos multisseriais. In MATEIRO, Tereza e SOUZA, Jusamara. *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 84-98.
SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge*. London, Routledge, 1994.

_____. *Musica, pensamiento y educación*. 2ª edición – Madrid: Ediciones Morata, S. L. y Centro de Publicaciones del MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, 2000.

_____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.



Uma vila chamada Jobim: a inclusão social pelo fazer musical

Graciano Lorenzi

UFRGS

gracianolorenzi@gmail.com

Resumo: este relato apresenta o desenvolvimento de um projeto de educação musical em uma vila da periferia do município de Gravataí/RS, chamada Tom Jobim. Resultado de uma parceria entre diversas instituições locais, o Projeto *Música na Jobim* atendeu cerca de 15 crianças e teve como um de seus principais resultados a produção de dois CDs musicais. Entre as principais conclusões está a de que ao considerar a música como elemento da formação integral das crianças, a prática musical desenvolvida no projeto assumiu contornos de aglutinamento social, desenvolvimento cultural e ambiente educativo. Além disso, pôde incidir diretamente no resgate dos valores culturais já presentes nesse contexto, bem como favoreceu o exercício individual e coletivo do direito ao acesso de bens culturais e ao desenvolvimento humano, pleno e multidimensional.

Palavras chave: periferia, educação musical, crianças, composição, CD.

Introdução

Desde o ano de 2007 desenvolvo um projeto em educação musical na vila Tom Jobim, no município de Gravataí/RS. Organizados em encontros semanais, o projeto atingiu cerca de quinze crianças entre 7 e 12 anos. Intitulado *Música na Jobim*, o projeto tem como objetivo principal oferecer as crianças da comunidade espaços e tempos de aprendizagem musical, voltadas especialmente para a composição musical. Além desse, há objetivos específicos: proporcionar o desenvolvimento da auto-estima e da cidadania das crianças através da vivência musical; favorecer a manifestação da compreensão musical das crianças através da prática musical; estimular a prática criativa em música e desenvolver as potencialidades musicais através da apreciação musical, da interpretação e da composição na perspectiva de uma educação musical não formal (ARROYO, 2000; CORRÊA, 2000; DEL BEM, 2000; WILLE, 2003)

Resultado da parceria entre a Paróquia Rede de Comunidades São José, a Casa da Criança São Francisco e a Associação de Moradores do Bairro Tom Jobim, o Projeto teve duas edições, 2007 e 2008 respectivamente, nas quais foram gravados dois CDs com músicas compostas pelas crianças e pré-adolescentes, num total de nove composições. O primeiro CD foi intitulado *Criança Criando*. O segundo *Para Pedir Bis*. Além disso, na programação, constaram visitas a espaços culturais diversos, passeios e formação sobre aspectos musicais pertinentes ao processo do grupo.



Contexto

Localizada na cidade de Gravataí/RS, às margens da Rodovia Estadual RS 118, a vila Antônio Carlos Jobim, no ano de 1997, teve em sua primeira constituição o número aproximado de 1300 famílias. Como se trata de uma área privada ocupada, após uma ação de despejo o número de famílias diminuiu para 500. Em sua maioria essas famílias sobrevivem da coleta de lixo e de pequenos biscates. A vila não possui uma escola e seu único centro de referência e aglutinação social é a Casa da Criança São Francisco, que atualmente atende cerca de 60 crianças entre 2 e 6 anos.

Além disso, na vila Tom Jobim não há saneamento básico, o esgoto corre a céu aberto. Não há posto de saúde, o que obriga as famílias a se locomoverem para outros bairros a fim de obterem atendimento. Apenas no final do ano de 2005 é que a coleta do lixo teve início, pois até então era depositado em frente às casas. O índice de criminalidade também é acentuado, principalmente furtos, roubos e assaltos. Como as vias públicas não são asfaltadas, em dias de chuva algumas delas são intransitáveis, tornando o acesso muito difícil.

Outro aspecto que é bastante relevante para os moradores da vila Tom Jobim é a inexistência de opções de lazer e a falta de acesso aos bens culturais. Em outros bairros e vilas essa dimensão é suprida, de alguma forma, pela escola ou associação de moradores, o que não ocorre na Tom Jobim, ainda que exista uma associação de moradores que, por sua vez, não atinge esta dimensão.

A partir do ano de 2002, passou a funcionar a Pastoral da Criança e no ano de 2005 iniciou a organização da Comunidade Católica São Francisco de Assis: celebrações semanais, catequese para crianças e adultos, novenas, visitas às famílias e o mutirão contra a fome e a miséria.

Durante o ano de 2008 desenvolveu-se também o *Projeto Pintando Cidadania* que envolveu cerca de 30 crianças através da pintura em quadros que além do prazer da arte lhes proporcionou a geração de renda através da venda de seus quadros.

Metodologia

Como premissa do trabalho proposto aponta-se o acesso ao saber musical e suas diversas manifestações como sendo o alicerce sobre o qual procurou-se construir a prática pedagógica. Por muito tempo, e até os dias atuais, a música sempre foi coberta por roupagens culturais. A principal característica, nessa perspectiva, é que a música é herdada geneticamente ou advinda de um talento supostamente nato. Como consequência, vê-se muitos indivíduos que foram sumariamente condenados a não fazer música ao longo de suas



vidas. Do ponto de vista metodológico, foi fundamental o favorecimento a participação de todas as crianças nos diversos momentos do processo educativo, seja compondo, ouvindo ou executando. Para tal, criou-se um clima participativo e cooperativo, onde todos os envolvidos sentiram-se, na medida do possível, a vontade para intervir, propor, criar, avaliar e reordenar as ações.

Da mesma forma, é essencial que os encontros não se tornassem aulas de música. Embora se caracterize também como ação pedagógica, as noções de aprendizado, conteúdo e avaliação diferiram do sistema escolar formal. Na prática, a metodologia utilizada visou, de um lado, um aprendizado construído sobre a prática composicional no foco educativo musical (SWANWICK, 1979; FREGA, 1997; NILSSON, 2003; FONTEERRADA, 2004) e, de outro, a construção das relações conceituais básicas que dizem respeito aos elementos da linguagem musical, bem como a relação da própria música com os diferentes contextos onde ela se manifesta (um show de rock, uma roda de pagode, um concerto).

Por fim, foi necessário que se estabelecesse o equilíbrio entre a necessidade de resultados musicais efetivos e os amadurecimentos inerentes ao processo educativo, comum a todos os grupos sociais, sejam eles culturais, religiosos, produtivos ou políticos. Na prática, procurei estar atento ao conjunto de interações advindas do grupo envolvido no projeto.

Um dos fatores determinantes para a efetivação do projeto foi a interação com os familiares das crianças participantes. Foram realizadas reuniões com os responsáveis durante o processo, desde a explicitação da proposta até a apresentação do CD a comunidade.

Além disso, a produção musical das crianças da vila Tom Jobim rendeu ao projeto um importante espaço na mídia local e estadual, dando visibilidade e notoriedade ao perfil do trabalho, segundo o jornalista Renato Mendonça:

Quem conversa com os artistas mirins percebe que as descobertas foram ainda mais longe. Karollyna Santos Cubas, 10 anos, fã de Kelly Key, revela que agora sonha em ser cantora. Cleiton Oladir Silva dos Santos, 11 anos, diz que abriu mão do futebol aos sábados nas ruas da vila para ensaiar:

- É melhor ficar aqui do que na rua. Lá é perigoso.

O vínculo entre arte e realidade pode ser medido pela descrição que Paola Giuliana Londero, de 12 anos, faz do processo de criação dos versos de *No Amor*, uma das faixas do CD *Criança Criando*.

- O professor (Graciano) pediu que cada um falasse algo relacionado com a nossa vida. Aí, surgiu a letra.

O mundo musical das crianças ainda tem de se ampliar - elas não têm idéia de quem seja Raul Seixas, Elis Regina ou Renato Russo, alguns dos nomes ilustres que mapeiam a Vila Tom Jobim. (Zero Hora, 22 de janeiro de 2008)



Resultados

Ao considerar a música como elemento da formação integral das crianças, a prática musical desenvolvida no projeto assumiu contornos de aglutinamento social, desenvolvimento cultural e ambiente educativo. Além disso, pôde incidir diretamente no resgate dos valores culturais já presentes nesse contexto, bem como favoreceu o exercício individual e coletivo do direito ao acesso de bens culturais – repertório musical, artes plásticas, processos composicionais, uso de tecnologias de gravação (LORENZI, 2004; 2005a; 2005b; 2005c; 2007) - ao desenvolvimento humano, pleno e multidimensional.

Além disso, pode-se afirmar que estes dois anos de desenvolvimento de práticas musicais com crianças entre 7 e 12 anos, criou um ambiente favorável à participação em atividades musicais no ambiente comunitário da vila Tom Jobim, abrindo espaços para o saneamento de novas demandas musicais de cunho educativo e cultural, tais como ensino de instrumentos e formação de um coro infanto-juvenil. Isso demonstra claramente que além do potencial musical ali presente há o desejo latente de maior espaço para estas manifestações e aprendizados musicais, uma vez que, como já mencionado, a comunidade dispõe de escassos espaços e nulos recursos materiais para o desenvolvimento de projetos com este perfil. Resta, pois, lançar-se na construção destes referidos espaços que possibilitem o acolhimento da musicalidade presente nas crianças e adolescentes dessa comunidade, bem como oferecer chances reais de desenvolvimento e aprendizado musical.



Referências

ARROYO, Margarete. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. *Anais do VII Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: 2000. p. 77-90.

CORRÊA, Marcos Kröning, Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

DEL BEM, Luciana. Ouvir-ver Música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, Jusamara (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 91-106

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREGA, Ana Lucia. Metodologia comparada de la Educacion Musical. Tese de Doutorado. Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires, 1997. <http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default2.jsp?uf=1&local=1&source=a1742884.xml&template=3898.dwt&edition=9169§ion=88>. Acessado em 17 de maio de 2009.

LORENZI, Graciano. Registro de experiências pedagógico-musicais com professoras em serviço: CD dia-a-dia em canto. In: XIX SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, Montenegro, 2004. *Anais...* Montenegro, p. 173, 2004.

_____. Oito faixas de um CD ao longo do tempo: o registro de experiências pedagógico-musicais e as mídias eletrônicas. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, Belo Horizonte, 2005. *Anais...* Belo Horizonte, 2005a. CD-ROM.

_____. Os processos criativos em música e as turmas de progressão nos Ciclos de Formação: uma experiência inclusiva. In: XVIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, Montenegro, 2005. *Anais...* Montenegro, p. 198, 2005b.

_____. Registro de Experiências Pedagógicas em sala de aula: três relatos. In: VIII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, Pelotas, 2005. *Anais..Pelotas: ABEM, 2005c*. CD-ROM.

_____. Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NILSSON, Bo. “I can always make another one” – Young musicians creating music with digital tools. In: LEONG, Sam (Ed). *Musicianship in the 21st century: issues, trends e possibilities*. 2003, p. 204-218.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: The NFER Publishing Company, 1979



WILLE, Regiana Blank. As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de casos. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGM - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.



Violão na graduação: fase básica - plano inicial de estudos

*Edelton Gloeden
ECA-USP
edeltongloeden@uol.com.br*

Resumo: Trabalho desenvolvido na graduação no Departamento de Música da ECA/USP desde 1999, previsto para ser apresentado como parte da livre-docência que tratará do ensino do violão na graduação. Este trabalho aborda a fase básica do curso, com a apresentação do Plano Inicial de Estudos (PIE), introduzindo conteúdos programáticos essenciais para alunos ingressantes na graduação. O PIE pretende preencher eventuais lacunas de formação do estudante, promover sua inserção no curso e sinalizar estratégias de carreira.

Palavras chave: violão, ensino, graduação.

Introdução

Esta comunicação tem por objetivo mostrar os resultados de um trabalho voltado ao ensino de violão para alunos ingressantes na graduação. Foram percorridas diversas etapas na pesquisa de material, inicialmente elaboradas e experimentadas pelo professor e posteriormente aplicadas a alunos de diversos cursos e níveis.

O que caracteriza um curso de instrumento na graduação é o atendimento personalizado, ou seja, as aulas individuais, e neste formato baseamos este trabalho. Nosso curso é oficialmente dividido em oito semestres, porém, dentro das estratégias que propomos, adotamos uma divisão em três fases: básica, formação de repertório e trabalho de conclusão de curso. Não há uma divisão rigorosa entre estas fases e sim uma continuidade do processo pedagógico como um todo. Nos deteremos aqui à fase básica.

1. Fase básica

A fase básica está estruturada para avaliar dois aspectos: revisão da formação e orientação vocacional, através da aplicação do PIE.

1.1 Revisão da formação

Um aluno do curso de instrumento não começa a aprender seu ofício integralmente ao ingressar na universidade. Este início é dedicado à continuidade do aprendizado, ao aperfeiçoamento do que foi conquistado, à exploração de novas possibilidades de carreira e ao



refinamento artístico. O objetivo é detectar e solucionar eventuais deficiências de ordem técnica e musical, para então passar à fase seguinte. A revisão da formação não significa alterar radicalmente os aspectos técnicos dos alunos, pois estes foram observados cuidadosamente no vestibular e numa avaliação pós-vestibular. Nesta fase, pretende-se dar uma base sólida para a continuidade do curso, e deve-se salientar que, em alguns casos, esta pode ser a última oportunidade que o aluno terá para trabalhar aspectos essenciais da sua formação. Fatores como idade e ingresso precoce na profissão antes do término da graduação, comum entre violonistas, podem contribuir para afastar o aluno de uma abordagem mais cuidadosa e aprofundada da sua formação, muitas vezes com consequências indesejáveis, principalmente para aqueles que se tornam professores.

O processo de revisão da formação exige que o professor conheça bem as potencialidades e os anseios do aluno, por meio de uma avaliação pós-vestibular. O professor de instrumento tem a responsabilidade de aplicar na prática, e da forma mais ampla possível, os conhecimentos adquiridos nas disciplinas da grade curricular, e deve também tentar preencher eventuais lacunas.

A aplicação do PIE será feita através de abordagens interligadas dos procedimentos de execução, postulados teóricos, e os contextos históricos e estéticos do repertório estudado. Assim, o PIE é o ponto de partida para a revisão e o entendimento de diversos conceitos sobre mecanismo e estilos musicais.

1.2 Orientação vocacional

Boa parte dos ingressantes nos cursos de música, por motivos diversos, tem dúvidas em relação à carreira e ao curso escolhido. O professor deve observar atentamente, durante o período de revisão da formação, não só o desempenho do aluno na sala de aula, mas também seus anseios e preferências nas diversas faces da atividade musical. Por vezes, percebemos que um aluno tem vocação para outra carreira, e isto poderá servir tanto para a escolha de estratégias adequadas à continuidade do curso, quanto para a escolha de outra carreira. Neste aspecto, procuramos recomendar aos alunos a leitura de trabalhos que incitem à reflexão sobre a profissão de músico, como por exemplo o artigo de Zanon citado na bibliografia.

2. PIE

O PIE consiste na realização de estudos de mecanismo e de repertório, como veremos adiante. Todo o seu conteúdo está organizado em tabelas, com o material classificado em



ordem progressiva de dificuldade. Porém, adotamos uma certa flexibilidade em relação à classificação das séries de estudos, um princípio que se aproxima da proposta de Gordon (cap. IX).

O PIE pode ser aplicado a qualquer aluno da graduação iniciado no violão. Para o curso de instrumento como disciplina principal, o estudante deverá cumprir a totalidade dos conteúdos em um período que pode variar de dois a quatro semestres. O aluno que não cumprir a metade do conteúdo do PIE no prazo máximo, dificilmente poderá dar continuidade ao curso em um nível considerado satisfatório para a graduação. Para os demais cursos, como disciplina optativa, propomos como meta ideal o cumprimento de 1/3 do conteúdo durante o curso.

Nossa escolha de material didático está voltada à literatura e repertório original de autores consagrados. No PIE do atual estágio estão incluídos os seguintes autores:

a - Século XIX: Matteo Carcassi, Mauro Giuliani, Fernando Sor e Francisco Tárrega. Temos nestes autores a base de todo o PIE, por serem de um período onde a tradição do violão de seis cordas simples se consolida, através da produção de obras didáticas fundamentais e de um repertório específico. Essa produção oferece subsídios para o entendimento da técnica e da música para violão e instrumentos de cordas dedilhadas de períodos anteriores e posteriores.

b - Séculos XX e XXI: Leo Brouwer, Abel Carlevaro, Aaron Shearer, Ricardo Iznaola, César Guerra-Peixe e Edelson Gloeden. Aqui procuramos introduzir e expandir a diversidade de concepções de mecanismo e de estilos de composição, com ênfase na produção brasileira e latino-americana.

Através do PIE, podemos estabelecer pontes com outros gêneros musicais, tanto para dar continuidade ao curso, quanto para atender a perfis específicos. Apesar do curso não estar voltado à música popular, o PIE possibilita oferecer condições técnicas para abordagens neste campo. Para qualquer curso, o cumprimento de 1/3 do conteúdo do PIE proporciona condições para a execução de obras de autores consagrados do violão popular brasileiro como Américo Jacomino (Canhoto), João Teixeira Guimarães (João Pernambuco), Dilermando Reis, Armando Neves (Armandinho) e Laurindo de Almeida.

A organização do material do PIE, através de tabelas, é feita visando ao ordenamento e ao controle do estudo. São adotadas duas tabelas, aplicadas conjuntamente: uma de mecanismo e outra de repertório. Cada tabela é composta de 31 linhas que serão lidas em sentido horizontal: a primeira linha apresenta os enunciados, e as demais os estágios e conteúdos. Na primeira coluna, em negrito, temos a apresentação dos estágios, que apontam a

gradação de dificuldade progressiva de 01 a 30. Na segunda coluna, em negrito e itálico, aparece a obra referencial em classificação rigorosa de dificuldade, que indicará a flexibilidade dos diversos graus de dificuldade das obras nas demais colunas, que seguem na sequência. Para cada estágio, a duração média varia de uma a duas semanas, e a execução das duas tabelas, de dois a três semestres. Professor e aluno discutem o conteúdo de cada estágio, fazem uma avaliação prévia para sua execução, e distribuem a quantidade de material para cada dia de estudo, em uma tabela com 6 ou 12 linhas, cada uma correspondendo a um dia de estudo. Este procedimento aproxima-se ao proposto por Iznaola (Kitharologos, p.117-122 e On Practising, cap. IV). Os conteúdos estão classificados de forma que o estudante sinta as dificuldades aumentarem suavemente, possibilitando também um contato com grande quantidade de material, de formas e estilos diversos, e auxiliando no desenvolvimento da leitura ao instrumento. As tabelas têm também a função de orientar o aluno durante os períodos de recesso, fazendo com que ele tenha sempre material disponível para o estudo. A seguir, um exemplo com parte da tabela de mecanismo:

Estágios	<i>Carca ssi Op.60</i>	Carlev aro <i>SD</i> 02	Carlev aro <i>SD</i> 03	Carlev aro <i>SD</i> 04	Giulia ni <i>Op.1 1ª parte</i>	Gloed en <i>Escala s</i>	Shearer <i>SPSG Part One</i>	Tárreg a (Scheit)
01					1 a 10	I		75
02					81 a 88	Idem		76 + 77
03					11 a 17	Idem		61
04			1 a 4		25 a 35	Idem		
05			5 a 8	1 a 9	36 a 50	Idem	C major/ A mel. miior/ A harm. minor	14 a 16/ 67
06	<i>02</i>		70 a 72		51 a 65	Idem	Idem	17
07	<i>03</i>	1 a 4	50 a 52	87 a 90	101 a 108	Idem	Idem	69 + 68

Apresentamos abaixo a descrição dos conteúdos programáticos:

2.1 Mecanismo:



Entende-se como mecanismo o estudo do movimento dos aparatos motores, através de exercícios físicos, de acordo com o conceito que compartilhamos com Fernández (p. 3-6) e Iznaola (Kitharologus, p.6; On Practising, cap. IV). No estudo de mecanismo deve-se buscar a reflexão sobre como conduzir as ações físicas e estabelecer uma ponte para a aplicação conjunta com o conhecimento da linguagem musical, ou seja, a técnica aplicada. As metas principais do estudo de mecanismo no PIE são: aquecimento prévio, resolução de problemas mecânicos, introdução e revisão de conceitos sobre mecanismo, prevenção de doenças profissionais, e suporte ao estudante para o início da sua atividade como didata.

2.2 Repertório

A base do repertório está no estudo intenso das pequenas formas, e tem como metas a introdução ao estudo da técnica aplicada, o hábito da leitura ao instrumento em dificuldade progressiva, o conhecimento de formas musicais, o estudo de fraseologia diretamente ao instrumento, a pesquisa de repertório, o suporte para iniciar o estudante na atividade de didata, dar ferramentas para a superação das eventuais deficiências na formação musical, e posicionar definitivamente o estudante na construção de um pensamento musical.

Considerações finais

Nossa experiência na elaboração do PIE vem apontando para os seguintes fatores: a necessidade de orientar o aluno da graduação no que se refere à reciclagem de conhecimentos, ao encaminhamento da carreira, a uma abertura para atender perfis específicos de qualquer curso da graduação, e à atuação do professor não limitada apenas às aulas de instrumento, agregando à função de orientador a de conselheiro.

Os graduados que, a partir de 1999, vivenciaram as diversas fases da elaboração do PIE, vêm atuando com desenvoltura nas áreas de performance e ensino em universidades brasileiras (UFU, UEM, UFMS, UNICSUL e USC - Bauru), escolas de nível médio no Brasil e no exterior (Conservatório de Tatuí, Escola Municipal de Música de São Paulo, Escola de Música Tom Jobim, Projeto Guri Santa Marcelina, Konservatorium Winterthur - Suíça, Musik Werkstatt Georgensmund e Musikschule Pfreimd - Alemanha) e em cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação no Brasil e exterior (USP, UNESP, Juilliard School of Music, University of Arizona e Hochschule für Musik Nürnberg), ao mesmo tempo em que encaminhamos diversos alunos a outras carreiras.

Referências:

BROUWER, Leo. *Oeuvres pour guitare*, Paris: Eschig, 2006.

CARCASSI, Matteo. *25 Etudes Mélodiques Progressives Op.60*, Heidelberg: Chanterelle, 1985.

CARLEVARO, Abel. *Escuela de la guitarra: Exposición de la teoría instrumental*. Buenos Aires: Barry, 1979.

CARLEVARO, Abel. *Serie didactica para guitarra – Cuaderno n° 2: técnica de la mano derecha*, Buenos Aires: Barry, 1967.

_____. *Serie didactica para guitarra – Cuaderno n° 3: técnica de la mano izquierda*, Buenos Aires: Barry, 1969.

_____. *Serie didactica para guitarra – Cuaderno n° 4: técnica de la mano izquierda (conclusión)*, Buenos Aires: Barry, 1974.

_____. *Microestudios 1 – 20 vol. 1 a 4*. Heidelberg: Chanterelle, 1985 a 1989.

FERNÁNDEZ, Eduardo. *Técnica, mecanismo, aprendizaje, una investigación sobre llegar a ser guitarrista*. Montevideo: Art Ediciones, 2000.

GIULIANI, Mauro. *Studio per la Chitarra, opus 1*, London: Tecla, 1984.

GLOEDEN, Edelson. *Técnica da mão esquerda: Escalas*, São Paulo: man., 2008.

GORDON, Edwin E. *Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões*. Tradução de Maria de Fátima Albuquerque, Lisboa: Gulbenkian, 2000.

GUERRA PEIXE, César. *Breves*. Vitale, São Paulo. Vitale: 1981

_____. *Lúdicas 1 a 10 (avulsas)*. São Paulo: Vitale, 1979/80.

IZNAOLA, Ricardo. *On practising: a manual for students of guitar performance*. Heidelberg: Chanterelle, 1994.

_____. *Kitharologus: the path to virtuosity*. Heidelberg: Chanterelle, 1997.

SHEARER, Aaron. *Scale patterns studies for guitar, supplement /3*, New York: Franco Colombo, 1965.

TÁRREGA Francisco (Scheit). *Sämtliche Technische Studien*, Wien: Universal, 1969.

ZANON, Fábio. *Música como profissão. Performance & Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar* / LIMA, Sonia Albano de. (Org.), São Paulo, vol.9, p. 102-127, 2006.

Violão nos cursos de Licenciatura EAD: possibilidades de um material interativo

Cristina Tourinho
UFBA
anacrist@ufba.br

Resumo: É possível ensinar violão a distância? Quais os fatores que mais influenciam a interação dos estudantes com o material proposto? Este artigo discute como material e interação estão sendo elaborados e planejados, tendo como cenário dois dos três cursos de Licenciatura em Música EAD do Brasil. Parcialmente discutimos as dificuldades encontradas e os resultados obtidos em dois semestres de curso.

Palavras chave: ensino de violão a distância; tecnologia para o ensino de instrumentos musicais; licenciatura em música.

Este texto reflete impressões acerca da minha experiência pessoal enquanto professora-autora da disciplina violão para os cursos de Licenciatura em Música a distância, atividade que venho desenvolvendo desde o ano de 2005 (ProLicenMus/UFRGS-2005 e UAB/UNB-2007). A disciplina violão (ou interdisciplina no caso do ProLicenMus) está sendo oferecida no ProLicenMus desde o primeiro semestre de início do curso, em 22 de abril de 2008, e na UAB desde o segundo semestre, também em 2008. A disciplina violão deverá acompanhar os estudantes durante quase todo o curso, em oito módulos sequenciais. No curso da UFRGS existe o conceito de interdisciplina, em que os instrumentos oferecidos (violão e teclado) dialogam entre si e com as disciplinas teóricas enquanto conteúdos e material em comum respeitando as particularidades de cada um; também é aplicado o conceito de autoria coletiva, onde idéias para atividades e repertório são discutidas com tutores locais e a distância. Na UAB divido a autoria da disciplina com o Prof. Dr. Paulo David Braga (UERN – Mossoró) e, mesmo sem uma obrigatoriedade institucional, temos buscado envolver a equipe de tutores presenciais, tutores a distância e a supervisora, sobretudo, para tornar efetivos os objetivos planejados. Procuramos também a interação junto aos vídeos gravados (principalmente neste último) com os professores de história da música, canto popular e percussão, para que os estudantes possam entender como conectar, de forma prática, as diversas disciplinas.

Justifico a necessidade de discutir a EAD em música e especialmente as matérias “de tocar”, como violão, por exemplo, por razões intrínsecas ao aprendizado prático, diferente das disciplinas que estão construídas basicamente com textos e exemplos sonoros. Embora sejam muitos os problemas específicos a serem abordados, gostaria de centrar as minhas observações em três pontos principais: o primeiro seria a quebra de paradigmas para o ensino



de instrumento de forma não presencial. Vários desafios pessoais surgiram, mesmo antes do início das aulas. Conceitualmente, a idéia de ensinar um instrumento a distância vai de encontro ao pressuposto de que o professor precisa estar perto do estudante, por este necessitar da correção imediata e ter um modelo físico a ser seguido. O segundo tem relação à própria estrutura dos cursos, que também está organizada a distância onde professor-autor (que elabora a disciplina) está distante dos professores-tutores e supervisor (que gerenciam a disciplina) que, por sua vez, estão distantes dos tutores presenciais (que lidam diretamente com os estudantes). Um terceiro fator, não musical, mas de influência direta é ainda a conexão de internet da maioria das cidades do interior dos estados aonde residem os estudantes, desde a instabilidade e lentidão e até mesmo a intermitência, que provocam problemas de toda natureza. Com a pretensão de trazer tais assuntos e suas consequências diretas para discussão, passo a confrontar alguns pressupostos da bibliografia consultada com exemplos de situações ocorridas em ambos os cursos. Esclareço que em momento algum pretendo comparar as propostas pedagógicas de ambos os cursos, mas quero trazê-las como opções de trabalho, ambas igualmente válidas e sustentadas em suas bases. Para visitar a disciplina violão do ProLicenMus acesse <http://caef.ufrgs.br/produtos/violao> e na UNB acesse como visitante <http://uab.unb.br>

De acordo com Ramos e Lazarte (2008, p 2) “O desafio para as universidades federais é a articulação de suas estruturas curriculares e suas metodologias presenciais com as demandas da mediação tecnológica, evitando a descaracterização dos objetivos e missão da instituição.” Esta articulação, em nosso caso específico de professor de instrumento, provoca um re-pensar das metodologias tradicionais, onde o professor das aulas presenciais exemplifica, observa e corrige o aluno de imediato, o que não acontece no sistema não presencial. Além deste fator, o material elaborado pelo professor-autor, a exemplo do material didático usado nas aulas, perpassa pelo professor-tutor a distância (que orienta o estudante através da plataforma) e pelo tutor presencial, nem sempre um violonista. Nos lugares mais remotos existe mesmo a dificuldade em se conseguir graduados em música residentes que possam trabalhar como tutores locais. A figura do tutor-itinerante, isto é, o músico que viaja para atender tais necessidades, tem sido aplicada e discutida como uma das possibilidades de promover apoio e *feedback* aos estudantes. Neste caso, também o professor-tutor e o tutor presencial, que têm contatos diversificados com o mesmo estudante, não têm autonomia de escolha do material, pois isto já foi decidido pelo professor-autor. Sendo assim, uma das preocupações foi construir um material o mais autoinstrucional possível e, no caso específico de violão, com vídeos curtos, animações (Flash) e áudio que exemplificassem de forma clara as atividades solicitadas, que muitas vezes a escrita não permite. Assim, existe a necessidade



de associar som-imagem-texto de forma clara e objetiva, para que o estudante possa relacionar a leitura de instruções escritas com exemplos em vídeo. Não se trata, evidentemente, de “vídeo-aula”, em referência aos muitos trabalhos comerciais que podem ser comprados e sim de exemplos de atividades, curtos, sequenciados, que possam atuar como modelo e complemento aos textos da plataforma. Requer avaliação formativa semanal, constante auto-observação e autoavaliação, avaliação dos pares, tutoria entre iguais, além das avaliações formais praticadas de forma deliberada e com prazos. Para o professor-autor, é necessário que este dialogue constantemente o supervisor e com os tutores, apoiando e orientando as decisões, pois existe uma compreensão individual que precisa ser compartilhada e discutida, evitando duplicidade de ações. O professor-autor precisa realizar uma escuta atenta dos relatos semanais, acompanhamento dos fóruns de discussão e diários de bordo de estudantes e tutores. A enganosa propaganda dos cursos EAD, onde cada um faz o seu tempo, muitas vezes confunde o estudante, principalmente no início do curso, como pudemos comprovar. Como sugere Carvalho (2007, p.641), “a flexibilidade propiciada pela metodologia, que é o principal atrativo para os alunos que almejam estudar em seu tempo livre ou não ter a obrigação de freqüentar a sala de aula todos os dias, acaba por tornar-se o maior obstáculo no desenvolvimento da aprendizagem.” Estudantes dos cursos de Licenciatura presenciais sabem da prática diária necessária para se alcançar um estágio de desenvolvimento instrumental. A convivência escolar propicia constante autoavaliação, ainda que não explícita. Nos cursos de Licenciatura em Música EAD o aluno precisa se deslocar até o pólo para ter acesso a internet e ao material e muitos não o fazem com a constância recomendada. Alguns tutores presenciais realizam uma agenda semanal de atendimento pré-fixada, mas nem sempre o estudante está organizado o suficiente para manter um ritmo de estudos e mesmo de acesso ao material. Os contatos não presenciais com os tutores a distância se dão através de envio de material gravado (em alguns casos os estudantes usam o celular para enviar arquivos de imagem), fóruns semanais e diários de bordo. A interação nos fóruns semanais se revelou uma forma de apoio e de tirar dúvidas, pois ao ler as perguntas dos colegas muitos encontram as respostas para suas dúvidas, quando a ansiedade ou a falta de atenção na leitura não duplica perguntas já respondidas.

Braga (2009) discute este assunto em sua tese de doutorado, indagando “Que padrões de interação seriam mais freqüentes e significativos para a construção do conhecimento na Oficina de Violão a Distância?” Apesar de o experimento ter sido realizado com alunos adolescentes de um curso livre em Mossoró (RN), os resultados inferem que pode funcionar muito bem quando os alunos são estimulados a “interagirem e encontrarem suas próprias soluções, com o professor auxiliando apenas quando isso for extremamente necessário”.



(BRAGA, 2009, p.198) Portanto, a elaboração do material para as aulas de instrumento com vídeos de apoio é de fundamental importância.

Recentemente utilizei o comentário de uma estudante para estruturar uma nova forma de apresentação deste material, agora com vários níveis de interação, a depender do grau de habilidade instrumental e de interesse. Por exemplo, uma mesma peça pode ser tocada apenas com um acompanhamento simples cifrado (Em-E7-Am-B7), ou escrito de forma simples ou um tanto mais elaborado, a dois violões, ou “*play along*”, em que o estudante pratica uma das partes, com o professor tocando a outra. Quando a melodia tem uma letra, o violão gravado vai diminuindo o volume e desaparece depois dos primeiros compassos, deixando o acompanhamento a cargo do estudante. Ou ainda todas as opções estão em duas tonalidades, geralmente com uma 4ª ou 5ª de diferença. Esta forma de apresentar um mesmo material permite que o estudante escolha o seu tipo de abordagem, deixando algum espaço para suas preferências e necessidades.

Gravar em DVD de apoio (recurso utilizado apenas para a UNB) permite que os trechos sejam repetidos quantas vezes sejam necessárias, sem que haja a necessidade de uma conexão web. Esta decisão foi tomada depois que se constatou a impossibilidade ou grande dificuldade de acesso à internet banda larga. O ProLicenMus trabalha também com vídeos curtos, mas inseridos na plataforma *Moodle*. Como um dos grandes problemas, em ambos os cursos, é a velocidade e constância da internet em cidades pequenas, esta foi uma solução encontrada pela UNB para diminuir os problemas relatados de dificuldade de acesso à plataforma. Em algumas cidades do Acre, os pólos chegam a ficar até cinco semanas sem conexão, principalmente por condições climáticas (chuvas e ventos fortes), outros possuem apenas conexão discada. Em Cristópolis (Bahia, ProLicenMus) a prefeitura municipal implantou internet banda larga pela necessidade requerida pelo curso de Licenciatura em Música.

Os primeiros resultados apontam para a viabilidade deste tipo de ensino, em oposição à descrença de muitos professores de instrumento. Passamos a discuti-los em equipe, após o fim do primeiro semestre letivo, sempre buscando integrar a equipe e aperfeiçoar o material para os estudantes. Analisando as gravações e o comentário dos mesmos nos fóruns de discussão é possível atestar que existe um ganho afirmativo nas pessoas que persistiram após o primeiro semestre de muitas dúvidas. O primeiro aspecto e confusão mais frequente reside no fato de não se possuir um instrutor presencial, todas as semanas, em cada pólo. Traduzimos esta vontade como um desejo semelhante ao ensino presencial, onde os estudantes “precisam” de um professor para decidir acerca de coisas mínimas. O segundo tópico trata-se de compreender a metodologia adotada, essencialmente prática, visto que



associamos o aprendizado inicial a uma música de dois acordes, sem necessidade de leitura musical. De acordo com a estudante MRB - UAB, que escreveu no fórum de discussão (18.06.2008)

Olá professor, a minha grande preocupação é como vou aprender a tocar tão rápido, pois a algumas atividades já é relacionadas [sic.] a apresentação de uma música, estou com muitas dificuldades é tudo muito complicado.

A estudante se refere a uma “levada”¹ com troca de dois acordes. Os tutores a distância estavam dando apoio diário, respondendo e-mails, porque algumas cidades não tinham tutores presenciais. De acordo com a resposta de RVM, pudemos atestar o atendimento:

Sei que parece difícil. Por isso, temos que nos unir e participar ok? Vocês vão assistir ao dvd [sic.] e vou ajudá-los a estudar. Para que você obtenha resultados, é muito importante que você se programe e pratique todos os dias. Vamos manter a comunicação.

Quase um ano depois as postagens nos fóruns têm outra conotação, como a do estudante E.I.I. (18.05.2009)

Oi professor mandei minha gravação pelo professor M. As duas gravações não ficou [sic.] boa não porque eu tenho muito nervoso e quando fiquei na frente do professor e da câmara fiquei muito nervoso e comecei se atrapalhar e errei, mas já executo bem ela muié [sic.] rendeira e andantino solo. Aprendi muito durante essa disciplina de violão as músicas foram bem a proveitoso [sic.] já estou ansioso para o próximo modulo de violão. Professor foi muito bom aprender com o senhor.

Estamos ainda muito longe de contar com os recursos tecnológicos adequados para aulas de instrumento a distância, como vídeo-conferências constantes. Experiências em ambos os cursos são exemplos do quanto é necessária a melhoria da tecnologia e equipamento para os pólos, tanto para a produção de material quanto para a recepção dos trabalhos dos estudantes. Contudo, também estimamos que, como diz Levy (1998, p. 96), “por intermédio de mundos virtuais, podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos, pôr em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo”. Assim, apesar de todas as dificuldades encontradas, a disciplina violão vem acontecendo, e a cada dia é possível ganhar conhecimento em uma forma diferenciada de ensinar e aprender a tocar.

¹ “Levada” ou “batida” – ritmo demonstrado primeiro com as cordas soltas, só a mão direita. Os acordes, depois de apresentados, deveriam ser trocados com o ritmo apresentado anteriormente.



Referências:

BRAGA, Paulo David Amorim. **Oficina de violão a distância**: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso mediado por computador. Tese (Doutorado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA. Salvador, Bahia, 2009.

CARVALHO, Ana Beatriz. Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem In: **18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN**. Maceió, 2007.

LÉVY, Pierre. A máquina universo: criação, cognição e cultura informática. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RAMOS, Wilsa; LAZARTE, Leonardo. **Convergência de educação presencial e a distância**: desafios da Universidade Aberta do Brasil, o caso da Universidade de Brasília. Texto do Módulo CEAVA 1, UNB, 2008.



A diversidade dos espaços de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa

Luis Ricardo Silva Queiroz
UFPB
luisrsq@uol.com.br

Pedro Henrique Simões de Medeiros
UFPB
pedromedeiros@ymail.com

Resumo: É sabido na atualidade que práticas de ensino e aprendizagem da música acontecem em contextos diversificados e a partir de situações e processos distintos, constituindo, assim, características particulares aos múltiplos universos de educação musical existentes. Com o intuito de compreender a diversidade de práticas de ensino e aprendizagem da música estabelecidas em um contexto urbano brasileiro, realizamos, entre junho de 2007 e dezembro de 2009, uma ampla pesquisa na cidade de João Pessoa, tendo como objetivo compreender os espaços de educação musical existentes no município, bem como as atividades e concepções educativo-musicais que caracterizam esse contexto. A metodologia da pesquisa abrangeu estudos bibliográficos, aplicação de questionários, realização de entrevistas, entre outros instrumentos. A partir do estudo realizado este trabalho discute e analisa variados contextos e propostas de ensinar e aprender música em João Pessoa, enfatizando, em suas conclusões, a natureza dos espaços de educação musical existentes, bem como as características diversificadas das propostas educativo-musicais realizadas em cada um desses contextos.

Palavras chave: espaços de educação musical, práticas de ensino, João Pessoa

Introdução

Na contemporaneidade temos reconhecido espaços e práticas de ensino e a aprendizagem da música que até pouco tempo atrás tinham pouca visibilidade e inserção no âmbito das abordagens e dos estudos da área de educação musical. Nesse sentido, tem sido cada vez mais reconhecido que, assim como as práticas musicais são diversificadas, existem também diferentes estratégias, situações e processos de transmissão de saberes musicais.

Tomando essa realidade como base, pesquisadores e estudiosos da área têm buscado compreender realidades distintas de ensino e aprendizagem da música, a fim de ter uma visão ampla na natureza das diferentes realidades de educação musical existentes. Com essa perspectiva vimos realizando desde junho de 2007 um amplo trabalho de pesquisa na cidade de João Pessoa que tem como objetivo de compreender os espaços de educação musical existentes no município, bem como as atividades e concepções educativo-musicais que caracterizam esse contexto.

Neste trabalho, apresentamos os resultados obtidos na primeira parte da pesquisa, destacando os contextos formais e não-formais de educação musical existentes, bem como as



práticas de educação musical que caracterizam o ensino e aprendizagem de música nesses contextos. A fim de evidenciar claramente os resultados obtidos na pesquisa estruturamos o trabalho em duas partes: na primeira refletimos sobre os espaços de educação musical existentes na atualidade e as diferentes dimensões educativas que os caracterizam; na segunda parte são apresentados dados específicos da cidade de João Pessoa, enfatizando os espaços de ensino da música existentes no município e as práticas de ensino e aprendizagem da música realizadas nesse universo.

Os espaços de educação musical na atualidade

O desenvolvimento da sociedade contemporânea marcado pela velocidade incessante do desenvolvimento tecnológico, pela veiculação e a proliferação de informações, pela forte explosão demográfica e a expansão dos centros urbanos, estabeleceu, conseqüentemente, formas diversificadas de educação. Nesse universo, além das formas sistematizadas de ensino, consolidadas em instituições e espaços destinados, fundamentalmente, a fins educativos e regulamentos por normas, diretrizes e princípios político-educacionais vigentes, estabeleceram-se e consolidaram-se no mundo contemporâneo novas estratégias “intencionais” de ensino. Estratégias que tem também assumido certa sistematização, mas sem pertencerem às esferas legitimadas e reconhecidas pelo sistema formalizado de educação.

Para refletir sobre essa realidade podemos, em concordância com José Carlos Libâneo, dividir as práticas educacionais em duas modalidades centrais: “a educação não intencional, também chamada de educação informal ou, ainda, educação paralela; [e] a educação intencional, que se desdobra em educação formal e não-formal” (LIBÂNEO, 2002, p. 86).

Portanto, há um eixo comum entre educação formal e não-formal, qual seja, a intenção de se consolidar caminhos para o ensino e a aprendizagem, sendo esse o principal fator de diferenciação entre essas duas dimensões referidas anteriormente e a educação informal. Gohn (2006, p. 29) afirma que a intencionalidade é um elemento importante na definição das categorias que temos utilizados para os distintos tipos de educação existentes na sociedade contemporânea.

Em ambos as categorias, relacionadas à modalidade de educação intencional, há então, espaços e certo grau de sistematização que os caracteriza. Todavia, tais espaços, bem como o grau de sistematicidade educativa de cada um deles, são distintos pela natureza e pela inserção social que possuem (LARANJEIRA; TEIXEIRA (2008).

As palavras de Maria da Glória Gohn elucidam o que fundamentalmente define e diferencia os contextos educacionais nas duas categorias analisadas:

Na educação formal estes espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais. Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (GOHN, 2006, p. 29).

Por tal ótica, fica evidente que a delimitação dos espaços formais é, de certa forma, mais clara, haja vista que são regulamentados e caracterizados por definições políticas e sociais pré-estabelecidas. Por outro lado, os espaços não-formais são mais dependentes da dinâmica social e se estabelecem de acordo com as necessidades e as demandas de cada contexto, sem ter, necessariamente, o mesmo grau de sistematização e regulamentação política dos formais.

Em ambos os contextos, múltiplas práticas de ensino e aprendizagem da música são consolidadas, estabelecendo espaços heterogêneos e diversificados que congregam pessoas distintas. Pessoas oriundas dos mais diversificados contextos culturais, criando em cada realidade educacional um mundo complexo e altamente divergente que, seja nos espaços formais ou nos não-formais, evidenciam a multiplicidades de processos e situações que constituem o ensino e a aprendizagem da música.

Os espaços de ensino da música em João Pessoa

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa ficou evidente que os espaços formais de ensino constituem a grande maioria dos contextos de educação musical existentes (GRAF. 1). Tal fato não diminui a representatividade e a importância dos espaços não-formais, todavia nos conduz a reflexões significativas acerca da realidade estudada.

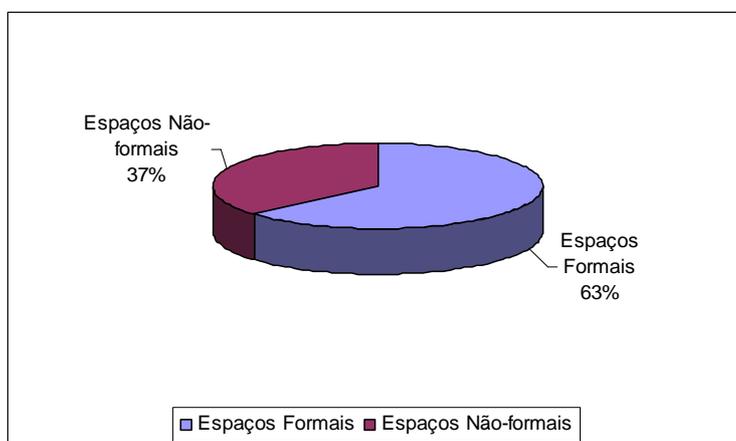


GRAFICO 1 – Categorização dos espaços de educação musical existentes em João Pessoa

João Pessoa, desde 2006, conta com uma Resolução do Conselho Municipal de Educação (JOÃO PESSOA, 2006) que determina a presença da música nas escolas, fato que fez com que aumentasse consideravelmente a presença da educação musical nos espaços formais do município ao longo dos últimos três anos. Além disso, a rede municipal de ensino oferece projetos extra-curriculares que promovem diversas práticas de ensino da música no contexto escolar.

Os espaços formais

A TAB. 1 deixa evidente que os espaços formais de educação musical se concentram, sobretudo, nas escolas de educação básica do município, que constituem 88% dos espaços formais encontrados que oferecem ensino de música. Ainda de acordo com a TAB. 1 é possível verificar a existência de escolas especializadas de ensino da música, todavia de forma bastante limitada frente ao grande número de escolas de educação básica. Ao todo foram encontradas apenas 3 escolas de ensino especializado da música, em nível básico e profissional, apenas 1% do total de espaços existentes. Esse número se dimensionado especificamente para as instituições que oferecem ensino superior de música é ainda mais limitado, sendo a Universidade Federal da Paraíba o único espaço que oferece essa modalidade de ensino. Vale destacar que as poucas escolas especializadas formais de música existentes têm uma atuação bastante significativa e atende uma grande demanda de alunos. Todavia, a baixa presença desses espaços na esfera formal de ensino faz com que as demandas de formação instrumental passem a ser atendidas fundamentalmente por espaços não-formais.

Categorização do espaço	Porcentagem
Escola de educação básica	88%
Centro de referência	4%
Creche	4%
Escola de música	1%
Outros espaços	3%

TABELA 1 – Espaços formais de educação musical em João Pessoa

Atividades de ensino nos espaços formais

As TAB. 2 e 3 apresentam as principais atividades de ensino da música realizadas nos espaços formais. A fim de evidenciar as diferentes naturezas das práticas realizadas nesses contextos dividimo-las em duas subcategorias: as específicas de educação musical e as não específicas.



Específicas de educação musical

Atividade de educação musical	Porcentagem
Musicalização	15%
Teoria musical	13%
Violão	12%
Canto coral	10%
Flauta (Doce e/ou transversa)	9%
Percussão	7%
Canto	7%
História da música	5%
Teclado	4%
Violino	2%
Atividade extracurricular da prática educativo-musical	2%
Outras atividades específicas da música	14%

TABELA 2 – atividades específicas de ensino da música existentes nos espaços formais de educação musical

Não específicas de educação musical

Atividade de educação musical	Porcentagem
Dança	25,5%
Datas comemorativas	21%
Atividade interdisciplinar que envolve a música	20%
Brincadeiras cantadas, faladas e percutidas/Atividade lúdica	17%
Banda/Banda marcial/Banda rítmica	8%
Capoeira	4%
Banda musical de estilos variados	2%
Teatro	1%
Ginástica	1%
Circo	0,5%

TABELA 3 – atividades não específicas de ensino da música existentes nos espaços formais de educação musical

Os dados apresentados nas TAB. 2 e 3 têm relação direta com as informações já analisadas anteriormente (TAB 1). Assim, como grande parte dos espaços encontrados são constituídos pelas escolas de educação básica, conseqüentemente, a maior parte das atividades realizadas são aulas de música voltadas para a musicalização e/ou para o desenvolvimento de oficinas, tendo em vista que atividades como ensino de instrumento são pouco adequadas para esses espaços. As atividades relacionadas às bandas de música e grupos de canto coral também são comuns nas escolas de educação básica do município, tendo em vista que são atividades que, mesmo não fazendo parte da estrutura curricular das escolas, são realizadas como projetos que integram alunos e a comunidade escolar. As aulas de ensino de instrumentos são mais específicas das instituições de ensino especializado da música. A categoria “outras atividades específicas da música” abrange uma série de atividades citadas,

mas que, devido ao baixo grau de ocorrência, se caracterizam como atividades isoladas que são realizadas em uma ou outra instituição.

Os espaços não-formais

Entre os espaços não-formais existentes há diferentes categorias, merecendo destaque o predomínio das igrejas, 68%, como contextos de ensino e aprendizagem da música. A TAB. 4 evidencia as principais categorias de espaços não-formais existentes em João Pessoa, destacando a porcentagem de ocorrência de cada uma delas.

Categorização do espaço	Porcentagem
Igreja	68%
Outras instituições religiosas	8%
Escola de música	7%
Associação	5%
ONG	4%
Aula particular de música	2%
Academia	1%
Outros espaços	5%

TABELA 4 – Espaços não-formais de educação musical em João Pessoa

Esses espaços, exceto os da categoria *Escolas e/ou aulas particulares de música*, não são necessariamente constituídos por instituições específicas de ensino da música. Todavia, eles oferecem diferentes atividades, sendo, muitas delas, com fins específicos de formação musical. Mas há, também, nesse universo outras atividades direcionadas para especificidades formativas diversas que, sem ter foco direto na educação musical, propiciam práticas de ensino e aprendizagem da música, a exemplo das aulas de dança.

Assim, as principais atividades de ensino da música oferecidas nos contextos não-formais de João Pessoa, levantadas ao longo da pesquisa, podem ser identificadas nas TAB. 5 e 6. A de maior ocorrência, *Grupos de louvor e grupos relacionados a práticas de religião diversas*, está relacionada com a forte incidência das igrejas demonstradas na TAB 4. Já as demais atividades evidenciam a forte presença do ensino de instrumento nesse tipo de espaço educativo.

A fim de deixar mais evidente a natureza das atividades de ensino e aprendizagem da música existentes nesses espaços, dividimo-las, também, em duas categorias: a primeira que retrata as práticas que têm a educação musical como finalidade principal; e segunda que

apresenta as atividades destinadas a outros fins, mas que, indiretamente, propiciam a formação musical dos indivíduos nela envolvidos.

Específicas de educação musical

Atividade de educação musical	Porcentagem
Vilão	13%
Teoria musical	12%
Teclado	10%
Canto	9%
Bateria	7%
Guitarra	7%
Baixo (Elétrico e/ou acústico)	6%
Canto coral	5%
Flauta (Doce e/ou transversa)	5%
Musicalização	3%
Percussão	2%
Piano	2%
Cavaquinho	2%
Acordeon	2%
Sax	2%
Clarinete	1%
Pandeiro	1%
Trompete	1%
Violino	1%
Outras atividades específicas da educação musical	9%

TABELA 5 – atividades específicas de ensino da música existentes nos espaços não-formais de educação musical

Não específicas de educação musical

Atividade de educação musical	Porcentagem
Grupo de louvor/Grupo de celebrações diversas	70%
Dança	11%
Atividade interdisciplinar que envolve a música	7%
Datas comemorativas	5%
Brincadeiras cantadas, faladas e percutidas/Atividade lúdica	3%
Capoeira	2%
Outras atividades não-específicas da música	2%

TABELA 6 – atividades não específicas de ensino da música existentes nos espaços não-formais de educação musical

As atividades da TAB. 6 retratam práticas importantes de serem consideradas no cenário da educação musical contemporânea, pois, mesmo não sendo diretamente relacionadas ao ensino da música, elas propiciam importantes experiências de formação musical.

Conclusão

A pesquisa realizada demonstrou que João Pessoa possui grande diversidade de práticas de ensino e aprendizagem da música. Práticas que distribuídas em espaços de educação musical de diferentes naturezas, demonstram a multiplicidade de processos e situações que caracterizam a educação musical na atualidade.

Os espaços formais constituem a maioria dos contextos de educação musical existentes, sendo caracterizados na sua grande maioria pelas escolas de educação básica. Entre as práticas existentes destacam as propostas de musicalização, relacionados ao trabalho do professor de música nas escolas, e atividades de ensino de instrumentos, relacionadas mais diretamente ao contexto das escolas especializadas de música.

O trabalho evidenciou ainda que os espaços não-formais de educação musical existentes em João Pessoa, apesar de serem quantitativamente menor do que os formais, desempenham na atualidade uma importante função social e formativa no campo da música. Sendo constituído por atividades específicas de ensino da música e por práticas não diretamente relacionadas à educação musical, mas que têm um relevante papel formativo, esses contextos se caracterizam pela adequação de sua dinâmica às necessidades sociais, mesclando seus objetivos e as atividades que desenvolve aos anseios, valores e expectativas de cada contexto cultural. No âmbito do ensino da música, tal fato faz com que as práticas consolidadas nesse universo tenham forte inclinação para o ensino de instrumento, pois, assim, atendem o principal interesse do público que busca uma formação inicial, bem como do que almeja a aquisição de habilidades direcionadas para a prática interpretativa da música.

De maneira geral, a partir da pesquisa pudemos ter um diagnóstico representativo dos espaços e das práticas de educação musical existentes em João Pessoa, tendo um panorama amplo de idiossincrasias que caracterizam o ensino e aprendizagem da música nesse contexto. Tais aspectos têm possibilitado reflexões abrangentes acerca do ensino de música nesse universo, compreendendo as diferentes formas de transmissão dos conhecimentos musicais, bem como a dinâmica social e metodológica que caracteriza a educação musical no município na atualidade.

Referências

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. *Resolução nº 009, de 2006*. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. João Pessoa, 2006.

LARANJEIRA, Denise Helena P.; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. *Vida de jovens: educação não-formal e inserção socioprofissional no subúrbio*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 37, 2008. p. 22-34.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para que?* São Paulo: Cortez, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 14, n. 50, Rio de Janeiro, 2006, p. 27-38.

A música que “alimenta a alma” do professor e “abre a audição” do estudante: representação social construída por professores de música do município do Rio de Janeiro

Mônica de Almeida Duarte

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / UNIRIO

monduarte@terra.com.br

Resumo: Neste trabalho, utilizando o referencial da Teoria das Representações Sociais, apresentaremos a análise retórica do resultado de entrevistas aplicadas a vinte professores de música do município do Rio de Janeiro por meio da qual puderam apresentar exemplos da música que conhecem, da que apreciam e da que têm em casa na forma de discos, fitas, CDs, DVDs, MP3 ou outros. Desta maneira, chegamos à representação social de “música de qualidade” construída por aqueles professores e condensada na metáfora da música como alimento. Esta metáfora agencia as argumentações dos professores, em defesa do fato de que todo o repertório trabalhado em sala de aula, seja de que gênero for, será absorvido pela "audição aberta" do aluno e se transformará em seu próprio repertório.

Palavras Chave: Representação Social; Música; Análise Retórica

A análise retórica dos discursos dos professores de música sobre música

Apresentamos o resultado da análise retórica do discurso de vinte professores de música do município do Rio de Janeiro, pela qual chegamos à representação de "música de qualidade". Por meio de entrevistas semi-estruturadas, os professores puderam apresentar exemplos da música que conhecem, da que apreciam e da que têm em casa na forma de discos, fitas, CDs, DVDs, MP3 ou outros.

Partindo do pressuposto central da teoria das representações sociais, que as representações são constituídas nas práticas argumentativas e/ou conversacionais, entendemos que elas devem ser examinadas com base nas figuras de linguagem que as pessoas veiculam e produzem em seus discursos.

Entre as músicas que conhecem, as músicas da sua preferência e as músicas que mais compram para si ou que mais possuem em casa há uma gradação crescente de proximidade que os professores estabelecem com elas. Dentro do valor de troca presente no argumento de comparação pelo sacrifício (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p. 281), pelo qual apresenta-se o valor de algo como motivação para determinados sacrifícios (compra, escambo, esforço pessoal etc.), dá-se mais valor àquilo que compramos ou buscamos ter perto de nós.

Tomando por referência os trabalhos de Travassos (1999a, 1999b, 2000) e Ulhôa (1997, 2001) agrupamos as ocorrências musicais em categorias depreendidas nos argumentos dos próprios professores. No entanto, não nos interessamos pela discussão sobre a classificação dos

repertórios, mas pela lógica que fundamentou a classificação feita pelos professores, a qual coincide com o processo de produção de representações sociais.

Em relação "à música que conhecem", obtivemos dezenove referências à música erudita ou de concerto, dez referências à MPB, dez à Música Folclórica e dez a Músicas do Mundo. Já "todas as músicas" foi a resposta que teve nove menções, das quais cinco vieram acompanhadas da observação "para selecionar para meus alunos", sendo essa uma "obrigação profissional" do professor de música. O conhecimento musical do professor está associado ao seu grupo social/profissional de referência, o que fica evidente na fala de um professor entrevistado:

Eu ouço tudo isso, eu pesquiso, porque eu acho que no meu trabalho eu tenho que pesquisar muita coisa e acabo apurando isso prá passar pros alunos.

A fala acima reflete o argumento pelo sacrifício (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p. 281) pelo qual se avalia o "valor atribuído àquilo por que se faz o sacrifício" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2000, p. 282). Por esse argumento, o professor explicita a comparação que desenvolve entre o esforço que desempenha ao ouvir "todo o tipo de música" e o valor que atribui ao objeto do seu esforço ("o ensino de música de boa qualidade").

Por meio da analogia, outro entrevistado explicita a sua preocupação com os critérios de seleção do repertório de música que ouve cotidianamente:

Eu ouço tudo, apesar de ser muito crítico com o que eu ouço. Eu acho que ouvido é que nem paladar, você não coloca na boca qualquer coisa, você seleciona muito.

Por essa analogia, o sentido do paladar é transferido para o da audição e a música é considerada como alimento. A preocupação dos professores em "proteger" seus alunos da música de "má qualidade" - associada à música veiculada pela mídia - os faz buscar repertórios alternativos e os motiva a pesquisarem "novos padrões" musicais: a música étnica, a música folclórica, a música de Bali, a música do Japão, a música indiana ... A audição das músicas de grupos étnicos ou regionais também foi identificada como estratégia eficaz para a ampliação do repertório do ouvinte (os professores e seus alunos), e se pauta nos lugares da unicidade - o repertório é original - e da essência - o repertório genuíno/puro do homem de tradição oral, sem as influências nocivas e desvirtuantes da mídia.

O repertório de música folclórica e de "música do mundo ou étnica" foi menos citado como resposta à questão "qual a música da sua preferência?" em relação ao resultado da pergunta anterior ("que músicas você conhece?"): sete referências à música folclórica e uma referência à música étnica ou "música do mundo". A inexpressiva citação "de músicas do mundo" ou étnicas

como o repertório da preferência dos professores é surpreendente frente à ênfase dada à pesquisa que desenvolvem para recolher exemplos dessa categoria de músicas.

Recolhemos 39 referências à música erudita, a categoria que mais recebeu argumentos apresentados por meio de superlativos: "é a que eu gosto mais", "é a música que eu mais me identifico" como a seguir:

Gosto muito de música erudita, e... pra mim é um alimento da minha alma (...). A música erudita é uma música que eu também tenho um gosto muito, muito especial, é algo que alimenta essa variedade, essa grandiosidade que eu acho que a música tem.

Há, nesta fala, a analogia entre música e alimento, e a criação de uma nova categoria (alimento para a alma). A estrutura dessa analogia pode ser descrita da seguinte forma: assim como o alimento dá vida ao corpo, a música dá vida à alma. Trata-se de uma dupla hierarquia, a qual associa a música ao divino.

A música erudita é tomada pelos professores entrevistados, sobretudo, para a fruição pessoal, reservada para momentos especiais, ou de introspecção.

Já em relação à categoria Música Popular ou MPB, a qual obteve 28 referências, as citações aos artistas nos dão algumas pistas sobre a música a qual os professores se referem. Edu Lobo, Chico Buarque, Tom Jobim são artistas considerados canônicos no campo da música popular "de qualidade" (ULHÔA, 1997, 2001; TRAVASSOS, 1999a, 1999b, 2000). O mesmo ocorre com as citações à música brasileira, com as referências a Cartola e Pixinguinha. Sabemos, portanto, sobre o quê os professores falam ao se referirem ao repertório popular e/ou brasileiro, quando apresentam nomes de músicos já consagrados como "clássicos" em seus diversos gêneros.

Quanto ao repertório que mais compram, a música erudita foi citada pela maioria dos professores. O índice de indicações ao repertório das categorias "música folclórica" e "músicas do mundo" sofre um aumento em relação ao quantitativo das respostas à questão anterior, pois agora a categoria "música folclórica" obteve oito referências enquanto "músicas do mundo" obteve cinco. O aumento relativo à indicação do repertório destas categorias pode estar relacionado ao trabalho de pesquisa de músicas de diferentes padrões apontado pelos professores entrevistados como necessário à sua profissão e como estratégia para a formação musical dos alunos.

Os argumentos da pessoa, reforçando os méritos profissionais dos professores ao buscar desenvolver uma pesquisa de repertório "alternativo" à mídia, e pelo sacrifício, a compra de exemplares de repertório atualmente raros foram notados na maioria das falas.

Conclusão

Fundados nas representações de seu grupo social/profissional de referência, os professores afirmam que qualidades como “autenticidade” (como a música das culturas orais), “espontaneidade” (como a música da “comunidade dos alunos”), e “sofisticação” (como a música erudita contemporânea ou construída sobre padrões “eruditos”) são as que compõem o “seu” repertório musical. A música “dos professores” é aquela próxima à *essência criadora* do homem que, não influenciado pelos malefícios da indústria cultural, volta-se para uma produção “mais pura”.

A música erudita, fruição pessoal do professor, ancora-se na metáfora ALIMENTO DA ALMA, núcleo da representação de “música de qualidade”. Por meio dessa metáfora os professores associam música erudita à vida (alimento) não-física (alma), a vida da essência. O mesmo se encontra na argumentação dos professores sobre o repertório de música de qualidade, assim como nas respostas às questões apresentadas, a qual se coordena num argumento de dupla hierarquia baseada na seguinte estrutura: o que é de algum deus (elemento transcendente) é superior ao que é dos homens; assim como o alimento dá vida ao corpo, a música erudita/música de qualidade dá vida à alma. Se entendermos a alma como o “corpo espiritual ou das emoções”, então a melhor maneira de o corpo sobreviver é por meio da ingestão de elementos que o sustentem/alimentos, daí entender que a manutenção da alma (emoções) efetiva-se por meio da música erudita/música de qualidade, entendida como transcendente, para além da manifestação física ou humana.

Tal paralelo entre música erudita e música de qualidade expressa o apresentado pelos professores em suas argumentações, e amplifica algumas categorias de crítica da música erudita e de suas características para outros tipos de repertório, inclusive o popular. Estes professores lidam com determinado repertório popular ou de música brasileira da mesma maneira com que lidam com o repertório erudito, todos considerados canônicos. As citações a Cartola, Chico Buarque ou J. S. Bach são equivalentes no que cada um desses elementos representa para as categorias construídas pelos professores: seu valor está acima dos debates.

Esse é o movimento de acomodação do sentido de repertório musical produzido pelos professores entrevistados: a música erudita, transcendente, e a música étnica, pura, legítima e original. Neste quadro, é construída a polarização entre música da mídia e música alternativa à mídia, seja ela erudita, popular, folclórica, brasileira ou de outras regiões do mundo, desde que passe pelo lugar da qualidade, dos valores românticos do único, do transcendente e do raro. Então, por meio da exposição do aluno à música de qualidade, “abre-se a sua consciência para a

sua essência criativa", assim como "abre-se o seu ouvido" para a música que vale a pena ser ouvida, aquela de outras etnias ou voltada para as culturas orais, ou mesmo para os autores canônicos, já estabelecidos tanto na categoria de "música erudita", "música popular" ou "música brasileira". Todas estas manifestações musicais, entendidas como de "melhor qualidade", para as quais os alunos devem "abrir" os ouvidos, não precisam estar sujeitas às estratégias de vendagem desenvolvidas pela indústria cultural, já que estão consolidadas pela maioria, pois a trilogia Bach-Mozart-Beethoven está para a música erudita assim como a trilogia Caetano-Chico-Gil está para a MPB. A lógica que fundamenta essa argumentação dos professores alia-se à estrutura do conceito de música transcendente, ou do essencialismo. Neste sentido, há uma essência musical que precisa estar presente em todas as músicas que os alunos apreciam, e é esta essência que precisaria ser passada para eles. Relaciona-se com a discussão sobre o "gosto musical", aquele que é capaz de reconhecer ou legitimar algo como música, e que encontra no Romantismo um campo promissor se entendermos esse "gosto" descolado de qualquer referência ao *objeto social*. A discussão sobre a formação do gosto do aluno pressupõe a substituição do repertório do aluno por outro considerado de melhor qualidade por participar de uma realidade superior.

Além disso, tal como os alimentos que são ingeridos e assimilados pelo nosso organismo, a metáfora de música como alimento agencia as argumentações dos professores, em defesa do fato de que todo o repertório trabalhado em sala de aula, seja de que gênero for, será absorvido pela "audição aberta" do aluno e se transformará em seu próprio repertório.

A presunção de qualidade construída pelos professores é diametralmente oposta ao lugar da quantidade: *vale mais o que é raro*. Em contrapartida, torna-se banal e de pior qualidade o que é veiculado a mais pessoas, em massa. A não-música é a de maior venda, de maior difusão, concebida para o consumo do maior número de pessoas, qualificada por isso como banal, intercambiável, homogênea e que precisa ser combatida, pois a pessoa que a consome alinha-se, ela mesma, a essas qualidades inferiores, já que o alimento de sua alma é uma música de "má qualidade".

Referências

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social. *Educação e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.81-108, 2004

PERELMAN, Chaim. & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*. A nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TRAVASSOS, Elizabeth. Vocações musicais e trajetórias sociais. *Cadernos do Colóquio* do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-12, 1999a

_____. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 11, p. 119-144, 1999b

_____. Fragmentos de carreiras: repertórios musicais e práticas profissionais de estudantes de música. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 12, 1999, Salvador. *Anais....* Salvador: UFBA.

ULHÔA, Martha Tupinambá. Nova história, velhos sons. Notas para ouvir e pensar a música brasileira popular. *Debates*, Rio de Janeiro, 1, p. 78-101. 1997.

_____. Pertinência e música popular – Em busca de categorias para análise da música brasileira popular. *Cadernos do Colóquio* do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, Rio de Janeiro, n.3, p. 50-61, 2001

A música no projeto político pedagógico: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS

Cristina Rolim Wolffenbüttel
FUNDARTE-UERGS/FAE-SÉVIGNÉ/SMED-POA-RS
cwolffen@terra.com.br

Resumo: Esta comunicação constitui-se um recorte da pesquisa de doutorado, em fase de finalização, junto ao Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trata de investigar a inserção da música no projeto político pedagógico, tendo como lócus a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e escolas da Rede Municipal de Ensino. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa e o método o estudo de caso. Com base nas dimensões analíticas propostas por Medel (2008), Oliveira, Souza e Bahia (2005), Ball (1994) e Bowe *et al* (1992), os resultados apontam para a complexidade da integração da música no projeto político pedagógico, levando-se em consideração micro e macro políticas educacionais. Considerando a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica, este trabalho pode contribuir para a atuação de professores e outros profissionais.

Palavras chave: música no projeto político pedagógico, políticas públicas em educação musical, música na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS

1. Introdução

Esta comunicação, um recorte da pesquisa de doutorado, encontra-se em fase de finalização junto ao Programa de Pós-graduação em Música, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Investiga como a música se insere no projeto político pedagógico escolar, buscando caracterizar essa presença, identificar como, quando, onde e por quem é definido, planejado, implementado e desenvolvido o ensino de música no projeto político pedagógico, analisar metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político pedagógico. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, sendo adotado o estudo de caso como método. O lócus para a coleta de dados foi a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, RS (SMED-POA/RS) e as escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS (RME-POA/RS). Além disso, foi realizada uma imersão no campo empírico, escolhendo uma das escolas da RME-POA/RS. A decisão de considerar os universos macro e micro em um único estudo de caso, representou um esforço para elucidar de uma forma mais problematizadora o tema em questão. Desse modo, foi utilizado o Jogo de Escalas, proposto por Revel (1998), para a análise dos dados.

Considerando o momento histórico da aprovação da música como disciplina obrigatória no Ensino Básico, através da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, este trabalho



pode contribuir para a atuação de professores e outros profissionais que desenvolvem atividades musicais nas escolas. Isso porque a música, como uma disciplina escolar, pressupõe sua inserção no projeto político pedagógico de cada escola, ou seja, ela não pode ser uma disciplina isolada, assim como as demais disciplinas da escola também devem prever uma articulação com o contexto escolar. A análise do exemplo de como isso vem sendo feito na SMED-POA/RS e RME-POA/RS pode colaborar com as ações de outras redes públicas, municipais e estaduais, bem como redes particulares de ensino.

2. Referências Teóricas e Metodológicas

Para a análise são utilizados princípios (OLIVEIRA; SOUZA; BAHIA, 2005) e dimensões (MEDEL, 2008) do projeto político pedagógico. Inspirado em Mainardes (2007, 2006), é estabelecido um diálogo entre as categorias da pesquisa e questionamentos oriundos da investigação, a partir da Abordagem do Ciclo das Políticas (BOWE *et al*, 1992; BALL, 1994), realizando um Jogo de Escalas entre o micro e o macro (REVEL, 1998).

Oliveira, Souza e Bahia (2005) apresentam seis princípios que norteiam a elaboração de um projeto político pedagógico: autoridade, qualidade, participação, autonomia, democracia e igualdade.

Além desses princípios, Medel (2008) explica que as escolas lidam, simultaneamente, com dois níveis de ações. Um desses níveis relaciona-se ao que a escola já tem desenvolvido, ao que “ela já é”. O outro nível de ação corresponde às possibilidades da escola, ao que ela pode se transformar, considerando-se a ação das pessoas envolvidas nesse processo, sendo tudo isso o projeto político pedagógico (p.51). Esses níveis de ações, de acordo com Medel, correspondem a uma associação entre teoria e prática, apresentando-se nas dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica.

A Abordagem do Ciclo das Políticas salienta a natureza complexa e controversa da política educacional (BOWE *et al*, 1992). Destaca os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de existir uma articulação entre os processos macro e micro, quando da análise de políticas educacionais. A Abordagem do Ciclo das Políticas é dinâmica e flexível (BOWE *et al*, 1992).

Bowe *et al* (1992) propuseram uma abordagem constituída pelos contextos da influência, da produção do texto político e da prática. Posteriormente Ball (1994) ampliou a abordagem, acrescentando os contextos dos efeitos e da estratégia política. Para Ball (1994), normalmente é no contexto da influência que a política pública é iniciada, os discursos são construídos e as partes interessadas lutam para influenciar a definição e as propostas sociais



da educação. O contexto do texto político relaciona-se ao contexto da influência e normalmente são articulados na linguagem baseada na busca do bem estar geral público. Seu recurso baseia-se em alegações de cunho populares, normalmente populistas, e do senso comum político (BOWE *et al*, 1992). O contexto da prática se refere a quem a política é dirigida, pois não é simplesmente recebida e implementada dentro deste cenário, mas está sujeita à interpretação e recriação. O contexto dos efeitos envolve questões de justiça, igualdade e liberdade individual, podendo se apresentar nas categorias de efeitos gerais e efeitos específicos (BALL, 1994). Essa divisão sugere que a análise de uma política deva envolver o exame dessas duas dimensões, bem como das interfaces entre a política em estudo e outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. A estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para o trato com as desigualdades originadas pela política em estudo. Para Ball (1994) é essencial a pesquisa social crítica, pois esse trabalho é produzido para uma utilização estratégica em embates e situações sociais específicas.

3. Resultados Parciais

Para a análise preliminar dos resultados foram selecionadas informações das entrevistas com a equipe diretiva da escola na qual foi realizada a imersão. Esta escola encontra-se na zona leste de Porto Alegre, em um bairro de grande violência, tráfico de drogas e vulnerabilidade social. Frequentemente o bairro aparece nos noticiários locais, devido a esse alto índice de violência. Para a análise parcial dos dados são utilizadas as dimensões do projeto político pedagógico (MEDEL, 2008).

Dimensão Pedagógica

A música, de acordo com as informações obtidas na escola, tem uma grande importância na vida escolar. A presença da música foi verificada em diversos tempos e espaços, sendo coordenada por uma professora de música, bem como por professores de outras áreas do conhecimento, mas que também auxiliam na potencialização das atividades musicais. A música se apresenta em atividades curriculares e extracurriculares, além de diversos projetos e programas promovidos pela escola. A comunidade escolar e a comunidade do entorno participam das atividades musicais da escola, havendo parceria nesse trabalho. De acordo com as informações da equipe diretiva, a música sempre tem muita procura,

porque a comunidade aprova. E já tiveram dois pais que queriam aprender violão; um pai e uma mãe, de crianças diferentes, e ela aceitou no grupo, colocou no grupo. Ela veio e me perguntou, porque eu coordenava essa parte. Eu disse: “Não tem problema nenhum, vamos botar. Tem vaga?”. Ela disse: “Tem, eu dou um jeito! E eu disse: “Então, vamos colocar!”. (EQUIPE DIRETIVA, DEZEMBRO/2007).

Dimensão Administrativa

Na dimensão administrativa podem ser considerados aspectos físicos, materiais e recursos humanos.

As atividades musicais presentes na escola, tanto as curriculares, quanto as extracurriculares, podem ocorrer na sala de aula, em ambientes adequadamente equipados para essas atividades, ou em outros espaços da escola.

As aulas de música curriculares acontecem nas próprias salas de aula das turmas. Os horários em que ocorrem essas atividades encontram-se organizados de acordo com os horários das aulas das turmas.

Para a equipe diretiva da escola, o espaço físico é um dos problemas para o bom andamento das atividades musicais da escola.

Os recursos humanos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades musicais na escola também são insuficientes, apesar da existência de diversas pessoas para essas finalidades. Os recursos humanos são constituídos de uma professora com formação específica em música, um oficinairo que ministra aulas de instrumentos de percussão, professores de outras áreas do conhecimento, alunos da escola e voluntários que ministram aulas de violão.

Dimensão Financeira

De acordo com informações da equipe diretiva da escola existe previsão de verbas para a realização das atividades musicais, notadamente para o projeto de música, uma atividade extracurricular da escola. Apesar desse planejamento, muitas são as dificuldades com as quais a escola se depara no cotidiano, dentre as quais se encontram os recursos financeiros, ainda insuficientes para suprir as diversas demandas das atividades musicais da escola. Ao tratar destas questões, a equipe diretiva salientou que a professora de música, em diversas ocasiões, utilizou-se de recursos próprios para financiar necessidades do projeto.

Outro problema apontado pela equipe diretiva, também relacionado à escassez de verbas, é a necessidade de os alunos que participam do projeto de música possuírem uma

roupa adequada para os momentos de apresentação. Todavia, não conseguiram adquiri-la, pois não há verba disponível para essa aquisição.

Eu acho assim...[uma outra necessidade é] a roupa, porque a gente pensa em uma roupa para eles [se apresentarem], não só a camiseta, mas uma roupa apresentável. De vez em quando eles saem... [Outra dificuldade é quanto às] verbas, porque para essas saídas é uma dificuldade a gente gerenciar esse dinheiro para tudo. E os ônibus, às vezes a gente empaca, não pode ir lá porque não temos o ônibus. (EQUIPE DIRETIVA, DEZEMBRO/2007).

Dimensão Jurídica

A escola possui o documento de seu projeto político pedagógico. Todavia, esse registro data de 1997, sendo necessário que o mesmo seja revisado e reelaborado. Na escola, há um movimento de reelaboração do documento. De acordo com a escola,

nosso projeto político pedagógico está sendo construído. Este ano é prioridade da escola construir o projeto, a retomada dele. Então, nós já deixamos assim, quando a gente planejou o calendário deste ano, várias datas para a discussão do projeto. Para a gente poder discutir. O projeto acontece, mesmo ele não sendo planejado, ele está acontecendo, e a música vai entrar no projeto. (EQUIPE DIRETIVA, DEZEMBRO/2007).

Em relação aos participantes da elaboração do projeto político pedagógico, a equipe diretiva explicou que procura a participação de toda a comunidade escolar, apesar de o processo não ter iniciado desse modo. Nesse sentido, segundo a equipe diretiva da escola, “é um trabalho do coletivo todo. Ele não começou no coletivo todo, mas hoje está no coletivo todo” (EQUIPE DIRETIVA, DEZEMBRO/2007).

4. Considerações Finais

A equipe diretiva da escola apresentou, em diversos momentos, uma visão muito satisfatória em relação às atividades musicais na escola, principalmente quando mencionou o trabalho desenvolvido no projeto de música. Dentre as finalidades das atividades musicais, a equipe diretiva explicou que a música é uma maneira de incluir, pois permite a participação de alunos cadeirantes.

A sensibilidade também foi lembrada pela equipe diretiva como uma das finalidades que as atividades musicais presentes na escola podem desenvolver, sendo associada a aspectos positivos como possibilidades de extravasar sentimentos, bem como melhoria nas relações entre a escola e os alunos com dificuldades na aprendizagem e comportamento.

A integração que as atividades musicais podem oportunizar, além dos momentos de união, também foram aspectos enfatizados pela equipe diretiva, quanto às finalidades das atividades musicais na escola. Para a equipe diretiva, as atividades musicais oportunizam a integração.

Em todas as atividades que a gente tem feito na escola, o grupo que participa da oficina de música tem que fazer parte. É na inauguração da biblioteca, na reinauguração, no dia do nosso encerramento com os professores. Há anos que eles participam conosco e já confraternizam junto. Então, isso é uma maneira de fazer com que as pessoas se integrem, se unam, porque a música, ela atrai, não é? Faz com que as pessoas se juntem, cantem. Isso aí, então, é muito bom! (EQUIPE DIRETIVA, DEZEMBRO/2007).

As atividades musicais presentes na escola possuem uma aceitação bastante grande.

O pessoal aceita muito bem. Às vezes, reclamam um pouco o fato da sala, que aqui é onde se encontra a sala de vídeo; então aí, por exemplo, quarta-feira e sexta-feira, não podem usar. E essa é a única reclamação, mas quanto ao trabalho, é super valorizado. Ninguém reclama, todo mundo acha muito legal. E é isso mesmo! (EQUIPE DIRETIVA, DEZEMBRO/2007).

De um modo geral, a equipe diretiva apontou dificuldades em relação ao espaço físico da escola e às questões financeiras envolvidas no gerenciamento das atividades musicais. Ao tratar de sua percepção quanto a isso e, particularmente em relação à música na escola, a equipe diretiva da escola salientou que as atividades musicais “levam o nome da escola, a escola fica conhecida com esse trabalho, que é um trabalho sério, um trabalho respeitado, e eu acho que a música é tudo!” (EQUIPE DIRETIVA, DEZEMBRO/2007).

Em uma análise parcial da pesquisa, muitas das argumentações da equipe diretiva, que caracterizam seu contexto da prática (BOWE *et al*, 1992), relacionam-se ao contexto dos efeitos (BALL 1994), e são resultantes das políticas propostas pela SMED-POA/RS, ou seja, o contexto do texto político (BOWE *et al*, 1992). Nesse sentido, com base nas dimensões do projeto político pedagógico de Medel (2008), nos princípios do projeto político pedagógico de Oliveira, Souza e Bahia (2005), e na Abordagem do Ciclo das Políticas de Ball (1994) e Bowe *et al* (1992), os resultados apontam para a complexidade da integração da música no projeto político pedagógico, levando-se em consideração micro e macro políticas educacionais. Parece ser necessária uma maior articulação entre os processos macro, da SMED-POA/RS, e micro, das escolas da RME-POA/RS (REVEL, 1998), para a efetiva inserção da música no projeto político escolar.

Referências

- BALL, S. J. *Educational reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BOWE, R. *et al.* *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- MEDEL, C. R. M. de A. *Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, jan./dez. 2006.
- OLIVEIRA, M. A. M. de; SOUZA, M. I. S. de; BAHIA, M. G. M. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, M. A. M. de. *Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2005, p.40-53.
- REVEL, J. (Org.). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

Educação Musical Infantil na cidade do Natal/RN: práticas e concepções de professores de música

Carolina Chaves Gomes
UFPB
carolinacg@ymail.com

Resumo: Este artigo apresenta, em linhas gerais as concepções norteadoras e práticas pedagógicas de professores de música acerca da pedagogia musical na educação infantil. Constitui-se de uma investigação inicial de uma pesquisa mais densa a ser realizada em Natal/RN com intuito de diagnosticar as práticas educativo-musicais na educação infantil sob os aspectos das estratégias metodológicas, conteúdos, objetivos, concepções e perfil dos educadores musicais que atuam no ensino infantil. Utilizou-se entrevista semi-estrutura realizada com quatro professores de música atuantes na educação infantil. Para análise, as entrevistas foram parcialmente transcritas e analisadas juntamente com as notas de campo. Revelou-se que os educadores utilizam-se de recursos áudio-visuais bem como de instrumentos, predominando o violão, contudo, apesar de suas atividades serem coerentes com as recomendações da literatura existente, seus objetivos são distintos. Apresentou-se como principal desafio a compreensão da criança e suas dinâmicas.

Palavras chave: Educação Musical; Educação Infantil; Concepções de Ensino.

1. A Educação Infantil no âmbito da Educação Nacional: dimensões políticas e epistemológicas

O direito à educação de crianças entre zero e seis anos foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, onde a Educação Infantil passa a compor o ensino básico. Neste último documento definiu-se que a educação infantil tem como objetivo promover o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LEI nº 9.394/96, art. 29).

Assim, apenas na década de 1990 a educação infantil passou a compor a educação básica brasileira subdividida em creches - que atendem de zero à três anos - e pré-escola - de quatro à seis anos. Contudo, nesse momento, a realidade para a educação musical ainda é a do professor polivalente de Artes, que restabelece sua área como componente curricular obrigatório.

Atualmente, a educação infantil tem como elementos norteadores de trabalho o cuidar, o educar e o brincar (PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL, 2008, s/p). E a educação musical, desde o ano passado, ganhou espaço legal e potencial no ambiente escolar



com a Lei nº 11.769/2008 que estabelece a música como conteúdo obrigatório na disciplina de Artes.

Somente na rede pública municipal na cidade do Natal/RN atualmente são cinquenta e oito Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs (PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL), excluem-se dessa contagem escolas de ensino fundamental que possuem os dois últimos anos da educação infantil em seu espaço. Constata-se, pois, que esse campo – a educação infantil – está cada vez maior e mostra-se como uma possibilidade de ação do professor de música.

Assim, o ensino infantil apresenta-se como um ambiente potencial para atuação do educador musical, ou seja, “o profissional em Educação Musical hoje não poderá mais esperar que o espaço de trabalho lhe seja autorizado e oficializado para iniciar sua ação como professor” (BEYER, 2001a), devendo preparar-se para suas particularidades, construindo materiais e conhecimentos específicos sobre essas diferentes realidades.

2. Educação Infantil na atual realidade da Educação Musical brasileira

Atualmente as pesquisas em educação musical para a infância abrangem temas diversos como cognição, práticas e concepções. No Banco de Teses da CAPES, que contempla a produção dos cursos de pós-graduação brasileiros, encontram-se trabalhos sobre prática musical na educação infantil realizada apenas por pedagogos (TOZETTO, 2003; DINIZ, 2005; TIAGO, 2007), infere-se, pois, que a atuação do educador musical no ensino infantil ainda é pouco explorada enquanto prática-pedagógica.

Realizando conexão com a área de psicologia têm-se observado uma perspectiva desenvolvimentista surgida nos últimos anos, motivada por estudos sobre o desenvolvimento, cognição e percepção musical da criança (PARIZZI, 2007; ILARI, 2006; BEYER, 2005; SOUZA, 2003; ILARI, 2002) e inserida na educação infantil através das práticas pedagógicas. Nessa proposta busca-se compreender a criança, sua forma de perceber e compreender o mundo e a música, para, a partir desses princípios, apresentar uma prática coerente com as capacidades infantis. Um exemplo são as aulas de musicalização para bebês desenvolvidas por Beyer (2004; 2001b).

Essa abordagem, bem como as propostas atuais em geral, citam como importantes para uma pedagogia musical infantil aspectos como movimento, canções, exploração de materiais sonoros etc. Nesse sentido, espera-se que a realidade acerca da prática dos professores de música da cidade do Natal/RN reflita no todo ou em parte algumas dessas concepções.



Sendo assim, este trabalho tem como objetivo apresentar, em linhas gerais, as concepções norteadoras e práticas pedagógicas de professores de música acerca da educação musical na educação infantil. Constitui-se de momento inicial de uma investigação mais densa a ser realizada no município de Natal/RN no qual serão diagnosticadas as práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores musicais na educação infantil em escolas públicas e privadas abrangendo estratégias metodológicas, conteúdos, objetivos, concepções e perfil (formação, expectativas, planejamento e avaliação das aulas) do professor de música que atua no ensino infantil.

3. Metodologia

Esta investigação compreende um estudo exploratório descritivo, que possuiu como universo de pesquisa duas escolas públicas e duas privadas do município de Natal/RN. Como sujeitos, participaram os educadores musicais das referidas escolas que atuam na educação infantil.

O procedimento de coleta de dados consistiu em uma entrevista semi-estruturada onde, após apresentação dos objetivos e métodos da pesquisa, foi consentida a gravação em áudio para posterior análise visando abranger todos os aspectos expostos. Na entrevista estavam contempladas as concepções de educação musical e da inserção dessa disciplina na educação infantil, bem como a prática pedagógico-musical deste professor (estratégias, recursos, materiais, etc).

Para análise foi realizada a transcrição parcial das entrevistas e, juntamente com as notas de campo, analisadas com objetivo de verificar os pontos convergentes e divergentes que se sobressaem no discurso dos professores de educação musical infantil. Como auxílio, os dados foram expostos em planilha para síntese, apontando as palavras-chave destes discursos em cada tópico da entrevista.

4. Resultados/Discussão

Caracterização dos sujeitos

Percebeu-se que dentre os quatro professores entrevistados dois atuavam na escola pública e dois na escola privada. Nessa classificação, um de cada tipo de escola atuava há pelo menos dois anos com educação musical na educação infantil e o outro há menos de seis meses. Contudo, todos atuavam como educadores musicais há mais de três anos. Sobre as

séries que ensinavam, o Educador A lecionava no nível III e IV, o Educador B de I “menor”¹ à IV, Educador C no nível IV e V, e Educador D do “baby”¹ à nível V.

Um dado interessante é o fato de que três dos quatro educadores eram do sexo masculino, contrariando a visão geral de que a educação infantil é espaço exclusivo das professoras. Outro ponto a mencionar é que, no caso dos educadores da escola pública ambos já são graduados em Educação Artística com habilitação em Música, enquanto os que atuam nas escolas privada irão se graduar em Licenciatura em Música no final deste ano e no próximo.

Análise das práticas e concepções dos educadores

Ao serem indagados sobre as atividades que desenvolviam em sala de aula, destacaram-se alguns conceitos e abordagens apresentados na fala de mais de um professor. Especificou-se a utilização de canções, em especial, folclóricas, bem como a utilização e importância de atividades com movimentos. Outra palavra que marcou a fala dos educadores nessa questão foi a percepção, seja musical ou sonora, geralmente acompanhada de objetos sonoros ou da própria voz.

Com essas atividades os professores buscam diferentes objetivos específicos. O educador A, que possui maior tempo de atuação na área, busca desenvolver nos alunos um “conhecimento sistemático da linguagem musical”² (Educador A); o docente B acredita ser importante desenvolver o canto, a percepção e a coordenação motora; o educador C busca sensibilizar musicalmente as crianças, desenvolver a consciência musical e a apreciação, e; o professor D tem como objetivo principal o trabalho vocal, a afinação da voz. Os objetivos apresentados, apesar de diferentes, contemplam os principais aspectos de importantes propostas metodológicas da educação musical como Dalcroze, Willems, Orff, etc.

Nas descrições acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas, percebe-se uma confluência dos objetivos e práticas com o que é indicado na literatura da área. Destaca-se que cada professor apresenta um ou mais aspectos norteadores (objetivos) distintos e importantes para o desenvolvimento do seu trabalho, evidenciado pelo discurso descrito abaixo:

Quando eles vêm de casa, eu creio que eles já têm um contato com a música, desde bebê eles já ouvem, já escutam o que a mãe escuta e o que o coletivo escuta. Então, eu creio que trazer a música, assim, um pouco mais

¹ Acredita-se que as definições “menor” e “baby” referem-se à bebês menores que não se encaixam no nível I, portanto ambas as nomenclaturas referem-se à mesma faixa etária.

² Para diferenciar as falas dos professores das citações literais, optou-se por destacar em itálico as falas dos educadores.

sistematizada, eu quero com isso trazer para eles o conhecimento da linguagem musical... o conhecimento mais sistematizado da linguagem musical (Educador A).

Acho que para cada turma teria mais ou menos um objetivo [...] Primeiro, desenvolvimento, assim, da percepção dos sons... em geral, não só musicado, mas dos sons em geral [...] Segundo, o canto, também [...] nessa faixa etária não é que eles vão cantar afinado, mas eles já, com certeza (isso eu percebo), que eles desenvolvem bastante a questão do canto [...] Também coordenação motora... nessas canções que trabalham gestos, que trabalham algumas práticas rítmicas (Educador B).

Acredito que [o objetivo] é contribuir com a pesquisa-ação musical dessas crianças (Educador C).

Eu, como trabalho muito com voz (e gosto de trabalhar com voz), eu busco uma afinação da voz, um desenvolvimento vocal (Educador D).

Para atingir tais objetivos os professores enfatizaram que utilizam materiais teórico-práticos como livros, instrumentos – dentre os quais predomina o violão – o aparelho de som e CDs. Apenas um dos professores afirmou que primeiramente “testou” as atividades para ver o que funcionava e só depois consultou os livros para identificar em que teorias se encaixavam seu trabalho. O professor B disse ser muito solicitado pelos alunos atividades com a flauta de êmbolo. Percebe-se a importância atribuída à presença de instrumentos musicais nas aulas, bem como a apresentação de diferentes músicas através do aparelho de som.

Ao serem indagados sobre os principais desafios para o ensino de música na educação infantil surgiram questões como o cumprimento da rotina escolar, o grande número de alunos por turma, pouco material disponível e estratégias para alunos com necessidades educacionais especiais. Destes, o primeiro mostrou-se mais preocupante, pois os educadores demonstram certa dificuldade na integração à rotina escolar, principalmente no que diz respeito à outras disciplinas e estratégias dos pedagogos.

Contudo, dentre os desafios atentamos para os pontos que foram convergentes, a saber: tempo reduzido para as aulas e desenvolvimento de estratégias específicas para crianças pequenas. Este último foi mencionado em três dos quatro discursos dos professores, como exemplo cita-se o Educador A:

Primeiro eu acho que se você entende o universo, você entende o tempo, você... com boas propostas, trazendo a música como linguagem, não a música porque está fazendo uma fila [...] para se ter uma educação musical significativa é preciso que você faça com que as crianças entendam que a música é uma linguagem [...] trazê-la como música, como manifestação cultural (Educador A).

Para atuar frente à esses desafios que se apresentam para a música na educação infantil, os educadores musicais apontam como caminhos, concordando três professores ao colocarem o embasamento teórico das questões acerca da educação musical e educação infantil como aspecto relevante, principalmente no auxílio aos desafios apresentados.

Outras possibilidades interessantes foram apontadas buscando minimizar esses obstáculos como a disponibilização de recursos e materiais para o professor e para o aluno, o planejamento e registro das atividades e a sistematização das atividades: “[para um trabalho significativo em música] *acho que [é necessário] um bom planejamento e a aula, acho que um conhecimento de cada aluno, dar atenção à cada aluno*” (Educador D).

5. Conclusão

Percebe-se que os educadores musicais que atuam na educação infantil no município de Natal/RN estruturam suas atividades valorizando o embasamento teórico perpassando pelo planejamento e registro, bem como a utilização de recursos materiais. Utilizam-se da ludicidade (movimento, canções etc) e do folclore, dentre outras características específicas da pedagogia para essa faixa etária. Ressalta-se a predominância de docentes do sexo masculino na educação musical infantil.

Como principal desafio aponta-se a compreensão da criança e elaboração de estratégias de motivação e interação. Nesse sentido estudos sobre o desenvolvimento infantil podem auxiliar ao assinalarem os processos de compreensão e assimilação do mundo pela criança.

Até o momento pesquisas sobre a presença da música na Educação Infantil refletiram a atuação das práticas educativo-musicais dos pedagogos, e apesar de acreditarmos ser um avanço a presença do professor específico de música na escola, percebe-se o despreparo com relação às rotinas escolares, aspecto muito importante especialmente para a educação infantil.

Assim, sugere-se que as rotinas e processos do cotidiano escolar sejam melhor observados principalmente no que diz respeito à educação infantil, espaço onde as práticas devem ser integradas tanto com relação às disciplinas quanto à rotina individual das crianças.

Quanto à análise aqui apresentada, nas práticas pedagógico-musicais realizadas pelo educador musical no ensino infantil percebe-se a preocupação com o embasamento teórico, com a utilização de elementos da cultura infantil (brincadeiras de roda, movimentos, canções folclóricas, parlendas) e apontam-se como desafios a compreensão da infância e suas expressões, bem como a rotina escolar da educação infantil.

Referências

BEYER, Esther. *O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil*. In: IV Encontro Regional da ABEM-Sul e I Encontro do Laboratório de Ensino de Música. Santa Maria/RS, 23 a 25 mai 2001a.

_____. *Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses*. In: XIII Encontro da ANPPOM. Belo Horizonte: 2001b.

_____. *Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida*. Revista da ABEM, n. 7, p. 83-90, set 2002.

_____. *As aprendizagens no projeto “Música para Bebês”*. In: GOBBI, Valeria. *Questões de Música*. Passo Fundo, UPF, 2004.

_____. *Cante, bebê, que eu estou ouvindo: do surgimento do balbucio musical*. In: BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. *O Som e a Criatividade: reflexões sobre experiências musicais*. Santa Maria: UFSM, 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

DINIZ, Lélia Negrini. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre-RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 114p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20058742001013044P6>> Acesso em 09 Nov 2008.

ILARI, Beatriz Senoi. *Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida*. In: ILARI, Beatriz Senoi (org.). *Em Busca da Mente Musical: ensaios sobre os processos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Referenciais Curriculares para Educação Infantil*. Natal/RN: SME, 2008. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/sme/>> Acesso em: 27 abril 2009.

_____. *Relação de Escolas*. Disponível em: <<http://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-421.html/>> Acesso em: 27 abril 2009.

PARIZZI, Maria Betânia Fonseca. *O canto espontâneo como manifestação do desenvolvimento cognitivo-musical da criança*. In: 3º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 3, 2007, Salvador; BRASIL. Anais ... Salvador: EDUFBA, 2007. p. 107-113.

SOUZA, B. Alberto. *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget Coleção Horizontes Pedagógicos, 2003.

TIAGO, Roberta Alves. *Música na Educação Infantil: saberes e práticas docentes*. Uberlândia/MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2007. 180p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Disponível em:



<<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071432006012003P1>> Acesso em 09 nov 2008.

TOZETTO, Anita Henriqueta Kubiak. *Educação Musical: a atuação do professor na Educação Infantil e Séries Iniciais*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2003. 149p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em:

<<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20032240020010002P3>> Acesso em 09 nov 2008.



Ensinando música na escola: experiências a partir do Programa de Licenciatura da UFPB

Amanda Rafaela da Cunha Santos
UFPB
amanda.cunhas@yahoo.com.br

Luis Ricardo Silva Queiroz
UFPB
luisrsq@uol.com.br

Resumo: A formação de professores para a atuação na educação básica e, conseqüentemente, políticas de incentivo e fomento à prática docente nesse contexto têm sido foco das ações e políticas educacionais vigentes no país. A partir dessa realidade, a Universidade Federal da Paraíba oferece, a estudantes dos cursos de licenciatura, através do Programa de Licenciatura (PROLICEN), bolsas para a atuação docente nas escolas de educação básica, com o intuito de contribuir efetivamente para a formação de professores que atuarão nessa realidade. Neste trabalho apresentamos relatos e reflexões acerca de uma ação efetiva de educação musical realizada no âmbito do PROLICEN da UFPB. O trabalho teve como objetivo desenvolver práticas de ensino e aprendizagem da música em uma escola pública de educação básica de João Pessoa, possibilitando aos alunos vivências e conhecimentos musicais. Com base no trabalho realizado e numa pesquisa bibliográfica na área de educação musical, pudemos concluir, a partir deste trabalho, que há alternativas significativas de ensino e aprendizagem da música que podem ser ancoradas em iniciativas concretas de formação docente na área. Assim, fica evidente que ações como as realizadas no projeto não só permitem refletirmos e experimentarmos caminhos para a prática do professor de música na escola como possibilitam, também, fortalecermos a formação profissional nos cursos de licenciatura em música.

Palavras chave: formação de professores, licenciatura em música, educação básica

Em João Pessoa vimos realizando, ao longo dos últimos cinco anos, diversas ações relacionadas à formação continuada de professores e à inserção do ensino de música nas escolas, estabelecendo propostas significativas de educação musical nesse contexto. A fim de dar continuidade a essas ações; de contribuir para as reflexões, as discussões e o conhecimento em geral acerca da realidade; bem como de consolidar caminhos práticos para o ensino da música nesse universo; realizamos no segundo semestre de 2008 e no primeiro semestre de 2009, uma proposta de atuação docente no campo da educação musical, desenvolvendo, especificamente, práticas de ensino de música em uma escola de educação básica de João Pessoa.

O Projeto realizado, intitulado *A formação de professores de música para a atuação nas escolas de educação básica: uma experiência na cidade de João Pessoa*, foi vinculado ao



PROLICEM/UFPB¹ e teve como objetivo refletir, conceber e estruturar propostas que fortaleçam a prática da música na escola, estabelecendo princípios formativos de fundamental valor para pensarmos e agirmos nessa realidade.

A partir dessa experiência de educação musical, apresentamos neste trabalho uma descrição analítica do Projeto, tendo com objetivo refletir sobre os caminhos e as alternativas encontradas para a prática docente nesse contexto. Assim, apresentamos ao longo do texto as concepções teóricas que alicerçaram as práticas desenvolvidas, os objetivos do Projeto, a metodologia da proposta de ensino aplicada, e os resultados alcançados a partir da realização do trabalho.

A música na escola: fundamentos e perspectivas

Segundo Queiroz e Marinho (2007), o ensino de música nas escolas brasileiras, diante de uma trajetória de erros e equívocos, mas também de avanços e descobertas, ainda precisa de ações concretas e de estudos que possam fortalecer a sua estruturação e os seus direcionamentos pedagógicos na educação básica.

Desde meados do século XIX temos concretizado ações que visam integrar a música ao processo de formação humana (FONTERRADA, 2005). De maneira mais ou menos aprofundada, com objetivos distintos, e com múltiplos direcionamentos pedagógicos, vimos, nos últimos 150 anos, diversificadas tentativas de promover a educação musical escolar e, mesmo que muitas delas não tenham dado resultados significativos para a prática da educação musical nesse contexto, propiciaram experiências importantes para refletirmos acerca dessa trajetória.

Nas últimas décadas, as discussões, os debates e o representativo crescimento das áreas artísticas possibilitaram conquistas importantes na legislação do país, valendo destacar a inclusão das artes como conteúdo obrigatório para as escolas de educação básica estabelecida pela LDB vigente (Lei 9.394 de 1996). Com a Lei, houve a exclusão da nomenclatura educação artística, sendo estabelecido o termo “Arte” como representativo do universo das diferentes linguagens da área (BRASIL, 1996). Todavia, o que se percebeu com o passar do tempo e a aplicação da Lei é que o uso da expressão “Arte”, ainda de forma genérica e abrangente, apresentou diversos problemas, não deixando claro a importância e a necessidade de que sejam trabalhados, separadamente, o ensino de artes visuais, de dança, de **música** e de

¹ Programa de Licenciatura, que visa ações integradas de formação docente no âmbito dos cursos de licenciatura da UFPB, contemplando estudantes com bolsas para a realização de trabalhos práticos referentes ao campo do ensino.

teatro. Fato que, ainda hoje, tem gerado interpretações diversas dos dirigentes e de profissionais em geral atuantes nas escolas que, muitas vezes, ainda pensam num ensino artístico polivalente e com carga horária excessivamente reduzida, o que o torna desprovido de profundidade em cada uma das linguagens das artes.

Como fundamentação para os direcionamentos das propostas de ensino de cada área de conhecimento, o Ministério da Educação (MEC) elaborou e publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos tinham a finalidade de servir como referências e como sugestões para a atuação dos professores na educação básica. Os PCN para o Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries – 1º e 2º ciclos – (1997) e de 5ª a 8ª séries – 3º e 4º ciclos – (1998), trazem documentos específicos para a área de Artes, garantindo em sua proposta a independência de cada uma das linguagens artísticas, entre as quais a música. O documento para o Ensino Médio (1999), embora não tenha um volume específico para a área de Artes, apresenta em sua base uma proposta que também prioriza o desenvolvimento dos alunos em pelo menos uma das linguagens artísticas, garantindo o aprofundamento necessário para os conhecimentos básicos em música, ou teatro, ou dança, ou artes visuais (BRASIL, 1997, 1998, 1999).

Com a profunda expansão da área de educação musical nos últimos tempos, no que se refere aos cursos de formação, à produção científica e à estruturação metodológico-educativa, foi conquistada uma importante vitória no ano de 2008. Qual seja, a alteração do §. 2º, Art. 26, da LDB que tinha a seguinte redação “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Com a mudança estabelecida pela Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, o que antes era genericamente chamado de artes, passou a ter uma definição mais específica, ficando determinado, segundo a própria redação da Lei, que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008).

Todavia, a mudança da Lei, apontando para a obrigatoriedade da música na escola, não é por si só uma solução para inserirmos, de fato, a música no contexto escolar. É preciso pensar em ações que propiciem, concretamente, práticas significativas de educação musical na escola. Assim, necessitamos, para efetivarmos, cada vez mais, as reais ações que devem caracterizar o ensino da música nesse contexto, estudarmos e compreendermos tal realidade de forma sistemática, pois se trata de um universo plural, complexo e diversificado, que congrega sujeitos com distintos objetivos, perspectivas, habilidades etc. Tal fato se dá porque a escola dos dias atuais é caracterizada pelas diferenças, pois “agora quem frequenta a escola

são jovens de extrações sociais diversas, cada um deles com uma história pessoal que para alguns é regular, mas para outros é marcada por fracassos, desvantagens, mal estar e sofrimentos dos mais diferentes tipos” (CALIMAN, 2006, p. 385).

Essa visão deixa claro que uma proposta de educação musical que abranja esse contexto necessita de conhecimentos e alternativas que lhe permita lidar com sujeitos de diferentes mundos musicais, que deve compartilhar das buscas e das definições educativas que constituem essa realidade. Mundos musicais que dependem, então, de uma série de fatores que são determinados, de acordo com as palavras de Finnegan, pelas “[...] pessoas que tomam parte deles, seus valores, suas compreensões e práticas compartilhadas, modos de produção e distribuição, e a organização social de suas atividades musicais” (1998, p. 22).

É nessa perspectiva que direcionamos a proposta de educação musical realizada em uma escola pública de João Pessoa, entendendo que tal contexto possui dimensões intrínsecas do fazer musical que são determinadas pelas particularidades que a caracteriza enquanto espaço de ensino da música. Conhecer essas idiossincrasias permitiu a descoberta de ações e pensamentos de educação musical ricos e complexos, mas também fez emergir problemas e dificuldades que estão na base do ensino da música realizado nesse universo. Dessa forma, num âmbito geral entendemos que um trabalho prático e ao mesmo tempo investigativo como o que foi realizado pode ampliar significativamente as nossas reflexões e discussões científicas, como também possibilitar bases sólidas para propormos o estabelecimento de ações práticas de ensino específicas para essa realidade educacional.

Assumindo a responsabilidade dos cursos de licenciatura em música nesse contexto, o Projeto *A formação de professores de música para a atuação nas escolas de educação básica: uma experiência na cidade de João Pessoa* foi desenvolvido num momento propício, em que o universo político favorável pôde promover a realização de uma ação educativa integrada com os objetivos do Curso da Licenciatura em Música da UFPB, com as perspectivas da área de educação musical, com a realidade das escolas de educação básica e com a legislação vigente.

Considerando essa realidade, a prática educativo-musical consolidada no Projeto contemplou especificamente uma escola pública da rede municipal de João Pessoa (Escola Municipal Aruanda) abrangendo, especificamente, duas turmas do ensino fundamental I: uma do 2º e outra do 5º ano. O Projeto, que integrou diretrizes com base no ensino, na pesquisa e na extensão, buscou não só a realização de atividades na escola, mas, sobretudo, refletir sobre alternativas reais para o ensino da música nessa realidade, encontrando, a partir do trabalho desenvolvido, caminhos consistentes para a atuação docente nesse contexto.

Objetivos do Projeto

Considerando a realidade educacional contemplada, as diretrizes do PROLICEN/UFPB, e as perspectivas atuais da área de educação musical, o projeto realizado teve como objetivo geral aplicar um trabalho de educação musical em uma escola de educação básica, estabelecendo ações adequadas à realidade desse contexto e identificando práticas e concepções de educação musical que podem caracterizar a atuação dos professores de música nessa realidade.

Além disso, o trabalho teve como objetivos específicos: desenvolver estratégias didático-pedagógicas para o ensino de música no ensino fundamental das escolas municipais de educação básica da cidade de João Pessoa, abrangendo mais especificamente a realidade da Escola Municipal Aruanda; possibilitar a realização de propostas de educação musical que integrassem ensino, pesquisa e extensão; favorecer a formação musical dos alunos, tendo como referenciais aspectos que propiciassem uma prática de ensino de música com base em valores humanos e éticos.

Metodologia de realização

Visando contemplar os objetivos do Projeto foram realizadas 64h/a de oficina, sendo 32h/a em cada uma das turmas contempladas. Além disso, foi dedicada uma carga horária significativa ao planejamento e à assimilação prática das atividades desenvolvidas. A equipe do Projeto foi constituída por um professor da área de educação musical da UFPB, Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, que coordenou as atividades realizadas, e por uma aluna do Curso de Licenciatura em Música, Amanda Rafaela da Cunha Santos, bolsista do PROLICEN, que realizou as práticas desenvolvidas na escola.

O conteúdo programático:

Os conteúdos desenvolvidos foram definidos com base em propostas abrangentes de educação musical, tendo como base os seguintes eixos temáticos:

- Som, ritmo e movimento: utilizando o corpo e o movimento como caminhos para a formação musical, com base em dinâmicas e estratégias adequadas para o ensino da música em sala de aula (FIG. 1).

a)



b)



FIG. 1 – Atividades relacionadas ao trabalho de educação musical com corpo e movimento

- A voz como elemento fundamental para a educação musical: trabalhando diferentes estratégias para o uso da voz cantada e falada nas propostas de formação musical (FIG. 2);



FIG. 2 – Atividade relacionada ao uso da voz como prática de educação musical

- Sistemas musicais, afinação e estruturação melódica, rítmica e harmônica: propiciando a vivência e a familiarização dos estudantes com perspectivas estético-estruturais da música a partir da apreciação e da prática de expressões musicais de diferentes culturas (FIG. 3).



FIG. 3 – Atividade ligada à apreciação e aspectos históricos musicais

- Exploração sonora, improvisação e criação musical: visando conduzir os estudantes para diferentes caminhos expressivos da música (FIG. 4);



FIG. 4 – Atividade de exploração sonora utilizando a voz

A partir de todas as propostas desenvolvidas, foram realizadas diversificadas práticas em grupo (vocal, corporal e instrumental), a fim de despertar nos estudantes habilidades básicas específicas para a interpretação musical.

Metodologia das oficinas

Todos os conteúdos foram trabalhados a partir de propostas que integraram criação, execução e apreciação musical. Assim, em momentos distintos das aulas, o conteúdo foi desenvolvido de forma a estabelecer uma dinâmica prazerosa e, ao mesmo tempo, adequada aos objetivos da proposta educativa. Durante as oficinas foram utilizados materiais como aparelho de som, televisão, aparelho de DVD e instrumentos musicais diversos a fim de enriquecer a dinâmica da prática educativa. Outra preocupação metodológica foi o desenvolvimento de atividades musicais com recursos possíveis de serem encontrados no dia-a-dia, aspecto que possibilitou aos alunos a compreensão de que o fenômeno musical é algo acessível a todos e que, a partir de poucos recursos materiais, mas com criatividade, é possível realizar atividades musicais ricas e diversificadas.

Resultados alcançados

A partir da avaliação das práticas desenvolvidas e do desempenho dos estudantes é possível afirmar que as propostas realizadas possibilitaram atingir os objetivos do Projeto. De maneira geral, entendemos que o trabalho propiciou identificar e refletir sobre a realidade do ensino da música nas escolas de educação básica, criando alternativas e diretrizes metodológicas

que possibilitaram integrar a prática docente desenvolvida no Curso de Licenciatura em Música da UFPB às necessidades e objetivos do universo escolar.

Foi possível também propiciar aos alunos uma vivência da música com base em propostas lúdicas e integradas com a realidade cultural dos estudantes, realizando atividades práticas prazerosas e eficazes para o desenvolvimento educativo-musical dos alunos. De forma ampla, acreditamos que o trabalho possibilitou experimentar e vivenciar propostas de educação musical trabalhadas no Curso de Licenciatura em Música da UFPB, inter-relacionando os conhecimentos adquiridos no Curso com a prática profissional realizada nas escolas, fato que possibilitou, sobretudo, criar mecanismos para refletir e agir na sala de aula a partir de bases epistêmico-filosóficas da área de educação musical e da educação em geral;

Por fim, entendemos que o trabalho propiciou aos estudantes a vivência e a compreensão de aspectos básicos do fenômeno musical, nas suas dimensões estéticas e socioculturais. Tal aspecto se deu, principalmente, a partir do desenvolvimento, junto com os alunos, de formas de perceber a música como forma de expressão importante para sua inserção na sociedade e, até mesmo, no campo de trabalho;

Esses resultados demonstram que, mesmo diante das dificuldades existentes nas escolas na atualidade, é possível realizar um trabalho de educação musical centrado na experiência, vivência e descoberta da música como fenômeno educativo, artístico e cultural. Evidenciam, ainda, que a proposta formativa do Curso de Licenciatura em Música da UFPB apresenta uma visão abrangente e atual de educação musical, mas que precisa ser experimentada e refletida na prática para que possa de fato possibilitar uma inserção real dos alunos do curso no âmbito da docência na educação básica.

Vale destacar, ainda, que a partir de projetos dessa natureza, é possível criar mecanismos para uma integração maior entre a formação do estudante no ensino superior e a sua realidade de trabalho. Assim, pode-se almejar a qualificação de professores mais conscientes dos desafios que permeiam a sua atuação, mas, sobretudo, das possibilidades possíveis de serem encontradas e desenvolvidas para a prática de uma educação musical séria e comprometida com a realidade educativa, social e cultural das escolas.

Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei nº 11.769*: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 18 de agosto de 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei nº 9.394/96 e DCNEM.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.

CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situação de risco e prevenção. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 383-396, 2006.

FINNEGAN, R. *The ridden musicians: making-music in English town*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

FONTEERRADA, Marisa Trench de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo S.; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 17, p. 69-76, 2007.

Iniciação ao violoncelo: um estudo acerca de métodos utilizados no Brasil

Maria Cristiane Deltregia Reys

UFSM

cris_reys@hotmail.com

Luciane Wilke Freitas Garbosa

UFSM

l.wilke@hotmail.com

Resumo: O presente artigo vincula-se à linha de pesquisa Educação e Artes – LP4, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS e ao grupo de estudos FAPEM: Formação, ação e pesquisa em Educação Musical. O trabalho decorre do projeto de pesquisa de mestrado, o qual tem por objetivo analisar métodos³ utilizados no Brasil para iniciação musical de crianças ao violoncelo. Com base nos estudos de Gérard e Roegiers (1998), Chartier (1999; 2001) e Hallan (1998), será realizada uma análise dos materiais mais frequentemente utilizados no processo de ensino, verificando-se quais as etapas, os conhecimentos e os elementos que os autores consideram necessários na fase inicial do estudo, abordando-se tanto os aspectos técnicos do instrumento como os que dizem respeito ao desenvolvimento da musicalidade e o repertório apresentado. A pesquisa, em fase inicial, apresenta uma abordagem qualitativa, caracterizando-se um estudo com análise de métodos para iniciação ao violoncelo e entrevistas com professores de instrumento. Inicialmente, a pesquisa prevê que se faça um levantamento dos métodos utilizados na iniciação de crianças ao violoncelo em escolas de música e outros espaços, na região Sul do país. Em seguida, por meio de entrevistas, se pretende conhecer o significado de tais métodos para a prática dos professores e quais os aspectos positivos e negativos observados por eles, considerando sua experiência com o uso dos materiais. O estudo justifica-se pela escassez de materiais para iniciação ao violoncelo produzidos no Brasil e pela necessidade de se propor um trabalho em consonância com a realidade sócio cultural do país.

Palavras chave: Educação musical instrumental; iniciação musical; método; violoncelo.

Introdução

No trabalho voltado à iniciação de crianças ao instrumento, costuma-se utilizar diversos métodos¹ de origem estrangeira devido à escassez de materiais produzidos no Brasil. Estes materiais geralmente apresentam ótima qualidade, coerência nas sequências de exercícios técnicos e canções, além de apresentação visual motivadora, mas, no que diz respeito ao repertório, utilizam canções típicas de seus países de origem.

¹ Apresenta-se a terminologia “método” por ser tradicionalmente utilizada por profissionais no ensino de instrumento, mas de acordo com autores citados, poderia se utilizar “material didático”, “livro didático”, ou ainda “manual”.

Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino torna-se eficaz quando o professor e os métodos utilizados por ele estão conectados ao mundo sócio-cultural e sócio-econômico do aluno. Métodos podem assim ser concebidos como o conjunto de elementos utilizados no processo de ensino pelo professor, os quais podem incluir um conjunto de disposições, incluindo atividades e exercícios, ordenados hierarquicamente e apresentados na forma de livro ou manual. Assim, pode-se dizer que métodos são conjuntos de ações que se estabelecem para atingir objetivos e são decorrentes da,

[...] concepção de sociedade, da natureza da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 151).

Considerando que o processo educativo deve partir da realidade do aluno para ter significação e tornar a aprendizagem mais eficiente, surgem questionamentos no uso dos materiais para o ensino de violoncelo: Quais são os métodos mais utilizados pelos professores nessa prática e quais aspectos visam desenvolver? Quais os elementos utilizados para desenvolver aspectos da técnica do instrumento? A teoria está relacionada à prática? As atividades apresentadas visam desenvolver a musicalidade do aluno? Como se apresenta o repertório? Esse repertório apresenta um vínculo com a cultura brasileira? Se não apresenta, como é possível a compreensão do caráter expressivo das canções tendo em vista o desconhecimento das melodias pelo aluno? Como conseguir que o aluno compreenda a musicalidade de uma célula rítmica, se não conhece o todo de um fraseado e o contexto do qual o fragmento faz parte? Como é a relação do aluno com o método, cuja linguagem tem origem estrangeira? A linguagem utilizada permite a compreensão dos objetivos propostos pelo autor? Estas e outras questões tem sido foco de reflexões, dando origem ao presente projeto.

A partir da experiência docente, parte-se do pressuposto que o uso desses métodos seja ineficiente quando utilizados numa realidade distante do contexto sócio-cultural de origem. Acredita-se que, a partir de um estudo voltado à análise dos métodos utilizados na iniciação ao violoncelo, seja possível propor um trabalho que atenda às necessidades de professores e alunos, e que ao mesmo tempo esteja próximo à realidade brasileira.

Aprendendo música com o instrumento

Ao iniciar a aprendizagem do instrumento, a criança tem muitas barreiras a transpor, notadamente a respeito de práticas que não são comuns em outros contextos de sua vida. Este



conjunto de atividades refere-se, no caso do violoncelo, à postura, ao posicionamento correto da mão esquerda nas cordas e ao uso do arco, além da leitura e da compreensão musical:

A motricidade que exige o ato de tocar um instrumento é muito específica, e se conforma em um conjunto de novas posturas e coordenações diferentes. Além destas características físicas do estudo, há também a leitura e a parte auditiva que envolve afinação, o fraseado da melodia e do ritmo. Sendo assim, acreditamos que transpor estas dificuldades através de um repertório que faça parte da cultura em que a criança está inserida, possa tornar o estudo mais acessível e interessante (REYS, 2008, p.11).

Na monografia intitulada “Material didático para iniciação ao violoncelo: uma proposta elaborada a partir da análise de materiais estrangeiros” (REYS, 2008) apresentada como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Música na UFSM, foram analisados alguns métodos utilizados na iniciação de crianças no Brasil, entre os quais alguns de origem alemã: *Violloncellofibel*, de Doris und Hans-Peter Linde; *Früher Anfang auf dem Cello*, de Egon Sassmannshaus e *Gemeinsam von Anfang an*, de Hella Hartung-Ehlert, e os de origem norte-americana: *String Builder*, de Samuel Applebaum; *Essential Elements for strings*, de Michael Allen, Robert Gillespie e Pamela Hayes e *I Like To Play The Cello*, de Samuel Flor. Nessa análise, pôde-se observar que os exemplares de duas culturas distintas são muito parecidos no que diz respeito às etapas com que a técnica de arco e mão esquerda são introduzidas, porém diferem substancialmente no que diz respeito ao repertório. Na maioria dos casos, os métodos utilizam canções simples pertencentes ao contexto cultural de origem antes de introduzir trechos de autores eruditos ou canções de outros países.

No Brasil, educadores musicais preocupam-se em motivar as crianças e tornar o estudo mais acessível e significativo, utilizando repertório tradicional na produção de materiais didáticos voltados ao ensino de música. Entretanto, para o ensino de instrumento, poucos são os materiais produzidos no mercado brasileiro, sendo raras as propostas voltadas ao ensino do violoncelo.

Sendo assim, é comum o uso de métodos estrangeiros, principalmente os de origem norte-americana e europeus. Esta deficiência permeia todo o processo de formação do violoncelista, que depende desses materiais estrangeiros, sem tradução e muitas vezes de difícil compreensão. Como afirma Maciente:

Uma lacuna imensa [...] é a total ausência de trabalhos publicados no Brasil, sobre o violoncelo, sobre a interpretação do instrumento, sobre a técnica, sobre a prática: ou seja, o violoncelista brasileiro se encontra em um campo a ser “desbravado”. Faltam traduções, faltam trabalhos acadêmicos, faltam livros e falta interesse de editores. É um campo totalmente aberto a explorações e a se desenvolver (MACIENTE, 2008, p.194).

A autora acredita que esta lacuna representa, no Brasil, uma barreira aos processos de ensino e aprendizagem, e apresenta-se como uma tarefa aos professores de violoncelo que, preocupados com a boa formação de seus alunos, devem procurar meios eficientes de ensinar. Não raramente, o professor de instrumento se vê diante de dificuldades apresentadas por seus alunos na execução de estudos técnicos ou peças de repertório. Isto o motiva a buscar soluções pesquisando novos materiais, elaborando pequenos estudos, traduzindo obras ou inventando brincadeiras para motivar os alunos, a fim de enriquecer sua prática.

Esta preocupação se torna ainda maior quando se trata de alunos iniciantes ainda crianças. É importante que a criança compreenda e encontre significado naquilo que aprende e, assim, partindo da realidade do aluno, torna-se mais fácil atingir os objetivos do processo educativo.

Neste sentido, materiais didáticos das diferentes áreas do conhecimento devem estar ligados aos valores da sociedade, a fim de contextualizar o estudo, tornando-o significativo, visando atender as necessidades do homem de determinada cultura e fortalecendo “nossos verdadeiros valores culturais” (BRANDÃO, 1940, p. 56). Dentro dessa perspectiva, para a elaboração de um material didático, é necessário que se conheça o contexto em que será utilizado, a fim de compreender as necessidades e os fatores que possam favorecer a aprendizagem.

Voltados à área da música, métodos para o ensino de instrumento geralmente contém, além de exercícios técnicos comuns a qualquer contexto de aprendizado, o repertório para que o aluno coloque em prática a técnica e desenvolva a musicalidade. A musicalidade é o entendimento da linguagem expressiva da música, plenamente enraizada na cultura e pela qual irá se determinar as características e particularidades dos diferentes povos. Assim, o método musical deve oferecer o ensino de técnica aliado a um repertório próprio à cultura do aluno, para que este possa, compreendendo a musicalidade do repertório, desenvolver as especificidades do instrumento que estuda e apropriar-se da linguagem musical.

Aproximação ao tema

Estudos realizados com o intuito de analisar materiais didáticos voltados ao ensino de música tem sido realizados por autoras como Garbosa (2003) e Kothe (2008), ambos alicerçados sobre os estudos de Roger Chartier (2002) e Gérard e Roegiers (1998) e, apoiando-se nesses referenciais, as autoras buscaram analisar os livros didáticos em contextos escolares teuto-brasileiros do Rio Grande do Sul sob o aspecto técnico compreendendo a apresentação física do livro, a disposição dos textos, os elementos gráficos, a encadernação,



entre outros; bem como os elementos pedagógicos e musicais presentes nas produções. Além disso, procuraram analisar os materiais enquanto objetos culturais, produzidos num determinado contexto com a finalidade de atender a determinadas necessidades de um grupo. Assim, os livros didáticos são recebidos, apropriados, lidos conforme suas características, seu contexto de produção e elementos presentes.

Livros impressos, enquanto objetos culturais, constituem-se em frutos do trabalho de indivíduos, compreendendo autores, organizadores e editores, imersos numa determinada situação histórica e existencial e sujeitos às influências do meio, as quais marcam tanto o processo de produção, quanto os processos de circulação e recepção (GARBOSA, 2003, p.112).

No que tange à análise de métodos voltados ao ensino instrumental, Maciel (2004) busca compreender a mimese que se estabelece na relação entre o sujeito-leitor e o texto. O autor faz uma reflexão sobre os dois caminhos aos quais a leitura pode levar:

[...] o primeiro, da leitura como petrificação, conseqüência da mimese como ponto de chegada no processo de ensino; o segundo, da leitura como transformação, fruto da mimese como ponto de partida para uma imagem de leitura como produção de sentidos (MACIEL, 2004, p. 22).

A leitura como petrificação estaria limitada a entender o método musical como um recipiente “de todas as verdades e respostas” (ibid, p. 23), levando o leitor à inércia e restringindo a leitura musical à mera reprodução. Ao contrário, a leitura como transformação pode ser um processo de criação, através do qual se pode assumir “compromissos e posturas de participação e argumentação” (ibid, p.28).

Baseado nos ensinamentos de Paulo Freire (1981), o autor lembra que neste processo transformador da leitura, o professor não é o único responsável para fazer a mediação método-aluno, mas o próprio aluno poderá se apropriar do texto. No caso da música, esta postura pode levar o instrumentista a encontrar seu próprio estilo interpretativo.

Beineke (1997), ao analisar métodos para o ensino de flauta doce, concorda que a atividade pedagógica do professor de instrumento deve estar em constante avaliação e a pesquisa é inerente a esta prática. Para a autora, a postura crítica em relação a si próprio e o respeito às diferenças entre os alunos, devem estar presentes nas aulas, juntamente com a preocupação em desenvolver a técnica e a musicalidade.

Neste sentido, entende-se que esta postura inclui fazer uma leitura crítica dos métodos utilizados, compreendendo-os como recursos para atender a necessidades e expectativas que são dinâmicas e, portanto, passíveis de enriquecimento e adaptações.

Em sua dissertação de mestrado, Maciente (2008) busca apresentar idéias de professores de violoncelo atuantes em universidades brasileiras e de instrumentistas consagrados sobre o processo de aprendizagem da técnica e interpretação do instrumento, considerando que os estudantes carecem de materiais ou traduções em língua portuguesa, sendo difícil o acesso à literatura produzida sobre e para o instrumento. A pesquisadora vale-se de sua experiência como violoncelista para apresentar o estudo que resulta numa diversidade de opiniões, sobre escolas de técnica, tendências de interpretação, além de reflexões sobre a relação corpo/instrumento.

Com a finalidade de tornar mais fácil o acesso dos estudantes de música aos métodos para violino, Schulupp (1991) propõe em seu trabalho de mestrado, a suplementação do primeiro volume do método alemão Doflein, com melodias do folclore brasileiro. Esta suplementação é apresentada como proposta, após a análise de diversos métodos para violino utilizados no Brasil, sendo a maioria de origem estrangeira e apenas um produzido neste país. O autor entende que com o uso de canções folclóricas locais o material passa a ter maior significação para o aluno.

Ao voltar a atenção para a educação musical instrumental, pesquisadores como Barbosa (1997), Galindo (2000) e Cruvinel e Leão (2003) defendem a possibilidade do ensino em grupo. Esta prática, além de ser economicamente mais acessível, tende a considerar os diferentes contextos sócio-culturais, visando democratizar o ensino da música. Os autores afirmam que o ensino coletivo, além de constituir-se em um ambiente de troca de experiências, motiva os alunos para o estudo de instrumento, facilita a relação entre a teoria e a prática e desenvolve a percepção.

Em síntese, os diferentes autores citados voltam seus olhares ao material didático e à educação musical instrumental para compreender ações que motivam os alunos e tornam o aprendizado mais acessível e prazeroso, na busca de um pleno desenvolvimento musical.

Perspectiva teórica

Na busca por respostas aos questionamentos que deram origem ao tema, procura-se apoio teórico em Gérard e Roegiers (1998) e Roger Chartier (1999, 2001), a fim de compreender a apresentação dos materiais e a relação que estabelecem com o público leitor. Texto, impresso e leituras compõem o tripé teórico construído por Chartier. O autor, partindo da materialidade do texto escrito e de sua presença nos processos sociais, analisa o texto em si, seus aspectos materiais e as práticas de leituras dele decorrentes.



Quanto às questões musicais dos processos de ensino e de aprendizagem, Suzan Hallan (1998), em *Instrumental Teaching*, aborda os mais variados aspectos que influenciam o desenvolvimento das habilidades musicais como a motivação que leva à escolha do instrumento, idade e contexto social, relacionamentos interpessoais nas aulas individuais e em grupos, apoio de pais e professores, metodologias e currículos.

A partir das referências teóricas adotadas, busca-se uma análise que se volte tanto aos aspectos materiais dos métodos, quanto aos elementos necessários aos processos de ensino e de aprendizagem do instrumento, incluindo ainda as apropriações que assinalam cada produção.

Caminhos a percorrer

As pesquisas qualitativas são caracterizadas por sua flexibilidade e a diversidade de caminhos e estratégias utilizadas pelo investigador. Neste tipo de abordagem, o pesquisador procura compreender e interpretar a realidade encontrada em sua totalidade, considerando suas próprias impressões ao coletar dados. Para tanto, este tipo de investigação requer um maior envolvimento com o meio investigado e um olhar atento do investigador, considerando que o comportamento das pessoas “tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999).

Assim, a pesquisa prevê nesta primeira fase, um mapeamento para se conhecer quem são e onde atuam os professores de violoncelo que trabalham com a iniciação de crianças nos Estados do Sul do país. Estes professores costumam atuar em escolas de música, conservatórios, projetos sociais ou ainda como autônomos, podendo ter ou não uma formação em música em nível superior. Entende-se que atuam em diferentes contextos e muitas vezes são responsáveis pela iniciação musical de futuros acadêmicos, preparando-os para o ingresso nos cursos superiores de música. Neste primeiro contato, os professores serão questionados a respeito de sua experiência frente a esses alunos e sobre os métodos utilizados por eles. Após esse levantamento e com base nas respostas recebidas, serão selecionados os professores que possam atender aos critérios pré-estabelecidos, quais sejam, a experiência mínima de dois anos de atuação profissional como professor de instrumento, o trabalho de iniciação ao violoncelo com crianças, o uso de métodos específicos e a disponibilidade em participar do estudo.

Após a seleção dos professores, será iniciada a análise dos métodos mais recorrentes, utilizados em sua prática. A análise será feita com base em Gérard e Roegiers (1998), Chartier



(1999, 2001) e Hallan (1998) e propõe-se compreender as concepções dos autores dos métodos quanto à apresentação e conteúdos, às atividades para desenvolver a técnica e a musicalidade do aluno. Pretende-se verificar como é introduzido o uso do arco, a colocação da mão esquerda na primeira posição, como é abordada a divisão rítmica, a leitura e o repertório. Busca-se ainda conhecer quais os recursos utilizados para motivar o estudo, a presença de música para conjunto, de atividades de criação, improvisação e de atividades lúdicas. A apresentação visual dos materiais também será avaliada, a qualidade da impressão, a organização e sequências de atividades, a presença de ilustrações, de textos explicativos e o tipo de linguagem utilizada, além de outros elementos que poderão surgir no decorrer da pesquisa.

Após a análise dos materiais, considera-se necessário ouvir os professores para conhecer suas concepções a respeito dos métodos. Para tanto, serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, as quais possibilitam o surgimento de outras informações relacionadas à sua prática, no sentido de melhor compreender as necessidades que são comuns às práticas do ensino. Segundo Triviños (1994, p.146), este tipo de entrevista permite que “o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador”, tenha uma participação ativa na pesquisa.

Após a análise dos métodos e das falas dos professores, serão definidas categorias para o cruzamento dos dados, procurando-se compreender quais são os pontos em que os métodos atendem ou não as expectativas e necessidades específicas da fase inicial do estudo. Uma postura reflexiva poderá estabelecer um diálogo entre pesquisadora, realidade e conhecimento, visando a possibilidade de aplicação dos resultados no campo prático investigado (GHEDIN e FRANCO, 2008).

O estudo encontra-se em fase de construção do projeto com o trabalho de revisão bibliográfica já iniciada. A partir da pesquisa, busca-se contribuir com o campo da educação musical instrumental, propondo uma reflexão acerca dos materiais didáticos utilizados nas práticas atuais no Brasil e sua relação com o contexto sócio-cultural local.

Referências

- ALLEN, Michael; GILLESPIE, Robert; HAYES, Pamela. Essential Elements for strings. U.S.A.: Hal Leonard Corporation, 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.
- APPLEBAUM, Samuel. String Builder. U.S.A.: Belwin Mills Publishing Corporation, 1960.
- BARBOSA, Joel L. Desenvolvendo um método de banda brasileiro. In: Anais do X ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. Goiânia: ANPPOM, 1997, Pp. 194-197.
- BEINEKE, Viviane. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino de flauta doce. Revista Expressão 1 (1-2), Santa Maria: UFSM, 1997 Pp. 25-32.
- BRANDÃO, Carlos R. O que é Educação. 33ª Ed. São Paulo: Brasiliense: 1995.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). Práticas da Leitura. NASCIMENTO, Cristiane (Trad.), 2a ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. Pp.77-105.
- _____. A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- CRUVINEL, Flávia M.; LEÃO, Eliane. O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: uma experiência transformadora. Quero educação musical na escola. Disponível em: <http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/pdf/CRUVINEL,%20Fl%C3%A1via%20Maria%20e%20LE%C3%83O,%20Eliane%202003.pdf>. Acesso em: 08.05.2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981
- FLOR, Samuel. I Like To Play The Cello. U.S.A.: International Copyright, 1972.
- GALINDO, João M. Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método. (Dissertação) Mestrado. Programa de Pós-graduação em Música. São Paulo: USP, 2000.
- GARBOSA, Luciane W. F. Es tönen die Lieder...Um olhar sobre o ensino de música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados. (Tese) Doutorado. Programa de Pós-graduação em Música. Salvador: UFBA, 2003.
- GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. Conceber e avaliar manuais escolares. Portugal: Porto editora, 1998.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.
- HALLAN, Suzan. Instrumental Teaching: A practical guide to better teaching and learning. Chicago: Reed Educational & Professional Publishing Ltd, 1998.
- HARTUNG-EHLERT, Hella. Gemeinsam von Anfang an (Spielbuch für den Unterricht mit gemischten Streichergruppen). Kassel: Bärenreiter – Verlag, 2006.



KOTHE, Monia. “Louvai Cantando”: O cancionero que (em) cantou a música e suas práticas na escola teuto-brasileira protestante de Ivoí – RS. (Dissertação) Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Santa Maria: UFSM, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LINDE, Doris; LINDE, Hans-Peter. Violloncellofibel. Leipzig: VEB Deutcher verlag für Musik, 1978.

MACIEL FILHO, Leonel. Sobre a(s) leitura(s) dos métodos musicais: da mimese ao estilo. (Tese) Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Campinas: UNICAMP, 2004.

MACIENTE, Meryelle N. Aspectos da prática do violoncelo na visão de instrumentistas-educadores. (Dissertação) Mestrado. Programa de Pós-graduação em Música. São Paulo: USP, 2008.

REYS, Maria C.D. Material didático para iniciação ao violoncelo: uma proposta elaborada a partir da análise de materiais estrangeiros. (Monografia) Trabalho de conclusão de curso. Santa Maria: UFSM, 2008.

SCHLUPP, Walter O. Suplementação de um método de violino para o aluno brasileiro. (Dissertação) Mestrado. Programa de Pós-graduação em Música. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

SASSMANNSHAUS, Egon. Früher Anfang auf dem Cello. Kassel: Bärenreiter – Verlag, 1976.

TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O ensino da música na educação infantil: um desafio a ser conquistado

Adriana Carla Oliveira de Morais Vale
UFRN
adrianacdbv@hotmail.com

Teresa Régia Araújo de Medeiros
UFRN
teresaregiamedeiros@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta uma pesquisa sobre o ensino da música na Educação Infantil e tem como objetivo compreender como esta área do conhecimento vem sendo desenvolvida com as crianças dessa etapa escolar, a partir das concepções e possíveis práticas que educadores de escolas públicas municipais têm acerca do tema. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada a partir de uma revisão bibliográfica e de dados coletados mediante aplicação de entrevista semi-estruturada a professores e coordenadores de Educação Infantil de quatro escolas públicas localizadas em zonas distintas da cidade de Natal-RN. Nesse estudo, abordamos a música na educação infantil como uma linguagem importante para o desenvolvimento da criança, fundamentado em estudos e pesquisas sobre sua contribuição no desenvolvimento psicomotor, cognitivo/lingüístico e sócio-afetivo da criança. Também foi feita uma reflexão sobre as entrevistas realizadas com as professoras e coordenadoras analisando suas concepções e práticas a respeito do ensino de música na Educação Infantil. Concluímos que, embora a educação musical esteja presente no RCNEI, encontramos um grande vazio desse campo do conhecimento na formação inicial e continuada do professorado, não estando se quer contemplado nos projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas, ficando apenas, alguns professores efetivando essa proposta em suas práticas por iniciativa própria.

Palavras chave: Educação Infantil, Musicalização, Formação de Professores

O presente trabalho apresenta uma pesquisa sobre o ensino da música na Educação Infantil e tem como objetivo compreender como esta área do conhecimento vem sendo desenvolvida com as crianças dessa etapa escolar, a partir das concepções e possíveis práticas que educadores de escolas públicas municipais têm acerca do tema. Metodologicamente, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa pois, nossa preocupação foi a interpretação analítica dos dados decorrentes das entrevistas feitas, através de registro em áudio, com os professores e coordenadores das Escolas Municipais com salas de educação infantil e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) localizadas em zonas distintas da cidade de Natal-RN.

Os dados foram coletados através de uma entrevista semi-estruturada, visando a obtenção das concepções e do fazer dos profissionais da educação, adaptando a entrevista ao entrevistado. Em cada escola, foram entrevistados dois profissionais da educação: um



professor e um coordenador. Após a organização dos dados, procedemos a análise das informações obtidas, articulando-as com a fundamentação teórica.

Para esta pesquisa, nos fundamentamos nos pressupostos teóricos de autores que tecem relações entre a música, a criança, a escola e a formação docente ressaltando a importância da escola para a integração e formação do educando, tais como: Gainza (1988), Penna (1990), Beyer (1999), Chiarelli (2008), entre outros citados no decorrer deste trabalho.

A música é considerada um meio de integração social que tem estado presente em todas as épocas e culturas representando uma forma de comunicação que aproxima as pessoas e vem fazendo parte das rotinas de nossas escolas, sobretudo nas salas de aula da Educação Infantil. No entanto, nos perguntamos se os professores dessa etapa de ensino têm uma verdadeira compreensão acerca do que vem a ser a educação musical e o seu papel na formação do indivíduo.

Sabemos que o trabalho com a música já vem sendo desenvolvido há muito tempo nas escolas de Educação Infantil, mas a forma como isso acontece e como deveria acontecer é que se questiona.

Dentro dessa perspectiva, os professores de Educação Infantil devem estar atentos para o seu fazer educativo em todas as áreas de conhecimento, especificamente em música, no tocante aos métodos e matérias didáticas que são apenas de repetição, e levar o aluno a entender o processo de musicalização, estimulando a sua sensibilidade e criatividade no processo de formação e aprendizagem. De acordo com Gainza (1988, p.118), “a criatividade também se incorpora naturalmente através do respeito que expressamos pela criança como centro e ponto de partida da educação musical”. Como também “a música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento”. (GAINZA, 1988, p. 36)

Com o objetivo de compreender melhor a prática dos professores nas aulas que envolvem música, em função do processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil, perguntamos aos coordenadores e professores em nossa entrevista que abordagem teórica fundamenta o trabalho desenvolvido na sala de aula.

Diante do que foi dito pelas coordenadoras, podemos dizer que as escolas pesquisadas ainda se encontram em processo de inovação, buscam por uma abordagem teórica contemporânea, como a sócio-constructivista, presente no RCNEI. Através de suas palavras, podemos dizer que o tradicional ainda se faz muito presente.

Perante nossa indagação a cerca de Educação Musical, percebemos que as concepções das coordenadoras nos apresentam uma grande falta de conhecimento em que

terminam caindo no censo comum, desprovidas de qualquer fundamentação teórica. Já com as professoras, embora também não apresentem um pensamento mais elaborado da questão, identificamos em algumas palavras indícios que podem ser traduzidos como uma vaga noção acerca do assunto, ou seja, palavras como expressão, criatividade, cultura, estão relacionadas a arte e ao seu desenvolvimento. No entanto, de modo geral, as respostas refletem o despreparo dos professores em relação a esta área do conhecimento. A esse respeito Lima (2005, p.18) destaca que:

Essa falta de preparação do professor de Arte [*e pedagogos*], para atuar no Ensino Fundamental [*e Educação Infantil*], provoca grandes conflitos e acentua a necessidade de uma formação que possa avaliar um entendimento de arte em conformidade com pressupostos teórico-metodológicos contemporâneos. Isto é, um ensino que possibilite organizar um programa de disciplina de forma a relacionar produção artística com análise, informação histórica e contextualização, cumprindo os desafios de maneira que possa favorecer o conhecimento artístico e estético aos estudantes. (grifo nosso)

Em relação ao que se entendia por música entre as coordenadoras, a da escola B conseguiu sistematizar um conceito de música que reflete bem a concepção tradicional, uma vez que a considera um instrumento que serve de apoio para o desenvolvimento de conteúdos das demais áreas do conhecimento. As da escola C e D apenas mencionaram os efeitos que o ato de escutar música pode produzir no corpo humano, ou seja, movimento e relaxamento. Com relação às professoras, observamos que elas não têm elaborado um conceito de música; em suas respostas encontramos a citação de alguns conteúdos pertencentes à música, como sons, ritmo, movimento, mas que provavelmente elas não sabem que se tratam de conteúdos da música. Além disso, nos chama a atenção a fala da professora A ao se referir à música como transmissão de sons, negando assim a possibilidade de criar, de improvisar.

Em nenhuma das falas, há referência à música como linguagem, como área de conhecimento que possui seus próprios conteúdos e que pode ser desenvolvida nas salas de aula tanto quanto a matemática, as ciências naturais e demais áreas.

Segundo Chiarelli (2008), a música, de um modo geral, pode ser considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações.

Ao perguntar às educadoras o que é musicalização, de um modo geral, as educadoras entrevistadas não conseguiram ser claras em suas definições. As coordenadoras se mostraram mais leigas que as professoras. As das escolas B, C e D, ao menos mencionaram ações que fazem parte da construção do processo de musicalização, isto é, quando desenvolvemos um

trabalho dessa natureza em sala de aula, por exemplo, o ouvir, o sentir, o produzir se fazem presentes, assim como o conhecimento dos instrumentos musicais.

Segundo Penna (1990, p.32) “a musicalização é como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver esquemas de apreensão da linguagem musical”. A autora esclarece mais esse conceito quando diz que “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo [...]” (PENNA,1990, p.22).

Para Gainza (1988, p.101): “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical”.

Enfim, perguntamos às educadoras se elas trabalhavam com a música em sala de aula. As respostas das coordenadoras foram bem semelhantes às das professoras, uma vez que os planejamentos são feitos sob suas orientações. O que elas deixaram transparecer em suas respostas é que a música não é trabalhada como uma área do conhecimento e sim como um simples recurso pedagógico.

A partir da análise dos dados coletados, foi possível caracterizar o ensino de música na Educação Infantil como muito elementar, com muitas lacunas a serem preenchidas. Embora afirmem reconhecer a importância da música na Educação Infantil, esta se encontra muito limitada, isto é, para a maioria, a música deve estar presente nas salas de aula porque serve de recurso para desenvolver os conteúdos das outras disciplinas e atividades de forma mais atrativa. A música, portanto, termina ficando em segundo plano, que de acordo com Hentschke (1995), tem se limitado, muitas vezes, a cantar, não havendo uma preocupação de escolher um repertório adequado à faixa etária e às vozes das crianças ou simplesmente à exploração da dimensão artística do mesmo.

Observamos também que entre as falas, a música aparece como difusora de calma e relaxamento, destacando-se aqui o componente afetivo da música, onde esta é responsável por harmonizar e tranquilizar os alunos, tomando como ponto de partida a noção de saúde mental (BRESLER, 1996 apud SOUZA et. al. 2002). É claro que não podemos negar tais utilidades, mas também devemos ter o conhecimento da abrangência dessa importância no desenvolvimento global das crianças no que diz respeito, por exemplo, à capacidade de criar, de improvisar, de cooperar, de tolerar, de escutar, etc.

Diante desse quadro, podemos dizer que ainda existe uma grande falta de comprometimento e valorização da música na maioria das escolas por parte das instituições

em geral e dos próprios educadores que nelas atuam. Portanto, se queremos lograr o objetivo de proporcionar uma formação plena do educando, a escola precisa oferecer a ele um espaço de aprendizagem que contemple as diferentes áreas do conhecimento, incluindo-se aqui a de música.

Para tanto, também se faz necessário investir na formação dos profissionais. Vemos que os pedagogos concluem o curso de graduação e, de um modo geral, não recebem uma formação específica para ensinar música, mesmo sabendo-se que a Educação Infantil poderá ser um dos níveis de ensino de atuação desses futuros profissionais, onde a música deve se fazer presente como linguagem a ser desenvolvida como parte de uma área de conhecimento. Tal formação também deve acontecer para aqueles que já se encontram em serviço. Vale ressaltar que, ao proporcionar a formação de professores em música, os que já atuam em salas de aula sem desenvolver uma educação musical com as crianças, devem ter claro que se faz necessário “esquecer”, “romper” algumas práticas do processo ensino-aprendizagem da música, como por exemplo, vincular sempre o ensino a apresentações ou ter como objetivo principal formar músicos instrumentistas.

Esperamos que, com este trabalho, os educadores de Educação Infantil reflitam mais sobre as suas práticas com relação a educação musical e busquem inovar, considerando a música uma linguagem a ser desenvolvida com as crianças.



Referências

BEYER, Esther. **Idéias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CHIARELLI, Ligia Karina; BARRETO, Sidirley de Jesus. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental**. Disponível em <www.iacat.com/revista/recreat> Acesso em: 19/12/2008

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Ed. Summus, 1988. (Tradução: Beatriz A. Cannabrava.)

HENTSCHKE, L. Educação musical: um tom acima dos preconceitos. **Presença Pedagógica**, ano 1, n.3, p. 28-35, mai/jun. 1995.

LIMA, Maria Margareth de. O Ensino de arte na contemporaneidade. In: PONTES, Gilvânia Dias de (org.). Livro didático 4: **o ensino de artes de 5ª a 8ª séries**. Natal: Paidéia, 2005.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

SOUZA, J. et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. UFRGS, Porto Alegre, 2002. Série Estudos: n.6.



O ensino musical em três espaços não-formais da cidade de João Pessoa: principais características, situações e estratégias

Alexandre Milne-Jones Náder
UFPB
amjnader@yahoo.com.br

Juliana Carla Bastos
UFPB
julianacbastos@hotmail.com

Pedro Henrique Simões de Medeiros
UFPB
pedromedeiros@ymail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar as principais características, situações e estratégias presentes nas aulas de música em três espaços não-formais de ensino da cidade de João Pessoa. Utilizando uma perspectiva capaz de criar nexos interpretativos entre as aulas de música e o objetivo central dos espaços não-formais, neste caso, a inserção social dos educandos, realizamos uma coleta de dados, através da pesquisa de campo, que abrangeu entrevistas semi-estruturadas com alunos e educadores, observação das aulas e registros fotográficos e audiovisuais. Mesmo estando em sua etapa inicial foi possível concluir que a metodologia e o objetivo das aulas de música nesses espaços variam bastante. Porém, um ponto em comum é a utilização das atividades musicais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais que favorecem o aproveitamento escolar. Neste sentido, acreditando que o aumento no nível de escolarização é uma possibilidade real de mobilidade social, a aula de música se insere no objetivo maior dos espaços visitados que é a inserção de pessoas num processo educacional que possibilite melhores condições de vida para seus participantes.

Palavras-chave: educação musical, espaços não-formais, inserção social.

O campo de estudo da educação musical na atualidade, frente à diversidade de contextos em que acontece a transmissão de conhecimentos musicais, tem ampliado o seu universo de abordagem com vistas a compreender melhor situações distintas de ensino e aprendizagem de música. Tal fato tem sido de significativo valor para que possamos estabelecer diálogos constantes entre diferentes perspectivas de ensinar música, possibilitando reflexão sobre as formas de atuação de professores e profissionais da educação musical em geral (KLEBER, 2006; WILLE, 2005; OLIVEIRA, 2003).

Neste sentido, o artigo¹ aqui apresentado se propõe a discutir alguns aspectos relacionados ao ensino de música em contextos não formais de práticas educacionais que

¹ Este artigo foi desenvolvido a partir de dados coletados na pesquisa *Educação musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município*, que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa *Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos* vinculado a Universidade Federal da Paraíba.

envolvem crianças e jovens, visando combater os processos de exclusão social. Para tanto, tomamos como base atividades realizadas por três professores de música, mais conhecidos nestes locais como oficinairos, que tem o fazer musical como foco de suas atividades.

Os espaços visitados foram à unidade socioeducacional da Legião da Boa Vontade,² localizada no centro de João Pessoa que oferece reforço escolar e aula de música para crianças no horário oposto ao da escola, a Organização Não Governamental (ONG) Casa Pequeno Davi, localizada no bairro do Roger que desenvolve atividades educacionais, artísticas e de lazer com crianças e adolescentes do Terminal Rodoviário e bairros da periferia da grande João Pessoa e o Centro Cultural Piollin,³ situado no mesmo bairro da Casa Pequeno Davi, mas que se caracteriza principalmente pelo foco de suas práticas pedagógicas nas linguagens artísticas como teatro, dança artes plásticas e música.

Nessa pesquisa temos por objetivo analisar as principais características do ensino nesses espaços, relacionando o discurso dos oficinairos e suas práticas pedagógicas, as principais estratégias e situações envolvidas na transmissão do conhecimento musical para os educandos e o papel das práticas musicais como uma contribuição para promoção da inclusão social.

Para a coleta de dados nesses espaços foram feitas visitas as oficinas nas quais foi realizada a pesquisa de campo que envolveu entrevistas, registros fotográficos e captação de vídeo. Para uma melhor compreensão das práticas musicais propostas, fizemos uma pesquisa bibliográfica que nos auxiliou entender como as oficinas de música podem contribuir para o principal objetivo dos espaços visitados que é o combate a exclusão social (KLEBER, 2003 et 2004; LIMA, 2003).

Principais características do ensino de música nos espaços pesquisados

A partir do relato dos educadores responsáveis pelas oficinas de música, o papel da expressão artística é um fator que contribui para que a criança possa se relacionar de forma crítica com a realidade, sendo este um processo fundamental para seu desenvolvimento global. Desta forma, busca-se dar à aprendizagem musical funções educacionais mais amplas, colocando-a a serviço da educação global do indivíduo e da formação da personalidade. Um exemplo claro dessa prática é apresentado pelo educador responsável pela oficina de

² Legião da Boa Vontade (LBV) é uma associação civil de direito privado, beneficente, filantrópica, educacional, cultural, filosófica, ecumênica e altruística, sem fins econômicos, reconhecida no Brasil e no exterior por seu trabalho socioeducacional. Fundada em 1º de janeiro de 1950.

³ Centro Cultural Piollin é uma entidade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivos a promoção e o desenvolvimento da cultura na Paraíba. Hoje a entidade conta com uma equipe dedicada à viabilização de projetos de difusão cultural e ações de inclusão social por meio de várias iniciativas pedagógicas.



percussão⁴ da ONG Casa Pequeno Davi. Ao trabalhar música com as crianças do bairro do Roger ele contempla ritmos presentes na vida dos educandos como ciranda, coco e rap. Através do trabalho de construção das letras - trabalho realizado pelos educandos - procura desenvolver temas que estão presentes na vida deles como sexualidade, a questão do lixo, e fatos do cotidiano destacados pelos alunos. Segundo o oficinairo,

Aqui eles vão tocar o que já ouvem. Eu ensino a bater ciranda, coco e Maracatu, eles pegam e constroem as letras. [...] No final do ano, geralmente a gente monta um CD. Aí tem muito deles que gosta da coisa e continua tocando em outros grupos. Mas eu aqui com as músicas quero que eles pensem sobre o dia a dia deles. Fora daqui eles não falam muito disso não (educador da casa Pequeno Davi, abril/2009).

Advogando por essa perspectiva, a educadora da Legião da Boa Vontade (LBV) defende a arte como a base e o centro do processo cognitivo, por acreditar que ela constitui um meio ideal que possibilite o desenvolvimento integral e harmonioso dos educandos, uma vez que a aprendizagem da arte supõe uma articulação entre saber, sentir e simbolizar. Por essa ótica, a arte constitui uma unidade capaz de educar no sentido formativo do ser humano. A aula de música⁵, denominada na LBV por *Oficina Musical*, se caracteriza principalmente por propiciar condições para que o aluno possa exprimir-se tanto em momentos individuais como em práticas coletivas.

Porém, ressaltamos que uma prática dessas propostas sem levar em consideração as peculiaridades de cada situação educativa e uma clareza dos seus objetivos torna-se fácil de cair num enfoque com os mesmos problemas do ensino tradicional. Neste sentido, notamos que, em algumas práticas, existe certa desatenção ou mesmo descaso com funções mais amplas, as quais podem ser fundamentais em trabalhos que buscam combater a exclusão social. O trabalho realizado na oficina de percussão⁶ na escola Piollin, talvez nos dê exemplo de tal prática. Ao trabalhar percussão em suas aulas, o educador responsável exige apenas a repetição de ritmos presentes num livro de leitura musical bastante conhecido: o Pozzoli.

Notamos o reflexo dessa prática na falta de interesse dos alunos em participar das aulas, pois não conseguem relacionar a música presente em seu dia-a-dia com as aulas de música. Sua justificativa para a realização das atividades com base nesse livro é a falta de material, que, segundo ele, deveria ser disponibilizado pela direção da instituição, a qual não oferece uma clareza maior a respeito de como desenvolver aprendizagem musical contemplando os objetivos desta.

⁴ Aulas ministradas às terças-feiras, das 7h30 às 11h00 e das 13h30 às 17h.

⁵ Aulas ministradas às segundas-feiras, das 9h40 às 10h30.

⁶ Aulas ministradas às segundas-feiras, das 14h às 16h.



Sem levar em conta o papel da direção desse local, esse caso específico nos leva a reconhecer a necessidade de desenvolver cursos de graduação que formem professores capazes de lidar com os diferentes espaços em que ocorrem o ensino e a aprendizagem de música, bem como uma maior visibilidade para pesquisas que tragam mais esclarecimentos sobre essas questões.

As situações de aprendizagem musical

Ao visitar as práticas musicais nos espaços anteriormente citados para realização da observação participante pudemos verificar que as situações de ensino e aprendizagem musical ocorrem não só durante as oficinas, mas também em outros momentos explicitados tanto pelos professores quanto alunos.

O primeiro momento, apresentado por eles ocorre na sala de aula onde temos a transmissão sistematizada dos conhecimentos musicais sobre a orientação dosicineiros. O foco da aprendizagem nesta situação são as instruções dadas pelo educador que dirige o que cada um deve fazer.

A segunda situação é realizada entre os próprios alunos quando sozinhos buscam aprender novos ritmos, cantar músicas, ou ainda formar bandas para se apresentarem em contextos variados. Nesse caso, as bandas procuram o professor em momentos fora das oficinas para a resolução de dúvidas quanto à execução de determinada música.

Vale ressaltar que algumas dessas práticas musicais são financiadas por instituições que pedem em contrapartida a realização de apresentações ou a produção de CDs. Essas atividades ensinam também os processos relacionados à produção e gravação de músicas como também o comportamento que deve ser adotado pelo músico durante as apresentações.

Principais estratégias de ensino

As estratégias utilizadas pelosicineiros para transmitir os conteúdos musicais e extramusicais estão diretamente relacionadas ao grau de desenvoltura dos educandos, ou seja, a cada encontro são apresentados novos conteúdos e estes, por sua ligação direta com as formas de transmissão, muitas vezes alteram os processos de ensino. Podemos destacar sinteticamente três principais estratégias de ensino de música mais recorrente nesses espaços.

A primeira acontece quando oicineiro coloca um CD para tocar e pede para as crianças cantarem o que está sendo tocado. Nessa situação podemos notar que há preocupação com a afinação e a execução de coreografias que auxiliam na marcação do pulso da música. A cada repetição desses exercícios, a intensidade da música tocada fica mais fraca até que os



garotos consigam executá-la sem auxílio do aparelho de som. Essa estratégia foi observada na educadora da LBV, que trabalha com crianças entre 3 e 7 anos de idade (FIG 1).



FIGURA 1 – Oficina Musical realizada na LBV.

A imersão na prática musical com poucas explicações sobre como fazer é a segunda estratégia vista durante a pesquisa de campo. Os principais integrantes dessa estratégia são os adolescentes. Oicineiro passa o ritmo a ser executado, ou elege algum integrante mais antigo como referência para os participantes, que procuram imitá-lo (FIG. 2). Quando alguém erra durante a execução, procura-se corrigi-lo sem parar de tocar. Muitas vezes, alguém se aproxima deste integrante para servir de referência ou mesmo ele, sozinho, continua a executar a frase musical até realizá-la corretamente. Durante a pesquisa de campo, pudemos notar que, muitas vezes, a repetição das frases rítmicas é realizada primeiro com a voz e, posteriormente, passa-se à execução no instrumento.

A terceira forma se caracteriza pela repetição do que o icineiro faz por todos os educandos (FIG. 3). O educador realiza determinado ritmo e todos o acompanham. Para ter uma referência do que será tocado, todos têm à sua frente uma cópia do livro de ritmos (neste caso, acompanhado o método rítmico Pozzoli). Nessa situação, os educandos tocam simultaneamente e o educador tem pouco controle do que está sendo realizado pelos alunos, haja vista que estes utilizam um *pad*⁷, que abafa consideravelmente a intensidade do som. Neste tipo de atividade, nota-se pouco controle do educador diante dos alunos e, segundo os participantes, não há uma frequência constante por parte dos seus colegas.

⁷ Pedaco de madeira coberto de emborrachado, usado para estudo de baquetas.



FIGURA 2 – Oficina de percussão realizada na casa pequeno Davi.



FIGURA 3 – Oficina de percussão realizada na Piollin.

Conclusão

A sociedade brasileira é marcada por grandes desigualdades sociais e muitos grupos são excluídos do usufruto dos bens materiais e simbólicos socialmente produzidos. Ou seja, ainda temos um grande caminho a percorrer até que ocorra a efetiva democratização do direito à educação, cultura, à arte e ao lazer. Nos últimos anos o número de espaços que trabalham com pessoas a margem do processo civilizatório tem crescido bastante no Brasil. Essas por sua vez estão ajudando a buscar alternativas e a construir múltiplas saídas e possibilidades.

A aprendizagem musical nos locais pesquisados ocorre de formas distintas. Isso porque um dos principais fatores que determinam essas práticas musicais é o contexto e conseqüentemente os participantes das atividades. Podemos dizer também que os patrocinadores desses projetos exercem grande influência no que será realizado, pois ao investir nesses projetos eles esperam um retorno que normalmente é em forma de apresentação ou produção de algum bem artístico.

Com relação à condução das oficinas notamos que, em um dos três casos, o professor se preocupava em executar o exercício proposto, sem dar devida atenção ao que os alunos estavam fazendo. Com isso, a turma começou a ficar dispersa sendo facilmente distraída por qualquer intervenção exterior à aula. Já nos outros espaços, observamos que a atenção das turmas se manteve no professor, pois este estava passando os conhecimentos junto através do incentivo ao fazer coletivo.

Por último, ao visitar esses locais fica clara a necessidade da formação de educadores musicais capazes de lidar com diferentes perspectivas de ensino. Durante a pesquisa de campo inicial, que tinha por objetivo encontrar atividades musicais desenvolvidas nesses espaços,

vários coordenadores de ONGs e outras instituições explicitaram a falta de profissionais para a realização de aulas de música.



Referências

CARVALHO, Livia Marques. *O ensino de artes em ONGS: tecendo a reconstrução pessoal e social*. 2005. 142 f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes Plásticas, USP.

CASA PEQUENO DAVI. Regimento Interno, 1993. Datilografado.

KLEBER, Magali Oliveira. Educação musical e ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. *Revista EM PAUTA*, Porto Alegre, v. 7, n. 29, p. 113-143, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Florianópolis, n. 8, p. 93-99, 2003.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-posições*, vol. 10, N. 3 [30], Nov. 1999, p. 57-66.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Belo Horizonte, n. 13, p. 39-48, 2005.

POZZOLI. *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical: Parte I & II*, re-editado. São Paulo: Ricordi Brasileira, 2004.

KLEBER, M. O. (2003). Projetos sociais e a prática da educação musical. *Anais do XII Encontro Anual da ABEM*, CD Rom. Florianópolis: ABEM.

KLEBER, M. O. (2004). Terceiro setor, ONGs e projetos sociais em música: breves aspectos da inserção no campo empírico. *Anais do XIII Encontro Anual da ABEM*, CD Rom. Rio de Janeiro: ABEM.

LIMA, M. H. (2003). Educação musical/educação popular: projeto música & cidadania, uma proposta de movimento. *Anais do XI Encontro Anual da ABEM*, CD Rom. Florianópolis: ABEM.

O Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos: pesquisa e ações em João Pessoa

Luis Ricardo Silva Queiroz
UFPB
luisrsq@uol.com.br

Vanildo Mousinho Marinho
UFPB
vanildom@uol.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta e analisa pesquisas e ações realizadas na cidade de João Pessoa pelo *Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos (PENSAMus)*. O texto tem como objetivo refletir acerca de diretrizes fundamentais para a consolidação de grupos de pesquisa no campo da educação musical, tendo como base as produções do *PENSAMus*, bem como as conquistas políticas e práticas educacionais consolidadas pelo Grupo. A partir das análises e discussões realizadas, pudemos concluir que é preciso uma inserção política e social dos grupos de pesquisa da área, a fim de participar ativamente de projetos e de propostas dos órgãos de fomento à pesquisa e à educação nacional, contribuindo, efetivamente, para o conhecimento e ampliação do campo de ensino e aprendizagem da música no Brasil.

Palavras chave: Grupo de pesquisa, ensino e aprendizagem da música, políticas educacionais

O *Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música em Múltiplos Contextos (PENSAMus)* foi criado em maio de 2004 por professores e alunos da área de educação musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O Grupo é vinculado ao Departamento de Educação Musical e ao Programa de Pós-Graduação em Música, ambos da UFPB, sendo registrado no CNPq desde a sua criação. Atualmente é constituído por uma equipe de 40 membros, divididos entre pesquisadores, alunos e técnicos¹.

O *PENSAMus*, ao longo de sua existência, tem atuado significativamente em trabalhos de pesquisa que se inter-relacionam a propostas de ensino e extensão, tendo como objetivo principal compreender práticas de ensino e aprendizagem da música, considerando as especificidades de cada contexto sócio-educacional e as múltiplas perspectivas que caracterizam a transmissão dos saberes musicais nos seus diferentes universos culturais. Tendo a área de Educação Musical como foco central de seus estudos, o Grupo realiza, também, pesquisas e ações relacionadas ao campo da etnomusicologia com o intuito de abordar e compreender, de forma ampla, diferentes perspectivas do ensino e aprendizagem da música nos seus múltiplos contextos. As publicações, palestras e apresentações de trabalhos, individuais e em parcerias, têm possibilitado a participação da equipe em discussões, debates

¹ Para mais informações sobre o Grupo acesse o site: www.pesquisamusicaufpb.com.br

e propostas da área, gerando documentos que podem ser consultados e utilizados por pesquisadores, estudantes e professores de música.

Considerando o trabalho efetivado pelo Grupo ao longo de seus mais de cinco anos de existência, apresentamos, neste texto, resultados das pesquisas e ações realizadas pelo *PENSAMus*, contemplando mais especificamente sua atuação na cidade de João Pessoa. Nosso objetivo é refletir acerca de diretrizes fundamentais para a consolidação de grupos de pesquisa no campo da educação musical, tendo como base as produções do *Grupo*, bem como as conquistas políticas e práticas educacionais consolidadas a partir do seu trabalho.

Linhas de Pesquisa

A fim de abranger um vasto universo de práticas de ensino e aprendizagem da música, tendo em vista a amplitude de sua equipe, bem como as condições materiais e estruturais em geral que possui na atualidade, o *PENSAMus* atua em duas linhas de pesquisa: 1) *Transmissão musical em múltiplos contextos*; e 2) *O ensino de música nas escolas de educação básica*.

A primeira linha contempla estudos relacionados aos diferentes espaços, concepções, processos, estratégias e situações de ensino e aprendizagem da música, abarcando contextos formais (escolas especializadas da área e outras instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional vigente), não-formais (ONGs, projetos sociais, associações comunitárias, espaços diversos que oferecem cursos livres de música etc.) e informais (manifestações da cultura popular em geral, expressões musicais urbanas etc.). Os trabalhos realizados nessa linha de pesquisa possibilitam um entendimento singular de formas distintas de ensinar e aprender música, entendendo que cada universo cria estratégias de transmissão musical contextualizadas com a sua realidade particular. Dessa forma, pesquisas nessa perspectiva têm permitido estabelecer diálogos com diferentes mundos musicais, possibilitando a reflexão e (re)definição de ações significativas no âmbito cultural/musical da nossa sociedade.

Já a segunda linha abrange estudos direcionados ao universo específico das escolas de educação básica, focando as diferentes modalidades de ensino desse contexto educacional – educação infantil, ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos (EJA). Tendo como base a atual realidade do ensino no Brasil, os trabalhos realizados nessa linha de pesquisa têm buscado a compreensão, reflexão e (re)definição de conteúdos, objetivos e estratégias metodológicas da educação musical nesse contexto. Essas pesquisas têm permitido aos membros do Grupo participar ativamente de debates e ações no âmbito das políticas



públicas educacionais para o ensino de música nas escolas e possibilitado diversas publicações que têm contribuído para a discussão e o redimensionamento da educação musical nesse universo.

Pesquisas realizadas

Considerando temas emergentes da área, bem com as demandas institucionais e sociais do estado da Paraíba, o *PENSAMus* vem realizando diversas pesquisas, a fim de obter uma visão ampla acerca da realidade do ensino e aprendizagem da música em João Pessoa e no estado da Paraíba. Assim, visa, a partir dos conhecimentos obtidos nessa realidade, fomentar e estabelecer ações que fortaleçam o universo da educação musical e da música em geral nesse contexto.

Com o intuito de elucidar a abrangência das pesquisas realizadas pelo Grupo, descrevemos a seguir três estudos de grande importância para os trabalhos realizados pelo *PENSAMus*.

Práticas musicais no contexto urbano de João Pessoa (2005/2006)

Esta pesquisa foi realizada na cidade de João Pessoa nos anos de 2005 e 2006 e teve como objetivo fazer um levantamento das principais práticas musicais urbanas do município, analisando os processos de transmissão e as características estético-estruturais dessas manifestações. A Pesquisa foi alicerçada por um amplo estudo bibliográfico nas áreas de etnomusicologia, educação musical, antropologia e afins, além de um sistemático trabalho de campo realizado junto aos moradores e aos participantes de práticas musicais do contexto urbano pessoense. A partir dos resultados obtidos, pudemos verificar que João Pessoa, a exemplo de outras cidades do país, possui um grande número de manifestações musicais que apresentam particularidades significativas, estabelecidas por cada universo sociocultural, mas que evidenciam características comuns a expressões urbanas do país na atualidade (QUEIROZ, FIGUEIRÊDO, 2007).

Transmissão musical no Cavalo Marinho (2006/2007)

Este trabalho foi realizado no período de agosto de 2006 a junho de 2007 na cidade de João Pessoa-PB, tendo como universo de pesquisa o Grupo de Cavalo Marinho Infantil do Mestre João do Boi, do Bairro do Novais, manifestação de significativo valor para a cultura popular da região. A pesquisa teve como objetivo compreender os aspectos fundamentais da

transmissão musical no Cavalo Marinho, focando, especificamente, processos, situações e estratégias de ensino e aprendizagem da música nessa cultura. O estudo teve como alicerce uma abordagem metodológica qualitativa que abrangeu pesquisa bibliográfica, observação participante, realização de entrevistas, gravações de áudio e vídeo e registros fotográficos. Com base nos resultados obtidos, pudemos verificar que a transmissão de música no Cavalo Marinho Infantil possui características que se assemelham a diversos contextos de tradição oral, tendo a experimentação, a imitação e a prática coletiva como os principais meios para o ensino e aprendizagem dos saberes musicais (QUEIROZ; SOARES; GARCIA, 2007).

Educação musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município

Esta pesquisa, financiada pelo CNPq através do edital universal de 2008, vem sendo realizada na cidade de João Pessoa-PB, desde junho de 2007, com término previsto para dezembro de 2009. O trabalho tem como objetivo fazer um levantamento dos espaços formais e não-formais de educação musical existentes no município, bem como compreender as concepções, estratégias, situações e processos de ensino e aprendizagem da música que caracterizam esses contextos. A metodologia da pesquisa tem como base instrumentos de coleta e análise de dados que permitirão uma abordagem quantitativa e qualitativa do universo investigado, contemplando, entre outros, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, observação participante, categorização dos espaços de educação musical, e descrição e análise das suas principais características. Os resultados obtidos a partir desse estudo será de fundamental importância para (re)pensarmos e compreendermos não só o ensino e aprendizagem de música em João Pessoa, como também, para redimensionarmos nossas reflexões para problemas e características de outros contextos educacionais do país (QUEIROZ, 2007; QUEIROZ; MEDEIROS, 2009).

Extensão e ações realizadas

A partir dos resultados das pesquisas realizadas, de demandas sociais e institucionais da cidade e das políticas de fomento à prática educativa e cultural, o *PENSAMus* tem realizado diversas ações a partir de projetos de extensão e/ou projetos ligados a práticas sociais em geral. A seguir, a fim de exemplificar a natureza de sua atuação, destacamos dois grandes projetos de formação de professores desenvolvidos pelo Grupo no estado da Paraíba.



Educação musical nas escolas: formação continuada para professores do ensino fundamental nas escolas municipais de Cabedelo-PB (2006)

Este projeto foi apoiado pelo Programa de Extensão Universitária (PROEXT/2005) do Ministério da Educação (MEC) e fez parte de um Programa que abrangeu as áreas de Educação Musical, Educação Ambiental e Educação Sexual. O trabalho ofereceu, ao longo do ano de 2006, oficinas de formação continuada para professores do ensino fundamental do município de Cabedelo-PB, contemplando profissionais que não possuem formação específica na área de música, mas que, de certa forma, atuam no processo de educação musical dos estudantes no contexto escolar. A partir da integração com o ensino e a pesquisa, acreditamos que o projeto ofereceu uma relevante contribuição para a educação musical nas escolas do município, favorecendo, diretamente, a consolidação de propostas didático-pedagógicas de significativo valor para atuação do professor na sua prática cotidiana em sala de aula. Dessa forma, o trabalho evidenciou a necessidade de pensarmos em ações e estudos que permitam (re)definir caminhos para a educação musical no universo da educação básica, estabelecendo alternativas reais para a atuação de profissionais que, mesmo sem uma formação musical específica, podem desenvolver propostas significativas para o ensino e aprendizagem da música nas escolas (QUEIROZ; MARINHO, 2006; 2007).

Formação continuada de professores de música do município de João Pessoa (2007-2008)

Este trabalho foi realizado em João Pessoa-PB nos anos de 2007 e 2008, tendo como base uma proposta integrada de pesquisa e extensão. O projeto contemplou especificamente os professores de música atuantes na rede municipal de ensino de João Pessoa. A proposta contou com o apoio e financiamento da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa e do Ministério da Educação, através do PROEXT 2007/2008, e teve como objetivo proporcionar a formação continuada dos professores de música e compreender, fundamentalmente, aspectos relacionados às suas concepções e práticas de educação musical. Ao longo do trabalho ficou evidente que os professores participantes tinham concepções que se adequam às perspectivas contemporâneas de ensino da música nas escolas, mas que ainda necessitam de ferramentas que lhes possibilitem uma ação efetiva no contexto escolar. Vale destacar ainda, que, de acordo com as nossas avaliações, a proposta de formação continuada contribuiu efetivamente para a prática docente desses profissionais, principalmente no que se



refere às suas definições de estratégias metodológicas e de conteúdos musicais para o seu trabalho (QUEIROZ; MARINHO, 2007; 2009).

Políticas educacionais

Um dos objetivos centrais do trabalho realizado pelo Grupo é contribuir para a (re)definição e o estabelecimento de políticas educacionais que fortaleçam o campo da educação musical e, conseqüentemente, a área de música em geral. Nesse sentido, tem atuado em projetos de pesquisa e de extensão, conforme já enfatizando anteriormente, que visam, sobretudo, a produção de conhecimento, alicerçado na realidade social do país, e o estabelecimento de ações efetivas que possam favorecer a formação musical e cultural do indivíduo. Assim, os seus integrantes têm participado de comissões diversas, de debates e de fóruns relacionados, direta ou indiretamente, com propostas e ações que possam contribuir para a consolidação da música na sua perspectiva educacional e sociocultural. Entre as ações realizadas pelo grupo destacam-se:

- A participação de sua equipe, durante os anos de 2005 e 2006, na comissão que elaborou a nova proposta para o ensino de Artes na cidade de João Pessoa. Proposta essa que ganhou legitimidade municipal pela Resolução N.º 009/2006, do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa (que dispõe sobre a implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa). Desde então, o ensino de música, assim como o das demais linguagens artísticas, passou a ter carga horária específica dentro da estrutura curricular das escolas, garantindo que os estudantes passem, ao longo da educação básica, por uma formação ampla, abrangendo as diferentes linguagens artísticas: **Música**, Artes Visuais e Teatro/Dança;
- A organização do XV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), realizado em 2006 na cidade de João Pessoa, que abordou o tema: Educação musical: produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade;
- A realização de projetos de formação continuada em parceria com redes de ensino municipal, obtendo financiamentos e apoios diversos do governo federal para fomentar ações relacionadas ao ensino da música nas escolas.

Conclusão

A partir das discussões apresentadas acima, fica evidente que as pesquisas e ações do *PENSAMus* têm possibilitado diferentes caminhos para o conhecimento e a realização de projetos relacionados ao ensino e aprendizagem da música, principalmente no contexto de João Pessoa e do estado da Paraíba. As diversas ações desenvolvidas pelo Grupo demonstram que trabalhos de investigação e propostas práticas da área de educação musical podem e devem ser desenvolvidas em parceria com os diversos segmentos políticos ligados à educação e à cultura, possibilitando, assim, condições para a realização de práxis que contribuam efetivamente para o campo de ensino da música.

Dessa forma, entendemos que estabelecer mecanismos que permitam trabalhar em articulação com as demandas sociais, educacionais e políticas em geral, cria um ambiente favorável para o fortalecimento da área. Nesse sentido, grupos de pesquisa relacionados ao campo da educação musical no país precisam atuar em consonância com os direcionamentos políticos e as necessidades dos seus contextos culturais, para que, de fato, possam realizar pesquisas e ações significativas para a educação musical e para as diferentes realidades educacionais socioculturais em que atuam.



Referências

- JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. *Resolução nº 009, de 2006*. Implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades nos níveis infantil e fundamental no município de João Pessoa. João Pessoa, 2006.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Espaços e concepções de ensino e aprendizagem da música em João Pessoa. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva, FIGUEIRÊDO Anne Raelly Pereira de. Práticas musicais urbanas: dimensões do contexto sociocultural de João Pessoa. *ICTUS: Periódico do Programa de Pós Graduação em Música da UFBA*, 2006, p. 75-86.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João Pessoa. . In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., São Paulo. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007.
- _____. Educação musical nas escolas: uma proposta de formação continuada para professores do ensino fundamental do município de Cabedelo-PB. . In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006, p. 73-77.
- _____. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, 69-76, 2007.
- _____. O novo perfil da formação do professor de música no contexto da educação musical contemporânea. . In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPPOM, 2009, p. 74-76.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MEDEIROS, Pedro Henrique Simões de. Educação musical em contextos não-formais: espaços e práticas de ensino e aprendizagem da música em de João Pessoa. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 19., Curitiba. *Anais...* Curitiba: ANPPOM, 2009, p. 70-73.
- QUEIROZ; Luis Ricardo Silva; SOARES, Marciano da Silva; GARCIA, Uirá Carvalho de. Transmissão musical no Cavalinho Marinho Infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

O método “O Passo” em escolas públicas: pesquisando alternativas para a Educação Musical

Silvia Sobreira
UNIRIO
silvia@silviasobreira.com

Felipe Reznik
UNIRIO
felipe@opasso.com.br

Resumo: Neste trabalho relatamos a utilização do método “O PASSO” em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. A experiência foi iniciada em março de 2009 dentro do projeto de extensão “A prática Contemporânea do Ensino da Música”, desenvolvido pela UNIRIO (RJ). O método tem sido aplicado com sucesso em escolas particulares e públicas na cidade do Rio de Janeiro, embora sua aplicabilidade careça de análises acadêmicas. No projeto, o método está sendo empregado em condições típicas da maior parte das escolas públicas do Brasil: sem espaço adequado e sem instrumentos. A experiência tem sido filmada com a finalidade de fornecer material para as reflexões nas aulas internas dos estagiários em música da UNIRIO, além de registrar dados para serem analisados futuramente. Por ser um método passível de ser utilizado sem a utilização de instrumentos musicais, fornecendo uma alternativa viável para o ensino em escolas públicas, procuramos aqui destacar alguns detalhes desta rica experiência.

Palavras chave: O Passo; educação musical, escola pública, metodologias de ensino

Este texto está dividido em duas partes. Na primeira, é descrito, sucintamente, o projeto de extensão “A prática contemporânea do Ensino da Música”, desenvolvido pela UNIRIO sob a coordenação de Silvia Sobreira, em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro. Uma descrição mais detalhada do projeto foi apresentada em 2008 no XVII Encontro Anual da ABEM (SOBREIRA, 2008), não cabendo aqui repetir as informações ali contidas. Na segunda parte, é descrita uma pesquisa executada dentro do referido projeto que visa testar a aplicabilidade do método “O Passo” no contexto de uma escola pública.

A implementação do ensino de música nas escolas da rede pública do Brasil como componente curricular obrigatório, instituído pela Lei 11.769/08, tem estimulado o debate a respeito das metodologias adequadas para aqueles contextos específicos. A preocupação com “o que fazer em sala de aula” foi um tema amplamente debatido no XVII Encontro da ABEM de 2008, sediado em São Paulo. Embora a maior parte dos educadores esteja ciente da existência de diversificado material para o ensino da música, não existe um consenso a respeito de sua adequação para o uso em escolas sem tradição de ensino de música. As metodologias musicais de influência européia - Orff, Dalcroze, Kodály, Willems, entre outras, não parecem ser aplicáveis em escolas públicas, que tem peculiaridades específicas. Segundo



Souza *et al* (2002) a mudança de concepção de infância ou sua própria ressignificação é um fator de importância primordial: “É possível que as aulas de música antigamente, pensadas para as séries iniciais, destinem-se hoje, no máximo, para a educação infantil” (SOUZA *et al*, 2002, p. 23).

Outro problema apontado pela literatura da área diz respeito à insistência do canto coletivo como único recurso para locais sem a infra-estrutura adequada. Sem desmerecer o rico potencial desta prática, concordamos com os autores que afirmam o descaso com que ela é tratada. O canto existe, mas, em muitos casos, não há apuro neste fazer musical (FUKS, 1993; SOUZA *et al*, 2002; TOURINHO, 1993).

Uma outra crítica apontada nos informa sobre a falta de conhecimento que alguns professores têm das metodologias musicais:

Educadores intercalam propostas metodológicas, sem se ancorar em fundamentos sólidos, pegando o que tem de melhor em cada método e abandonando o restante, com isso pensa ter criado ‘um novo método’ (BEYER, p.15, 1993)

Por envolver movimentação corporal, a metodologia utilizada em “O Passo” é, frequentemente, associada ou comparada ao método Dalcroze. Entretanto, cabe esclarecer que nunca houve, por parte de seu idealizador, a intenção de criar algum tipo de correspondência com o método do grande educador suíço. Isso ocorreu não por pretensão, mas devido ao fato de “O Passo” ter surgido dentro do contexto brasileiro de educação, na busca de soluções para dificuldades musicais muito particulares encontradas em nossa música. Assim sendo, as comparações, que por ventura sejam feitas, devem levar essa afirmação em consideração a fim de evitar o risco de se pensar no método como uma extensão ou ampliação da metodologia Dalcroze.

Devido à enorme extensão territorial do Brasil e das distintas culturais envolvidas, mesmo dentro de uma mesma cidade, fica claro que não existem soluções milagrosas que apresentem resultados positivos para todos, não importando o contexto. Por este motivo, torna-se crucial, neste momento de incerteza, que as experiências pedagógicas executadas com êxito sejam compartilhadas, não com o intuito de fornecer fórmulas, mas para ampliar o leque de possibilidades daquilo que é viável de ser feito em escolas que apresentam problemas semelhantes.

Embora existam exceções, pode-se traçar um quadro comum à maioria das escolas: falta de espaço adequado, impossibilidade de se trabalhar com instrumentos musicais devido tanto à falta de recursos para comprá-los quanto pela falta de espaço para guardá-los, por exemplo (SOUZA *et al*, 2002). Juntam-se a esses problemas estruturais, os problemas que

dizem respeito ao relacionamento em sala de aula, muitas vezes dificultado pelo número de alunos por turmas, além do desinteresse dos estudantes pela música como disciplina escolar.

O projeto de extensão “A prática contemporânea do ensino de música” tem sido executado em uma frutífera parceria entre a UNIRIO (RJ) e a Escola Municipal Francisco Alves. A escola atende cerca de 350 crianças da Educação Infantil ao quarto ano do Ensino Fundamental, além de ter duas turmas de alunos com necessidades especiais. No início da aplicação do projeto, além dos problemas estruturais comentados acima, um dos elementos mais perturbadores era a indisciplina das crianças. Acostumados à rígida disciplina das aulas, os alunos tendiam a ver na aula de música o momento da descontração e da “bagunça”. A continuidade do projeto, sempre amplamente apoiado pela equipe pedagógica da escola, possibilitou uma maior valorização, por parte das crianças, das aulas de música e os problemas relacionados à indisciplina foram se tornando menos árduos, embora esta seja uma questão que ainda gere muito desconforto entre os alunos que iniciam o estágio. Em geral, os estagiários iniciantes não sabem como agir em sala de aula. No anseio de não executarem práticas autoritárias, eles acabam perdendo a chance de comandar a turma, numa tendência comum entre aqueles que não estão habituados a distinguir autoridade de autoritarismo. A questão da indisciplina nos levou ao questionamento da viabilidade de aplicação do método naquele contexto. “O Passo” requer concentração e disciplina por parte das crianças, mas seria necessário conseguir essas atitudes através do diálogo e não da imposição.

A turma escolhida para testar a aplicação do método é composta de crianças cuja idade média é de cerca 6,5 anos. Para a execução deste experimento, o projeto conta com a participação do bolsista de extensão Felipe Reznik, co-autor deste texto, que atua profissionalmente com Lucas Ciavatta, criador do método. Felipe conheceu “O Passo” quando aluno da 6ª série da escola Oga Mitá. Atualmente, cursa licenciatura na UNIRIO onde tem ajudado a difundir a metodologia d’O Passo.

O método promove uma aprendizagem na qual é visada a interação entre os processos de construção da percepção do corpo e sua relação com o tempo - particularmente no que se refere à sistematização do ensino da pulsação - e o espaço.

Nosso interesse está focado na importância do corpo para a aquisição de habilidades e compreensões musicais. No entanto, entendemos que este processo não pode ser considerado isoladamente: ele deve ser visto dentro de processos mais amplos que relacionam o corpo a todo o desenvolvimento da percepção e cognição. Neste sentido, as noções de espaço e tempo, nos parece, devem ser necessariamente abordadas (CIAVATTA, 2003, p.64).



Uma das características mais marcantes do método é a possibilidade de se trabalhar sem instrumentos musicais.

Trabalhamos, hoje, cada vez mais, na perspectiva de que os únicos recursos necessários para efetivar um processo de educação musical sejam apenas palma e voz; ritmo e som nos únicos instrumentos cuja presença podemos garantir (CIAVATTA, 2003, p.25).

Essa perspectiva tem sido aplicada em prol da construção de uma base sólida e efetiva, a médio e longo prazo com as crianças da escola parceira. Para tal, foram planejadas algumas estratégias com a finalidade de iniciar as crianças nos códigos exigidos pela aplicação do método: aprender o nome das crianças e traçar os “combinados”, que na linguagem utilizada na escola diz respeito aos acordos que estabelecem determinadas regras de convivência: esperar a vez para falar, por exemplo.

Todas as atividades feitas dentro de sala de aula têm um objetivo maior ao final do semestre: fazer com que a turma inteira, 22 crianças de 6 e 7 anos possam fazer música de fato, participando de uma prática em conjunto efetiva.

Desde o primeiro momento na sala de aula foi buscado, por princípio, o alcance dos objetivos estabelecidos. Nesse sentido, utilizar duas aulas para decorar o nome das crianças foi fundamental. Temos percebido, no desenvolvimento das aulas, que a concentração e a disciplina do grupo, satisfatoriamente obtidas, devem muito à nossa preocupação de estabelecer tal contato.

Decorado os nomes, focalizamos o trabalho para a percepção da importância da visão na prática musical coletiva. A partir de uma atividade rítmica – bater palmas num intervalo regular do tempo – na qual uma dupla de crianças eram dispostas de frente ou de costas, entre si, os alunos foram estimulados a perceber que eles precisam se olhar para tocar juntos. Vale lembrar aqui que a disposição espacial dos alunos e do professor em sala de aula é feita em um “grande círculo”, permitindo a todos se olharem.

O olhar foi requerido para ajudar os alunos a bater palmas simultâneas. A partir da noção básica de bater palmas em um tempo determinado, foram iniciados os exercícios para a compreensão de que as palmas poderiam soar “juntas”, se fosse usada a visão como recurso auxiliar, ou, “separadas”, caso as crianças estivessem de costas umas para as outras. Aqui já fica patente uma distinção clara entre o método “O Passo” e outros recursos de aprendizagem. Não foi pedido às crianças que o ouvido fosse utilizado para acertar o ritmo, elas foram induzidas a utilizar o corpo como mediador dessa escuta, que se dará intuitivamente se o movimento físico for associado ao som requerido. É importante ressaltar que exercícios como

este fazem parte de um repertório de exercícios que caracterizam o método, fazendo parte da série introdutória. A respeito da atividade “tocar junto/separado”, Lucas Ciavatta comenta:

(...) esta atividade, da forma como entendemos, não é apenas mais uma dentre as listáveis para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem em Música, ela é possivelmente a mais importante de todo o processo, aquela cuja ausência simplesmente impede o processo (CIAVATTA, 2003, p.89).

O objetivo seguinte foi o de desenvolver o caminho para chegar ao movimento corporal específico que o método propõe.

Andar. Andar sempre. Andar para entender o movimento musical. Andar para entender a ausência de som. (...) Deste fluxo ininterrupto vive a música, e é com a percepção deste fluxo que a prática em conjunto se viabiliza (CIAVATTA, 2003 p. 102)

Nesta ocasião, nos deparamos com a primeira dificuldade da idade: a questão da orientação espacial e da lateralidade. O método exige que pessoa se movimente dentro de um quadrado imaginário no qual o primeiro tempo é marcado com um primeiro passo que será determinado se à direita, caso a pessoa seja destra, ou à esquerda, caso a pessoa seja canhota. A maior parte das crianças da turma ainda não tinha uma noção clara a respeito de “seu lado forte”, como chamamos. Depois de explicado que, para os destros, a perna “forte” seria a direita e para os canhotos, a esquerda, experimentamos – e tivemos bons resultados – a colocação de barbante ou fita adesiva na mão correspondente à perna “forte”.

Portanto, a constatação dessa dificuldade inicial, bem como a solução para o problema foi um estímulo por representar os antecedentes exigidos em termos de representação corporal e, de certa forma, uma novidade em relação às dificuldades com as quais já estávamos habituados em nossa prática.

No atual momento as crianças estão aprendendo a fazer a distinção entre o os tempos ímpares (1 e 3) e pares (2 e 4) de um compasso de 4 tempos. Esse conceito está sendo expandido a partir da primeira noção trabalhada: “tocar junto” ou “tocar separado”. Foram dados exemplos onde “separado” aparecia de maneira organizada (coincidindo com os tempos) ou “bagunçada” (em qualquer parte da subdivisão). As crianças estão sendo estimuladas a se concentrar na execução de palmas em relação à sua perna “forte” ou “fraca”.

Conclusão

Embora o método já tenha sido utilizado com crianças de idade semelhante, em nossa prática esse foi um fator novo. As dificuldades encontradas nos levaram a elaborar este texto,



no sentido de compartilhar nossa experiência com aqueles que estejam iniciando ou tenham interesse de trabalhar com o método

Ainda é cedo para se fazer afirmações precisas, mas as crianças têm demonstrado grande satisfação e concentração nas aulas. A cada aula temos o cuidado de lembrar o que foi aprendido, possibilitando que as crianças tenham noção da construção do processo. Embora a experiência esteja no início, o método tem-se mostrado como rico potencial a ser desenvolvido. Por ser passível de ser utilizado apenas com os instrumentos que podemos garantir - os que nosso corpo produz-, este método, deveria ser difundido mais amplamente entre os educadores musicais, tarefa que nos propusemos a iniciar neste breve relato.



Referências

BEYER, Esther. A Educação Musical sob a Perspectiva de uma Construção Teórica: uma análise histórica. *Fundamentos da Educação Musical*, Serie 1, maio, p-5-25, 1993.

FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. *Fundamentos da Educação Musical*. Série1, maio 1993, p.134-156.

CIAVATTA, Lucas. *O Passo. A pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: Lucas Ciavatta, 2003.

SOBREIRA, Silvia. O estágio supervisionado na formação do educador musical: construindo pontes entre escola e universidade. In: XVII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em CD-ROM.

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos 6. UFRGS: Porto Alegre, 2002.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, Série Fundamentos 1, p. 91-144, 1993.

O método na prática pedagógica em música: função, uso e o papel do professor

Maura Penna
UFPB
maurapenna@gmail.com

Resumo: Como parte de uma pesquisa em desenvolvimento, que visa analisar propostas e práticas pedagógicas para o ensino de música na educação básica, apresentamos nesta comunicação uma reflexão, de cunho teórico e base bibliográfica, acerca da função dos métodos de educação musical e o papel do professor. Inicialmente, discutimos a concepção de método, que diz respeito a *como / o modo de ensinar*, caracterizando-se por três componentes: (a) um conjunto de meios, (b) escolhidos em função de objetivos, (c) mediante ações organizadas. Consideramos que tais componentes permitem tratar como métodos diferentes propostas para a prática pedagógica em música, com distintos graus de sistematização e detalhamento. Analisamos como, em relação aos diversos métodos, o professor pode ter uma função meramente técnica, atuando apenas como executor de propostas pedagógicas. Em contrapartida, caracterizamos o professor como um profissional reflexivo, capaz de examinar sua prática, analisá-la, aprender com ela, ajustando-a quando preciso. Isto não exclui a necessidade de ter, como base para sua prática, indicações de como ensinar, que podem ser encontradas nos métodos de educação musical. Mas a relação com eles não é de mera reprodução: o “conhecimento crítico” dos mesmos sustenta uma reapropriação pessoal e criativa de suas contribuições. Concluímos apontando que, dentro de uma prática reflexiva, os métodos pedagógicos podem constituir um quadro para pensar e realizar a prática educativa, sem que o papel do professor se reduza a mero executor. É indispensável, portanto, na formação de qualquer educador musical, conhecer diversos métodos, analisando-os criticamente e tomando-os sempre de modo dinâmico.

Palavras-chave: prática pedagógica em música – métodos de educação musical – atuação do professor – professor reflexivo

Com a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, a área de educação musical passa a enfrentar o desafio de discutir questões relativas à sua implantação¹. Em torno dela, diversos interesses manifestam-se, na tentativa de conseguir a aprovação do Ministério de Educação para diversos materiais didáticos (livros, softwares, instrumentos, etc.) – que expressam propostas metodológicas –, com a intenção de que sejam adotados oficialmente para o ensino de música em todas as escolas do país. No entanto, como aponta Sobreira (2008, p. 50), “[...] uma escola nunca será igual a outra. Nem mesmo as turmas dentro de uma mesma escola serão iguais e, portanto, não existe um caminho único, sendo essa opinião consenso entre vários educadores”. A toda essa discussão, subjaz a questão da função do método e do papel

¹ Conforme o Artigo 3º da Lei nº 11.769/2008, é previsto um prazo de três anos letivos para que os sistemas de ensino se adaptem à exigência (BRASIL, 2008).



do professor, cabendo, portanto, aprofundá-la para melhor compreendê-la, lembrando de suas implicações tanto para a prática pedagógica quanto para a formação do professor .

No intuito de contribuir com esta discussão, apresentamos aqui uma reflexão resultante de uma pesquisa em desenvolvimento, que visa analisar propostas e práticas pedagógicas para o ensino de música na educação básica. Esse momento inicial da pesquisa, de cunho teórico e base bibliográfica – buscando também subsídios na área de educação –, centra-se na questão: qual a função do método na prática pedagógica em música? E esta questão se desdobra nos seguintes objetivos: discutir a concepção de método; analisar a sua função na prática pedagógica e o papel do professor em relação a ele².

Será que é possível ensinar sem saber *o que* se está ensinando? Será que é possível ensinar sem saber *como* ensinar? Certamente que não. É indispensável articular *o que* e *como* para ensinar efetivamente, para desenvolver um verdadeiro processo educativo, compreendido não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de desenvolvimento das capacidades (habilidades, competências) do aluno, de modo que ele se torne capaz de se apropriar significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal dos mesmos em sua vida.

Assim, é preciso dar, ao conteúdo que se ensina (*o que*), uma forma (*como*, *o modo de ensinar*) que viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo. É através do *modo de ensinar* que podemos atender às peculiaridades de cada situação educativa, selecionando e organizando os conteúdos de acordo com a capacidade cognitiva e os interesses de nossos alunos; planejando atividades que motivem a turma e ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento de suas habilidades/capacidades; empregando os recursos disponíveis, mesmo que limitados, em função do processo educativo, etc.

Esse *como /o modo de ensinar* diz respeito, portanto, à didática, ao encaminhamento pedagógico, ao método, às abordagens metodológicas, à metodologia. Sem dúvida, tais termos não são sinônimos; tampouco são consensuais. Mas todos dizem respeito ao modo de ensinar, ao *como*. Como indica Bru (2008, p. 7), no campo da pedagogia, há distintas acepções de “método”, por vezes até mesmo contrastantes. Buscando uma definição geral que conjugue os elementos indicados com maior frequência por diferentes teóricos, o referido autor elenca três componentes constitutivos do método: “[...] a) um conjunto de meios; b) escolhidos com o fim de atingir um ou vários objetivos inscritos em um propósito; c) mediante ações organizadas e distribuídas no tempo” (BRU, 2008, p. 7).

² Desta forma, não pretendemos apresentar aqui as características de diversos métodos ou propostas pedagógicas de educação musical, mas antes examinar, sob diversos ângulos, a sua função no processo educativo.

Estes três componentes são capazes de contemplar diferentes propostas para a prática pedagógico-musical – como Dalcroze, Kodaly, Willems, Orff, Martenot, Suzuki, Paynter e Schafer³ –, permitindo considerá-las como *métodos* de educação musical, mesmo tendo características distintas quanto ao seu grau de sistematização e detalhamento. Vários desses métodos apresentam algum material didático (como cadernos de exercícios ou de atividades, por exemplo), que se torna um veículo importante na sua divulgação. Assim, configuram um “método, representado por um conjunto de idéias, exemplos e sequências pedagógicas segundo o enfoque particular de um determinado especialista”. Já em outras propostas isto é “substituído pelo princípio pedagógico, pelo objetivo, pela tendência”, permitindo múltiplas “respostas didáticas ao mesmo problema pedagógico” (GAINZA, 1988, p. 105).

Tais métodos, portanto, diferenciam-se entre si: alguns são mais prescritivos, com materiais didáticos bastante fechados; outros menos, fornecendo sugestões ou relatos de atividades mais abertas e flexíveis; alguns discutem, em textos teóricos, os fundamentos filosóficos ou mesmo psicológicos de suas propostas (como WILLEMS, 1963), enquanto outros são divulgados em grande parte através de relatos de experiências (cf. SCHAFER, 1991). No entanto, todos esses métodos configuram propostas de *como desenvolver uma prática de educação musical*, estruturando-se sobre princípios, finalidades e orientações gerais explicitados em maior ou menor grau⁴.

Então, suponhamos que um professor se torne “aplicador” de uma determinada proposta de educação musical, e até mesmo um ferrenho defensor do método que adota, tomado como um modelo inquestionável. Problema resolvido? Eventualmente, pode ser, se o método em questão “funcionar bem” no contexto educacional em que esse professor atua, reduzindo a sua própria função a um reproduzidor de tal proposta.

Neste caso, o professor é um mero técnico, o executor de uma proposta pedagógica concebida e planejada em outras instâncias. Esta é a mesma lógica que está por trás de grandes redes de escolas particulares de educação básica que utilizam e aplicam, por todo o país, um mesmo material didático, tido como garantia da qualidade de ensino. Entretanto, esse tipo de material didático desconsidera as peculiaridades – inclusive de ordem cultural – do contexto em que será utilizado e, na sua aplicação, o professor tem uma função meramente instrumental. Cabe-lhe apenas o papel de executor de planejamentos realizados por

³ Essas propostas – ao lado das de Gertrud Meyer-Denkman e Jos Wuytack, menos conhecidas –, são apresentadas e analisadas na coletânea organizada por Teresa Mateiro e Beatriz Ilari, em processo de publicação.

⁴ Sendo assim, apesar de suas diferenças, consideramos possível tratar todas essas propostas como “métodos de educação musical”. Deste modo, conscientemente evitamos a discussão terminológica, por acreditar que a compreensão da questão é mais relevante do que a nomenclatura empregada.

especialistas e expressos no material didático adotado, de modo que o professor atua apenas como um reproduzidor de propostas pedagógicas que pode não conseguir apreender em seu conjunto, e cuja fundamentação e concepções nem sempre conhece.

O papel do professor pode, porém, ser distintamente concebido. Como Nóvoa (2002, p. 27), entendemos que o conhecimento profissional dos professores se constrói, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática:

Em contrapartida às imagens dos *professores como funcionários* submetidos ao controle de corpos políticos e administrativos e dos *professores como técnicos* sujeitos à tutela de grupos de cientistas pedagógicos surge a necessidade de construir uma visão dos *professores como profissionais reflexivos* [...]. Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar. (NÓVOA, 2002, p. 37)

Como profissionais reflexivos, os professores precisam constantemente avaliar o processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta. E essas decisões, como acima apontado, dizem respeito ao modo de ensinar, ao método, à metodologia: “Articulando meios e fins em uma organização ao mesmo tempo espacial e temporal, os métodos pedagógicos constituem um quadro para pensar e realizar a prática educativa” (BRU, 2008, p. 7).

Mas será que um professor de música reflexivo – por refletir sobre sua própria prática e procurar se autodesenvolver – não precisa conhecer diversos métodos de educação musical? Como ele irá iniciar a sua prática pedagógica sem direcionamentos, sem indicações práticas de como ensinar⁵? Afinal, a atuação em sala de aula é indispensável para a formação do professor, já que uma “parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício” (GUARNIERI, 2000, p. 9). E, como vimos, apenas o domínio de conteúdos não garante o processo pedagógico, pois é preciso articular *o que e como* para ensinar efetivamente. Por outro lado, apenas a intenção reflexiva não resolve a questão de como ensinar, pois é preciso que haja uma prática para que seja possível refletir sobre ela, analisar seus efeitos, ajustá-la, redirecioná-la se necessário, em busca da realização dos objetivos que

⁵ Nesse mesmo sentido, Guzzo (2009, p. 122) discute a formação dos professores de educação básica: “[...] ele [Claudio de Moura Castro, em uma palestra para 800 professores] perguntou quantos, entre os presentes ali no auditório, tinham aprendido a ensinar a regra de três nas faculdades de educação que haviam frequentado. Resposta: ninguém. Nem um, pelo menos, entre os 800? Nem um. Não é preciso ser um especialista em pedagogia para ver o tamanho da encrenca em que estão metidos os alunos desses professores todos. [...] Se os seus professores não sabem ensinar a regra de três, os alunos não vão aprender; e, se não sabem ensinar a regra de três, é provável que não saibam ensinar uma porção de outras coisas.”

propomos. Neste sentido, os métodos de educação musical sugerem modos de ensinar que o professor pode experimentar, já que sistematizam, em propostas metodológicas, práticas de como ensinar música.

Podemos, sem dúvida, aprender com essas diversas experiências, o que implica a necessidade de conhecer – mas *conhecer criticamente* – diversos métodos. Para tanto, cabe:

- conhecer o contexto (social, histórico, cultural) em que cada método foi criado, para poder avaliar seus limites e suas contribuições;
- analisar seus fundamentos, procurando reconhecer as concepções de música e educação sobre as quais se apóia;
- compreender o papel que atribui ao aluno e ao professor;
- verificar os objetivos pedagógicos que procura alcançar;
- analisar as atividades ou exercícios que propõe, procurando apreender seus princípios de construção e seus procedimentos básicos;
- estabelecer relações com sua própria vivência musical e a de seus alunos;
- articular suas propostas às situações educativas em que atua e/ou ao currículo da escola⁶.

Assim, o conhecimento, análise e avaliação de propostas existentes de pedagogia musical podem sustentar uma reapropriação – crítica, criativa e pessoal – de suas contribuições. Com base nessa reapropriação, o professor pode construir “um ‘arsenal’ de alternativas metodológicas, enquanto opções que lhe permitam ajustar flexivelmente sua prática, conforme a necessidade” (PENNA, 2003, p. 82), permitindo-lhe atender a diferentes contextos educacionais, a alunos com experiências e interesses diversos.

A questão não se resume, contudo, a escolher um método e utilizá-lo de forma flexível, procurando adaptá-lo à faixa etária de nossos alunos ou atualizando seu repertório, por exemplo. Pois os métodos carregam uma concepção de mundo, uma concepção de música; eles selecionam e organizam conteúdos, propondo procedimentos para abordá-los. É preciso, portanto, verificar se são compatíveis com a concepção de música que defendemos, se os conteúdos que trabalham são aqueles que priorizamos.

Alguns desses métodos, até pelo contexto de sua criação, prendem-se ao ritmo

⁶ Entendemos que os métodos podem dar indicações relevantes para a prática do educador musical, tanto em contextos escolares quanto extra-escolares.

métrico e ao sistema tonal, que são por vezes tomados como modelo único e ideal de música⁷, enquanto outras propostas pedagógicas, comprometidas com a estética da música erudita contemporânea, trabalham o som e o ruído de modo mais amplo, expandindo em muito a concepção de música – como as de Schafer e Paynter. No entanto, não se trata de opor padrões musicais, nem de descartar *a priori* alguma proposta pedagógica, em sua totalidade, por seu vínculo com certa concepção estética. Como aponta Penna (2008, p. 26): “Em lugar de se prender a um determinado ‘padrão’ musical, faz-se necessário encarar a música em sua diversidade e dinamismo, pois sendo uma linguagem cultural e historicamente construída, a música é viva e está em constante movimento”. Assim, cabe a uma educação musical sintonizada com o mundo contemporâneo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais quanto de formas de experienciar a música na vida cotidiana.

Podemos, sim, reapropriar-nos de propostas de construção de exercícios dos vários métodos, na condição de, compreendendo os princípios que embasam tais propostas, redirecioná-las para as metas que almejamos. Desta forma, por exemplo, propostas do método Orff para trabalhar a fala podem embasar a elaboração de exercícios que explorem diversos estilos musicais que fazem uso da fala ritmada e/ou entoada no universo artístico da contemporaneidade, como o rap, a embolada ou o repente⁸. Essa apropriação pessoal e criativa orienta-se, portanto, por nossos objetivos pedagógicos e pelo contexto em que trabalhamos – que muitas vezes é a escola de educação básica, com seus desafios próprios.

Pelo exposto, evidencia-se que, dentro de uma prática reflexiva, os métodos pedagógicos podem constituir um quadro para pensar e realizar a prática educativa, como indicado por Bru (2008, p. 7), sem que o papel do professor se reduza ao de mero executor. Nesta perspectiva, é indispensável, na formação de qualquer educador musical, conhecer diversos métodos, analisando-os criticamente.

Os diversos métodos de educação musical sistematizam as diferentes respostas que distintos pedagogos musicais encontraram, em sua prática educativa, para a questão de *como*

⁷ Como um exemplo, o método Willems, que, apesar de explorar o espaço intra-tonal em uma etapa inicial, mantém o tonalismo como referência dominante. Diz ele: “Os cantos terão como base, antes de tudo, a escala maior, que é uma melodia perfeita, exemplar mesmo. Será utilizada [...] para despertar o *sentido tonal próprio ao grau atual de evolução de nossa raça*. Isto sem excluir outras formas melódicas próprias de outras raças e outras épocas; mas somente a título excepcional, já que estas não podem ter como base de trabalho um *valor perfeito* do ponto de vista pedagógico.” (WILLEMS, 1966, p. 15 – grifos nossos)

⁸ “Assim, por exemplo, uma frase ritmada do refrão de um rap, de uma embolada, ou do mote de um repente pode ser explorada em diversos exercícios de fala. Dentre outras possibilidades, destacamos: como ostinato de base para uma improvisação [...], como um dos textos de uma recitação que sobrepõe várias vozes [...], como estribilho em um rondó [...]” Deste modo, a “articulação entre a vivência restrita da sala de aula e o universo musical mais amplo pode ser estabelecida, por um lado, pelo uso de elementos extraídos de obras de diferentes estilos como base para exercícios com fala e, por outro, por atividades de apreciação dessas obras após a realização dos exercícios de improvisação dirigida.” (PENNA, 2008, p. 211-212).

ensinar. Entretanto, se dominar *o que* se ensina não é suficiente para um verdadeiro processo educativo, o *como* – a que necessariamente tem que se articular – deve sempre ser encarado de modo dinâmico, e nunca como uma “receita” pronta. Aprendamos com os vários métodos de educação musical, mas aprendamos, antes de mais nada, com nossa prática concreta em sala de aula, num constante processo de questionamento, de reflexão e de busca.



Referências

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 2 maio 2009.

BRU, Marc. *Métodos de pedagogia*. São Paulo: Ática, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-23.

GUZZO, J. R. Nota zero. *Veja*, São Paulo, ed. 2102, ano 42, n. 9, p. 122, 4 mar. 2009.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical* (no prelo).

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Coord.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003. p. 80-110.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 20, p. 45-52, set. 2008.

WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba, 1963.

_____. *Educación musical: guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi, 1966.

O registro em vídeo como recurso para a reflexão sobre a prática dos estágios supervisionados

Silvia Sobreira
UNIRIO
silvia@silviasobreira.com

Luca Chiaradia Argel
UNIRIO
luca_argel@hotmail.com

Taiana de Araújo Machado
UNIRIO
taiana.machado@hotmail.com

Resumo: Neste texto, relatamos a utilização do registro filmográfico, advogando em favor de seu potencial como facilitador do processo de reflexão da prática pedagógica. O recurso vem sendo utilizado na disciplina Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO-RJ desde março de 2009.

Palavras chave: estágio; prática de ensino; registro em vídeo; formação docente.

As diversas modalidades de estágio que estão sendo empreendidas nas instituições formadoras brasileiras vêm sendo relatadas em recentes publicações da área (BUCHMANN; BELLOCHIO, 2007; MATEIRO; SOUZA, 2008; SEBEN, 2007; SOARES, 2008; SOBREIRA, 2008; SUBTIL, 2007). Para os professores formadores, tomar ciência a respeito do que está sendo feito em outras entidades em termos de prática de ensino ou estágio é de fundamental importância por possibilitar a troca de experiências, servindo de estímulo para a criação de novos modelos. O texto aqui apresentado procura se inserir nessa troca de conhecimentos já iniciada nos trabalhos citados. A experiência relatada teve início em março de 2009 nos estágios supervisionados do curso de licenciatura em Música da UNIRIO- RJ. As aulas dos estagiários vêm sendo filmadas e editadas no intuito de se criar um “banco de situações pedagógicas” (CARBONNEAU; HÉTU, 2001, p. 67) que possa ser utilizado como elemento de reflexão interna do aluno estagiário, nos termos propostos por Grossi (2008).

O aumento da carga horária destinada às atividades práticas, nos cursos de formação docente, instituídos pelas Resoluções do CNE/CP 2001 e 2002 fez emergir o debate sobre a articulação entre a teoria e a prática. Mateiro (2008), entretanto, nos lembra que “independentemente de reformas curriculares, o processo de compreensão e reinvenção das práticas de ensino parece estar presente nas licenciaturas e ser um tema de permanente debate” (p. 25). Embora a diversidade de modalidades de estágio seja grande, tanto no formato quanto na maneira de relatar as experiências, em todas as propostas permeiam os



conceitos tais como “ensino reflexivo”, “prática reflexiva”, “saberes docentes”, “professor reflexivo” ou semelhantes.

Grossi (2008) alerta que a terminologia ‘prática reflexiva’ apresenta grande diversidade de concepções e usos. Segundo a autora, esse fenômeno pode indicar certa passividade na aceitação de modelos. O mesmo tipo de preocupação é demonstrado por um dos teóricos mais referenciados da área: Kenneth Zeichner. Em artigo publicado em 2008, o autor relata que a utilização do termo por ele e seus colaboradores era uma tentativa genérica e vaga de ajudar os estudantes a se tornarem mais conscientes sobre as dimensões morais e éticas do ensino (ZEICHNER, 2008). Curiosamente, o teórico faz o seguinte *mea culpa*: “... em nosso trabalho inicial, nós passamos muito mais tempo falando sobre o que o ensino reflexivo não era, em vez de falar sobre o que ele era” (ZEICHNER, 2008, p. 2). Prosseguindo sua explanação, ele alerta que o ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por educadores das mais distintas perspectivas políticas e ideológicas para justificar as escolhas de diferentes programas adotados.

Apesar da controvérsia a respeito da terminologia, o conceito de reflexão tomado neste texto se enquadra na definição abaixo.

Quando adotamos o conceito de ensino reflexivo, existe, em geral, um compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem, durante a sua preparação inicial, as disposições e habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes (FEIMAN-NEMSER *apud* ZEICHNER, 2008, p.3)

O registro filmográfico das aulas realizadas pelos estagiários foi o recurso escolhido para estimular as reflexões posteriores de determinadas situações vivenciadas na prática, servindo de estímulo para o debate teórico a respeito das estratégias utilizadas em sala de aula.

A idéia de filmar as aulas dos estagiários surgiu da constatação de que excelentes exemplos de situações ocorridas no percurso do estágio ficavam limitados a serem vivenciados apenas por um ou dois licenciandos presentes na situação, além da professora supervisora. A decisão de registrar em filmes, além das fotografias já feitas, correspondeu ao desejo de compartilhar com outros alunos determinadas experiências ocorridas, uma vez que o mero relato não tem o impacto da situação vivida. Assim, esse tipo de registro, embora tenha suas limitações, representa um meio termo entre o ideal e o possível.

O material filmado é editado pelos monitores da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, com quem divido este texto. Cabe a eles decidir o que editar, embora as



orientações gerais sejam decididas em nossos encontros semanais. O próprio processo de edição já envolve certo tipo de reflexão a respeito da relevância do material que chegará, enfim, às aulas internas na qual são discutidas as experiências vivenciadas pelos estagiários.

Passamos a descrever a metodologia utilizada, bem como os problemas encontrados na edição dos vídeos.

Em vias de tornar possível o registro de imagem das aulas realizadas, é necessário considerar os pré-requisitos técnicos, logísticos e materiais que a tarefa exige:

- Filmadora - preferencialmente, digital, em vias de facilitar a manipulação da mesma bem como acelerar o processo de edição. Deve-se estar atento, ainda, à qualidade de captação de áudio da filmadora, não só porque se trata de gravar uma aula de música, onde a dimensão sonora é o foco do trabalho, mas também porque, não raro, existem ruídos externos à sala de aula que podem encobrir as falas dos professores e alunos.
- Micro computador - munido de *drive* de gravador de DVD, tornando possível a gravação de um *backup* do material em estado bruto. Chamamos esse DVD de “estado bruto”, pois ele contém a íntegra das filmagens do dia, sem nenhuma edição prévia, devendo, por precaução, ficar arquivado.
- Programa de edição – no projeto, foi utilizado o *Nero Vision*, versão 9,0. Embora não seja um programa profissional de edição, este *software* possui recursos que atendem nossos objetivos.
- *Software* de conversão de formatos de vídeo - nem sempre o formato que a filmadora grava é um formato com o qual o editor de vídeo trabalha, gerando a necessidade de convertê-lo para um formato adequado. No nosso caso, por exemplo, temos uma filmadora que só grava no formato MPEG 4 (mp4), que o nosso editor de vídeo não é capaz de ler. Sugerimos o *Any Video Converter*, que pode ser encontrado gratuitamente na *internet*.

Superadas todas as necessidades técnicas, é possível considerar outras demandas do trabalho de registro em vídeo. Os recursos tecnológicos facilitam enormemente o trabalho, mas é preciso de mão de obra apta para que o processo se realize.

Questionamentos acerca de quem manuseará a câmera, por exemplo, são dúvidas que surgem nessa etapa do trabalho. Se estivermos registrando, como no nosso caso, as práticas de diferentes estagiários, precisaremos de uma pessoa que tenha disponibilidade de estar presente durante todo o decorrer das aulas, que saiba minimamente manusear o equipamento e,



principalmente, estar ciente da finalidade do registro. Ou seja, a pessoa tem que ser capaz de fazer uma espécie de seleção de situações pedagogicamente interessantes, evitando o acúmulo de material repetitivo.

Outra questão crucial é a edição. Assim, antes do início do trabalho, é preciso que se organizem os critérios de edição em busca de uma unidade que permeie o produto final. Para cumprir essa tarefa é necessário o domínio do *software* de edição e da finalidade do registro. A fim de acelerar o processo, desenvolvemos um roteiro de procedimentos que aplicamos ao editar os vídeos extraídos de cada aula:

1. Assistir aos vídeos na íntegra, buscando e anotando quais os aspectos da aula podem e/ou devem ser ressaltados na edição.

2. Assistir aos vídeos na íntegra, novamente, já marcando os minutos e segundos em que começam e terminam os momentos interessantes da aula.

3. Nomear esses trechos do vídeo, pois quando se está lidando ao mesmo tempo com muitos trechos diferentes, determiná-los rapidamente torna o trabalho ágil.

4. Ordenar o material de modo que o aspecto da aula que se deseja enfatizar fique mais claro e em evidência para quem for assistir. Às vezes essa ordem coincide com a ordem cronológica dos acontecimentos durante a aula, mas nem sempre é assim.

5. Uma vez que os trechos já foram selecionados e ordenados, deve-se passá-los para o programa de edição de vídeo e fazer o trabalho manual, como por exemplo: escolher as transições de um trecho para outro (que geralmente alteram em alguns segundos a marcação original dos trechos); a inclusão de legendas nos vídeos, caso o áudio esteja prejudicado, além de outros detalhes que podem surgir antes da finalização do vídeo.

6. Depois de finalizado, é fundamental assistir ao vídeo pronto para checar se há algum problema e se a edição atingiu o resultado esperado.

Um outro aspecto que deve ser lembrado diz respeito ao registro de imagem e a questão do direito sobre as mesmas. Esses vídeos não podem ser divulgados na mídia sem a assinatura dos pais de todas as crianças participantes. São questões éticas que não devem passar despercebidas. Os estagiários também devem ser consultados, pois muitas vezes não querem sua imagem difundida além dos limites das aulas internas.

O uso da filmagem representa um recurso particular de registro, viabilizando a criação de um “*banco de situações pedagógicas*” (CARBONNEAU e HÉTU, 2001). A compilação de atividades e situações pode ser facilmente acessada pelo professor orientador, pelo próprio

estagiário ou mesmo por alunos que não estiveram presentes no instante da situação pedagógica.

Gonçalves e Costa (2006) valorizam o registro como uma maneira de reviver a prática pedagógica sob uma ótica reflexiva do processo de ensino-aprendizagem:

Podemos dizer que registrar não é só arquivar, documentar, colecionar ou até 'estocar', mas também é um processo de mostrar vários momentos em que o aluno esteve e está envolvido na prática pedagógica. Esse envolvimento, no entanto, não se dá somente durante o planejamento, a observação das aulas ministradas no lócus do estágio. Ele se dá também nos momentos de rememoração do vivido, isto é, através da memória e da reflexão. (GONÇALVES; COSTA, 2008, p.144)

Assim sendo, podemos compreender o uso de filmagem nas práticas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino como uma forma de rememoração do vivido na busca de uma reflexão sobre a *praxis* pedagógica. Ao invés de discutir apenas a atividade desenvolvida, a reflexão ocorrerá a partir das ações e reações da turma e do estagiário que ministrava a aula naquele instante. Dessa forma, procura-se obter um entendimento amplo do fazer pedagógico.

Além disso, a análise das situações de sala de aula através de vídeos permite uma visão posterior do processo, o que viabiliza àquele que ministra a atividade perceber detalhes que muitas vezes escapam no momento. Busato (*apud* GONÇALVES; COSTA, 2008, p. 145) assinala a eficiência das diversas formas de registro como maneira de transformar a prática em material de análise e estudo científico através da exteriorização da mesma. Assim, através do recurso da filmagem, o aluno tem a oportunidade de assistir sua própria aula 'de fora dela', ou seja, alcançar esse olhar externo e transformar a prática em objeto de estudo.

Na experiência aqui relatada concluímos que a implantação do registro filmográfico tem se mostrado um recurso útil no processo reflexivo da ação pedagógica. A utilização desse material encontra-se em sua fase inicial e, certamente, será aprimorada. Nosso próximo objetivo é possibilitar que os estagiários levem as edições feitas para casa e avaliem as aulas de outros colegas. Desta forma, o futuro professor poderá desenvolver seu sentido crítico a respeito das situações pedagógicas que eventualmente possam surgir em suas carreiras, bem como poderá obter um entendimento mais profundo das práticas desenvolvidas em todo o projeto.

Referências

BUCHMANN, Letícia; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. O estágio supervisionado na formação inicial em música: um estudo na UFSM. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. Disponível em CD-ROM.

CARBONNEAU, Michel; HÉTU, Jean-Claude. Formação Prática dos Professores e nascimento de uma inteligência profissional. In PAQUAY *et al* (Orgs): *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais Competências?* São Paulo: Artmed, 2001, p 67-79.

GONÇALVES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina Souza. O portfólio como uma proposta de documentação, registro e avaliação na prática de ensino em música. In: MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara (Orgs). *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 143-158.

GROSSI, Cristina; MONTANDON, Maria Isabel. Formatos alternativos para a prática do ensino em música: a experiência da Universidade de Brasília. In: MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara (Orgs). *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p.65-83.

MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara (Orgs). *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p.15-27.

MATEIRO, Tereza; SOUZA, Jusamara. *Práticas de Ensinar Música*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SEBEN, Egon Eduardo. Estágio Curricular em Música: relato de um conhecimento teórico/prático. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. Disponível em CD-ROM.

SOARES, José. Estágio supervisionado: experiências de 11 alunos do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em CD-ROM.

SOBREIRA, Silvia. O estágio supervisionado na formação do educador musical: construindo parcerias entre escola e universidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em CD-ROM.

SUBTIL, Maria José. Formação dos Licenciandos em música: o estágio curricular em questão. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. Disponível em CD-ROM.

ZEICHENER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Campinas, *Educação & Sociedade*, v.29, n.103, maio/ago.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah>. Acesso em 10 de maio de 2009.



Os desafios da profissionalização no âmbito do PROEJA¹ em música

Raquel Carmona
Escola de Música - UFRN
carmona@musica.ufrn.br

Alexandre Bezerra Viana
Escola de Música - UFRN
viana@musica.ufrn.br

Ticiano D'Amore
Escola de Música - UFRN
ticianodamore@uol.com.br

Resumo: Este artigo refere-se à experiência da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) na implantação e desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) no período de março de 2008 a julho 2009. Norteadado metodologicamente através de estudo de caso, apresenta uma leitura diagnóstica dos desafios encontrados com a finalidade de relatar as preocupações referentes à aprendizagem musical dos concluintes, certificação profissional e implantação das políticas educacionais.

Palavras chave: Música. Educação. Políticas Educacionais.

Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar o processo de implantação e desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) no período de março de 2008 a julho de 2009 mediante a obrigatoriedade do Decreto 5.840/2006.

Norteadado metodologicamente através de estudo de caso, abrange um breve histórico do PROEJA e os fatores vivenciados na sua implantação e desenvolvimento na EMUFRN fundamentado na realidade da sala de aula, documentos legais e pesquisa bibliográfica. Abrange ainda considerações finais que possibilitam uma visualização das preocupações inerentes à profissionalização e implantação das políticas educacionais no âmbito musical.

¹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos.



Breve Histórico

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído pelo governo federal mediante o Decreto 5.840/2006.

O PROEJA direciona a qualificação profissional ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que por razões diversas deixou de concluir o ensino fundamental ou médio na idade regular para estas modalidades de ensino. Este público advém de classes com graves desníveis sociais marcadas por freqüentes exclusões no mercado de trabalho. Na tentativa de minimizar esta exclusão, foi estabelecido que até o final de 2007 todas as instituições de ensino técnico deveriam cumprir o decreto. Assim, a qualificação profissional no contexto do PROEJA foi determinada de duas formas: 1) Formação inicial e continuada de trabalhadores; 2) Educação Profissional Técnica de nível médio.

O curso de formação inicial e continuada de trabalhadores pode ser articulado tanto com o ensino fundamental quanto médio de forma integrada. Prevê carga horária mínima de mil e quatrocentas horas (sendo no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral e duzentas horas para a formação profissional), conforme o art. 3º do decreto 5.840/2006.

A Educação profissional técnica de nível médio pode ser integrada ou concomitante ao ensino médio e prevê duas mil e quatrocentas horas (sendo no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral e a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica), conforme o art. 4º do decreto 5.840/2006.

Tomando como base o momento histórico contemporâneo e seus problemas sociais, o PROEJA é proposto como um meio de viabilizar o ingresso no mercado de trabalho através de um novo modelo pedagógico.

Implantação e desenvolvimento do PROEJA-EMUFRN

Em cumprimento ao Decreto 5.840/2006, a EMUFRN, em parceria com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, tem se empenhado para estimular jovens e adultos na conquista de uma qualificação profissional.

No processo inicial das discussões internas, a EMUFRN, reconhecendo seu papel na sociedade e sabendo dos problemas enfrentados pelo público da EJA, preocupou-se com os resultados desta “profissionalização”, já que poderia receber alunos sem experiência musical e ter que prepará-los profissionalmente no prazo estipulado. Se decidisse pelo PROEJA “Curso Técnico de nível médio”, os egressos receberiam, ao final de três anos, um diploma de



técnicos em música; se decidisse pela PROEJA “Formação Inicial e Continuada”, os egressos receberiam, ao final de dois anos, um certificado de qualificação profissional. Na intenção de minimizar o impacto na certificação frente ao cenário da EJA, bem como amenizar o impacto na utilização de recursos humanos, o plenário da EMUFRN optou pelo PROEJA “Formação Inicial e Continuada”.

De acordo com o documento base (BRASIL, 2007a, p. 42), o PROEJA “Formação Inicial e Continuada” busca “qualificar seus egressos para a inserção positiva no mundo laboral por meio da possibilidade de disputar postos de trabalho nos quais possam desempenhar atividades complexas, dignas”.

Na busca pela concretização do PROEJA, a parceria com a secretaria de educação do estado foi imprescindível, já que a EMUFRN não possui ensino propedêutico. A realização foi marcada por uma longa e desgastante espera pela formalização do convênio² e falta de interesse do público da EJA. Após um estudo de demanda na Escola Estadual José Fernandes Machado, abrimos as inscrições para percussão popular. Por três vezes abrimos as inscrições sem êxito. Na terceira tentativa, levamos grupos musicais para demonstrarmos as possibilidades de atuação do músico no mercado, mas não havia interesse do público, conforme depoimento de um aluno: *“Tenho um filho pequeno para criar e eu preciso trabalhar. A música não vai me dar o que eu preciso”*.

Desta forma, solicitamos mudança de escola à secretaria de educação, aonde realizamos novamente estudo de demanda e inscrições, agora na habilitação de violão popular junto à Escola Estadual Jorge Fernandes.

Ofertamos vinte vagas e o ingresso envolveu uma entrevista objetivando saber das experiências musicais dos inscritos e avaliar o nível mínimo de afinação e ritmo³. Com um público que varia entre dezessete e sessenta anos sem qualquer experiência musical, iniciamos o PROEJA em março de 2008.

O curso é noturno e as disciplinas da educação profissional são ministradas uma vez por semana na EMUFRN, que disponibilizou transporte, equipamentos, instrumentos e materiais didáticos utilizados nas aulas⁴. As avaliações são bimestrais com média 6,0 e a grade curricular da educação profissional consta de: Prática Instrumental I, II, III e IV, cada uma com 45 horas/aula por semestre e Música Popular Brasileira, com 30 horas/aula, resultando num total de 210 horas.

² A publicação no Diário Oficial do Estado aconteceu em 13 de novembro de 2007 através do processo 145/2007.

³ Foi solicitado aos alunos que cantassem a cantiga “Atirei o pau no gato” e batessem palmas junto com o professor.

⁴ As aulas são coletivas.



A realidade dos alunos é caracterizada por uma árdua rotina de trabalho⁵ durante o dia, e à noite sala de aula. Não existe rotina de estudo, fator primordial para o desenvolvimento musical. Há também, dificuldades de aprendizagem de leitura, compreensão e memorização. Este contexto não nos permitiu desenvolver uma proposta pedagógica para qualificação profissional, mas para iniciação ao violão popular, cujo objetivo foi iniciar de forma elementar o estudo do violão a partir da mecanização de batidas, acordes básicos, internalização da teoria musical fundamental (nome das notas e cifragens), estudo de dedilhados simples, repertório básico. Somente em instrumento III foi iniciado “acorde com pestana⁶” (CURSO, 2009), mas os alunos ainda apresentavam sérias dificuldades em mecanização e memorização referentes aos conteúdos do primeiro semestre. Com a finalidade de estimular os alunos a estudarem em casa, foi elaborado material didático com áudio, mas não houve sucesso. A proposta para o quarto e último semestre (com início em agosto) é de revisar os conteúdos dos módulos anteriores e ampliá-los de acordo com o desenvolvimento dos alunos, no entanto a falta de estudo tem gerado improdutividade.

O estudo da música voltado para a profissionalização requer esforço, rotina. Ao discorrer sobre o trabalho do profissional em música, Souza (2008, p. 71) diz que “[...] o esforço empreendido no estudo (repetitivo, rotineiro e penoso) irá proporcionar no futuro, no palco, a compensação almejada, a plena satisfação, o êxito e no mundo do trabalho contemporâneo: o sucesso”. O autor ainda enfatiza que “é preciso ultrapassar o juízo de que a música é produzida sem qualquer tipo de esforço, sem a rotina de treinos e ensaios” (p. 71).

Entende-se que os egressos de um curso que abrange qualificação profissional em música deverão minimamente ser capazes de executar repertório variado apropriado para apresentações musicais em bares, restaurantes, igrejas, festas de aniversários, casamentos e eventos em geral; no entanto, tudo o que os concluintes⁷ conseguem tocar é “uma” música simples do início ao fim, o que descaracteriza uma profissionalização.

Se de um lado estamos preocupados com os resultados qualitativos deste programa, as ações implementadas pelo governo federal e os relatórios solicitados pelo MEC apontam para uma preocupação quantitativa. Foi detectado em todo o Brasil neste programa, um alto índice de evasão⁸. E na tentativa de minimização o governo federal promoveu a “Assistência ao

⁵ Profissão dos alunos do PROEJA: dona de casa, babá, doméstica, mecânico, padeiro, balconista, etc.

⁶ Acorde com uso do dedo indicador como barra sobre as 6 cordas.

⁷ Conclusão prevista para dezembro de 2009.

⁸ Ofício Circular nº 21. CGPEPT/DPAI/SETEC/MEC. Brasília, 17 de abril de 2008.



educando da Educação Profissional”⁹, visando “contribuir para a permanência desses educandos na instituição, por meio de auxílio no valor de R\$100,00 (cem reais) mensais”.

Embora na EMUFRN a assistência estudantil tenha favorecido os alunos na aquisição de seus instrumentos musicais, isto não alterou positivamente na aprendizagem porque não há disponibilidade de tempo para estudo. Se por um lado não houve mais registro de evasão, por outro lado, foi observado interesse pelo auxílio financeiro e não pela aprendizagem, pois enquanto os recursos passam pelos trâmites burocráticos da universidade, o que normalmente resulta em atraso no pagamento em até 3 meses, muitos alunos não freqüentam as aulas, alegando voltarem “quando o dinheiro chegar”.

Em recente encontro dos dirigentes e gestores das escolas técnicas vinculadas às universidades federais realizado em Maceió/AL¹⁰, aonde se abordou o PROEJA, constatamos preocupação unânime das escolas quanto a aprendizagem e atuação profissional dos egressos, reforçando a necessidade de participação das escolas nas discussões das políticas educacionais, já que, segundo Nascimento e Moraes (2006), no governo atual os mecanismos de participação pública tem sido um diferencial.

A evasão no PROEJA-EMUFRN tem sido significativa, conforme mostra a Figura 1, contudo, dos cinco alunos matriculados, não há um sequer com condições de “disputar postos de trabalho nos quais possam desempenhar atividades complexas, dignas” (BRASIL, 2007a, p. 42) no campo musical.

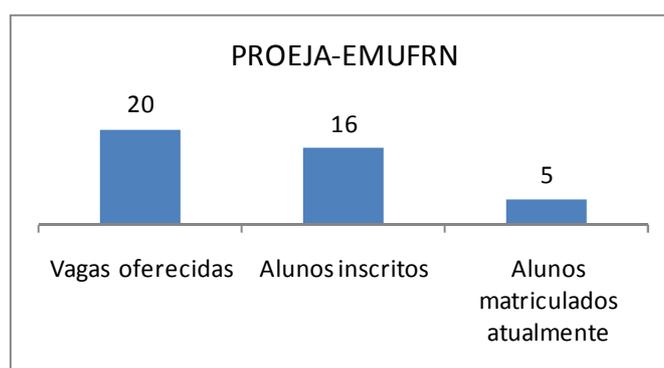


FIGURA 1. Índice de evasão PROEJA-EMUFRN.

⁹ Subação nº 2994 – do Programa 1062, Ação 6380 – Fomento ao Desenvolvimento da Educação Profissional para assistência ao estudante.

¹⁰ 9ª Reunião Ordinária do Fórum de Gestores de Ensino do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais - CONDETUF, realizada entre 30 de junho a 03 de julho de 2009.

Considerações finais

Após abordarmos questões inerentes à implantação e desenvolvimento do PROEJA-EMUFRN, constata-se que os participantes das políticas educacionais desconhecem as particularidades das escolas quando impõem os decretos. É preciso que os que vivenciam cada realidade participem das discussões que embasam os decretos educacionais com vistas a sua otimização, pois nem tudo é possível em todos os contextos.

A realidade observada compromete uma “qualificação profissional” em música com prazo estipulado de dois anos, uma vez que os participantes não possuem experiência musical e necessitam de tempo para amadurecimento das habilidades motoras relativas à aprendizagem básica do violão. Observa-se no cotidiano, mediante as especificidades da turma, a necessidade de mais tempo para o trabalho musical de base iniciado, pois na reta final do curso, o nível musical dos concluintes ainda é bastante elementar e o repertório insuficiente para se pensar em qualquer atuação no mercado musical.

Assim, concluímos enfatizando a necessidade de um estudo qualitativo junto às escolas proponentes, pois para a EMUFRN, os concluintes do PROEJA não fazem jus a um certificado de qualificação profissional.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivel_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 8 jun 2007.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA. Formação inicial e continuada/ensino fundamental: documento base. Brasília: SETEC/MEC, 2007a.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA. Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio: documento base. Brasília: SETEC/MEC, 2007b.

_____.Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Instituição. PROEJA. Programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de Jovens e Adultos: documento base. Brasília: SETEC/MEC, 2006.

CURSO de Violão: acordes com pestana no braço do violão. In: Violão e guitarra: curso completo, 2009. Disponível em <http://violaoeguitarra.blogspot.com/2009/05/curso-de-violao-os-acordes-com-pestana.html>. Acesso em: 09 agosto 2009.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. Qualificação da força de trabalho: uma questão sempre atual. In: NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do; LIMA, Rosângela Novaes. (Orgs). *Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 301-27.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de. *“Eu despedi o meu patrão”*: um estudo sobre o trabalho e a formação profissional no campo da música. Tese de doutorado. São Paulo: UNICAMP, 2008.

Programa Viva Escola – Uma oportunidade de inserir aulas de música no contexto escolar

*Josiane Paula Maltauro Lopes
UDESC
josianepaula21@yahoo.com.br*

Resumo: Esta comunicação traz um relato de experiência sobre as atividades musicais, enfatizando o canto coral, desenvolvidas dentro do Programa Viva Escola em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio. Este programa é uma proposta da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Apresenta-se aqui alguns aspectos das aulas de música dentro do programa e a experiência inicial das crianças e adolescentes que estão participando do grupo no que diz respeito à escolha do repertório e nas atividades desenvolvidas nos primeiros meses de aula.

Palavras chave: educação musical, canto coral, ensino e aprendizagem de música na escola.

Introdução

Este relato tem como cenário uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio, onde se desenvolve um projeto de aulas de música inserido no Programa Viva Escola da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

De acordo com informações da Secretaria Estadual de Educação e disponíveis no site <http://www.diaadia.pr.gov.br/ciac/modules>, o programa Viva Escola visa expansão de atividades pedagógicas realizadas na escola como complementação curricular, vinculadas ao Projeto Político Pedagógico, a fim de atender às especificidades da formação do aluno e de sua realidade.

O programa compreende quatro núcleos de conhecimento, buscando o desenvolvimento integral do aluno e sua participação em atividades de contra-turno que o mantenham por mais tempo na escola e melhorem o seu desempenho escolar, são eles:

- Expressivo-Corporal: esportes, jogos, brinquedos e brincadeiras, ginástica, lutas, teatros, danças;

- Científico-Cultural: história e memória, cultura regional, atividades literárias, artes visuais, música, investigação científica, divulgação científica e mídias;

- Apoio à Aprendizagem: Centro de Línguas Estrangeiras Modernas; Sala de Apoio à Aprendizagem; Ciclo Básico de Alfabetização; Sala de Recursos; Sala de Apoio da Educação Escolar Indígena;

- Integração Comunidade e Escola: Fórum de estudos e Discussões; Preparatório para o Vestibular.



Como visto, as atividades de música, que não são curriculares, fazem parte do núcleo Científico-Cultural e, as que serão relatadas a seguir, acontecem no Colégio Estadual Marquês de Paranaguá na cidade de Vera Cruz do Oeste – Paraná. Nesta escola, além do projeto de aulas de música, foram aprovados e acontecem os projetos de Teatro, Artes Marciais (Karatê), Espanhol, Literatura e Sala de Apoio.

Neste relato farei um recorte sobre o projeto das aulas de música que atende 20 alunos de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio. Os encontros acontecem duas vezes por semana, em contra-turno escolar, com duração de duas horas/aula em cada encontro. Vale ressaltar que até o momento da escrita deste trabalho, houve uma rotatividade de alunos, sendo que nem sempre os mesmos estavam presentes em todas as aulas, alguns vieram nas primeiras aulas para conhecer e depois deixaram de participar e outros foram entrando no grupo nos meses seguintes ao início das atividades.

A proposta adotada para elaboração e aplicação do projeto de aulas de música do Programa Viva Escola, é de processos de ensino e aprendizagem de música na escola, que considera o ensino da música como significativo para o desenvolvimento do aluno em sua capacidade de apreciar e produzir música.

A educação musical deve oferecer subsídios para o desenvolvimento da percepção necessária à decodificação da linguagem musical, de modo que os alunos se tornem capazes de apreender, acolher e contextualizar as várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente tão difundido pelos meios de comunicação, tais como: cds, discos, televisão, rádio, cinema, computador, jogos eletrônicos, publicidade e outros. De acordo com Souza "... a educação musical procura dentro da organização do mundo institucional tornar 'experienciável' as inúmeras possibilidades da experiência musical cotidiana" (SOUZA, 2000, p.37).

Além disso, a linguagem musical deve ser acessível

como mais um código de expressão entre outros, de forma a possibilitar a qualquer indivíduo a compreensão e participação na cultura musical do seu meio. Essa educação busca levar a pessoa a perceber a música em suas relações, possibilitar que se processe internamente essas informações, que efetive sua expressão adequada na linguagem musical. (BEYER, 1993, p.13).

Partindo da proposta de ensino e aprendizagem de música na escola, considerando a capacidades dos alunos para entender música e a importância de tornar sua compreensão

acessível, apresenta-se alguns aspectos do projeto de aulas de música no Colégio Estadual Marquês de Paranaguá, de Vera Cruz do Oeste – Paraná.

As aulas de música dentro do Programa Viva Escola

De acordo com a proposta do Programa Viva Escola para o ensino de música na escola, reflete-se como objetivo principal estabelecer a relação da música e da sua função social, despertando o interesse do aluno pela música, e levando-o a reconhecê-la como meio de expressão e também promovendo a socialização e a interação entre os membros.

No projeto de aulas de música do Programa Viva Escola do Colégio Estadual Marquês de Paranaguá, as aulas de Canto Coral são desenvolvidas buscando despertar o interesse do aluno pela música e, independente de concepções estéticas, levar o aluno a expressar-se através dela. O mais importante é que o aluno esteja envolvido na atividade e que participe dela de forma prazerosa.

Esta participação dentro do programa vem acontecendo aos poucos. As aulas iniciaram-se com um convite a todos os alunos da escola que tivessem interesse em conhecer um pouco sobre música e sobre canto. Foi escolhida a prática de canto, pois, anualmente há um festival interno de interpretação vocal na escola, o que seria um fator motivador para que os alunos participassem das aulas.

Após as inscrições dos alunos, as aulas iniciaram buscando conhecer o gosto musical dos alunos e também mostrando músicas que são menos comuns ao seu dia-a-dia, através de audições de músicas de diversos estilos em CD`s levados pelos alunos e pela professora. Feita a escolha de algumas canções iniciou-se a prática de canto, levando em conta os cuidados com a voz, através de exercícios de técnica vocal.

A princípio, os alunos estranharam alguns exercícios e às vezes tinham dificuldades para realizá-los, mas após algumas semanas de aula e um pouco de treino em casa, já estavam familiarizados e também menos inibidos dentro do grupo, participando com facilidade e até sugerindo e opinando na escolha das atividades e do repertório.

Também foi necessário considerar, na escolha das atividades e dos exercícios de técnica vocal, a rotatividade dos alunos, pois nem sempre eram os mesmos participantes em todas aulas. Alguns vieram em algumas aulas iniciais e depois deixaram de participar, e outros foram entrando no grupo no decorrer das atividades. Por isso, as aulas tiveram que ser pensadas uma a uma e sempre oportunizar a inserção de novos integrantes no grupo.



Sendo a música uma das formas que o ser humano tem para representar e relacionar-se com o mundo, considera-se, no desenvolvimento do projeto, a importância de levar o aluno a compreender a diversidade musical, fazendo refletir como isso interfere na sua vida e na vida do meio social em que está inserido. Assim sendo, a escolha do repertório busca ampliar os conhecimentos dos alunos, mas, também, considerar a sua realidade, tentando equilibrar a opinião dos alunos e as sugestões da professora. Em cada música trabalhada são feitas pesquisas e discussões buscando uma contextualização sócio-histórica e, também conhecer a vida e o ambiente em que estiveram, ou estão inseridos seus compositores.

A importância de incluir as vivências trazidas pelos alunos na escola é discutida por Dayrell que diz que “os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, um ‘óculos’ pelo qual vêem, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem” (DAYRELL, 2001, p. 141).

No repertório que está sendo trabalhado, os alunos cantam músicas sertanejas, que é o estilo predominante na região em que vivem, e músicas da MPB, além de canções folclóricas de alguns estados brasileiros. Fonterrada ressalta a importância da "ampliação do universo sonoro, expressão musical através da vivência e da experimentação livre, liberação das emoções, valorização do folclore e da música nacional" (FONTERRADA, 1993, p.79).

O Programa também objetiva a *performance* dos alunos que participam das atividades como música, teatro, dança, entre outras. Até o momento da escrita deste relato, o grupo já se apresentou duas vezes em eventos internos da escola. Ao serem questionados sobre sua satisfação em participar das aulas de música, os alunos disseram que estão gostando muito, pois eles podem dar suas opiniões na escolha das músicas e também por que perceberam que aprender música não é tão difícil quanto pensavam.

Além da atividade de canto coral, os alunos aprendem leitura e escrita musical através de atividades teóricas e práticas relacionadas à teoria musical. Essas atividades também facilitam a ampliação de seus conhecimentos musicais, possibilitando cantar lendo as partituras e, mais do que isso, compreendendo-a.

Diante das atividades desenvolvidas no projeto de música, percebe-se que os alunos se tornam agentes ativos na construção das aulas de música, contribuindo com suas vivências, com suas opiniões, e aos poucos, mostrando qual a sua concepção sobre aulas de música. De acordo com Souza, “sabemos que cada música é vivenciada diferente por cada indivíduo, e que aquilo que cada um vive depende das experiências que fazem ou fizeram com a música e em quais situações” (SOUZA, 2000, p. 178).

Quanto à avaliação, diante da proposta do Programa Viva Escola e projeto de aulas de música, leva-se em consideração o comprometimento e a participação dos alunos nas atividades, verificando, através da observação, se estão assimilando o conteúdo trabalhado.

A avaliação, portanto, não objetiva dar uma nota para o aluno, mas fornecer as bases para o planejamento; ajustar práticas curriculares; facilitar o conhecimento adquirido dos alunos; melhorar a aprendizagem e o ensino; estabelecer situações individuais de aprendizagem; sociabilizar os alunos.

Breves considerações

Este relato traz algumas considerações sobre uma oportunidade de inserção de aulas de música no contexto escolar, mesmo não sendo curricular, a partir do Programa Viva Escola, destacando a importância de despertar nos alunos o interesse em aprender música, partindo de seu contexto sociocultural, político e econômico.

Além disso, as aulas em contra-turno viabilizam a permanência do aluno na escola por um tempo maior, comprometendo-o com a responsabilidade educacional e incentivando-o a ir além dos conhecimentos de sala de aula.

Outro ponto importante é o espaço que a música vai construindo dentro da própria escola, podendo demonstrar a sua validade enquanto conteúdo que em breve estará inserido obrigatoriamente no currículo da educação básica.

Também vale ressaltar que as atividades desenvolvidas sempre visam articulação com a realidade do aluno e ampliação de seus conhecimentos de forma contextualizada e inter-relacionada com outras disciplinas complementando o currículo escolar.

Portanto, torna-se importante olhar esse espaço da música na escola, como “a passagem para um novo cenário, onde [os alunos] vão desempenhar papéis específicos, próprios do ‘mundo da escola’, bem diferente daqueles que desempenham no cotidiano do ‘mundo da rua’” (DAYRELL, 2001, p. 138), demonstrando a importância e o papel da música na escola e sua contribuição para diferentes formas de pensar a educação musical, dialogando com diferentes culturas e interligada com os conhecimentos que fazem parte do currículo escolar.

Para concluir, é importante deixar claro que as atividades de aulas de música acima descritas não fazem parte do currículo da escola e que os alunos se inscrevem para participar de acordo com seu interesse, ou seja, é um projeto vinculado a um programa maior e que acontece no contexto escolar, o que não justifica e nem dispensa a futura inserção dos



conteúdos musicais no currículo da educação básica, de acordo com a Lei 11.769 cuja implementação vem sendo discutida e estudado pelos educadores musicais de todo o país.



Referências

BEYER, Esther. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. *Fundamentos da Educação Musical*, vol. 1, p. 5-25, ABEM/UFRGS, 1993.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Revista Educação*. Belo Horizonte, n.30, p. 25-38, 1999.

_____. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 136-161, 2001.

FONTEERRADA, Marisa T. O. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, p. 173-185, 2000.

_____. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia, Anais..., p. 85-92, ABEM 2001.

SOUZA, Jusamara; FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane. *Hip Hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

Projeto Vida em Pauta: Idealização, Organização e Realização

Caio Vinícius Cerzósimo de Souza Dias
UFSCar
cvcdias@gmail.com

Luanda Oliveira Souza
UFSCar
luanda_evc@yahoo.com.br

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência dos processos ocorridos nas fases Idealização, Organização e Realização de um projeto de Educação Musical, o *Projeto Vida em Pauta*, desenvolvido no município de São Carlos/SP em 2007. O referido projeto é formado por 13 estudantes do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos e atuou em duas escolas públicas da rede estadual de ensino regular com alunos de 1^a a 4^a séries do Ciclo 1. Mediante o oferecimento de oficinas semanais de Violão; Flauta-Doce; Percussão ou Canto Coral e Ensaio Gerais, foi possível inferir que houve a ampliação do conhecimento artístico-musical dessas crianças, resultando na criação de um pequeno grupo musical em cada escola - formado pelos integrantes do projeto, os quais realizaram apresentações musicais para seus colegas, pais e professores. Pretendemos nesse relato descrever os objetivos, justificativas, problemáticas e etapas que envolveram a implantação desse projeto, assim como seus resultados e reflexões parciais originados no processo, compartilhando o conhecimento produzido – fruto das vivências e embates cotidianos - como uma possível forma de colaboração na concepção e estruturação de práticas musicais semelhantes.

Palavras-Chave: Educação Musical; Projetos-Sociais; Experiências na formação de Projeto-social.

Introdução

O *Projeto Vida em Pauta* atuou em duas escolas públicas da rede estadual de ensino regular do município de São Carlos/SP – *Escola Estadual Professor João Jorge Marmoratto* e *Escola Estadual Elydia Benetti* – de Outubro/2007 à Dezembro/2008, oferecendo em cada instituição quatro oficinas que visam o ensino de Música através dos instrumentos: violão; flauta-doce; percussão e canto/coral, além do Ensaio Geral que objetiva a formação de um grupo musical na escola capaz de apresentar-se artisticamente para sua comunidade e família, criando assim, um ambiente escolar com maior vigor artístico.

As Oficinas de Instrumentos ocorrem uma vez por semana, na própria escola em período extracurricular e tem a duração de 90 minutos. Durante esses encontros as crianças



têm contato com diversos conteúdos musicais transmitidos através do instrumento-chave¹ na presença e auxílio de dois professores. O Ensaio Geral é ministrado por quatro professores responsáveis pelo processo de musicalização das supracitadas.

Idealização

A idealização do Projeto Vida em Pauta (PVP) aconteceu devido à afinidade entre um grupo de graduandos do curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos² – UFSCar – e aos freqüentes debates sobre educação musical em diversos âmbitos. Dessas reflexões deu-se a idéia de por em prática os conhecimentos e ideais teóricos apreendidos durante o curso, e dessa forma:

[...] aceitando a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe (...) principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão (KÖELLREUTTER, apud BRITO, 2001, p. 41).

O desejo de participar diretamente e com profundidade dos processos referentes à estrutura; metodologia; e realização de práticas educativo-musicais em novos locais de atuação, levou-nos a buscar nas escolas os espaços educativos que possibilitassem as aprendizagens para nossa formação como educadores musicais e profissionais da área.

Na busca por esses novos ambientes, foram levantados, junto à Delegacia Estadual de Ensino, dados que revelaram a ausência de profissionais contratados específicos da área de Música nas trinta e nove escolas públicas da rede estadual de ensino regular na cidade de São Carlos e região. O autor Granja (2006), nos ajuda a exemplificar a razão de tais dados acima descritos:

A música só voltou a ser reconhecida como disciplina em 1996, após uma ausência de quase trinta anos nos programas escolares (...). Nesse tempo o ensino de música na escola perdeu a tradição. Há poucos professores especialistas formados e as escolas ainda hesitam em inserir a música em seus programas (GRANJA, 2006, p.15).

¹ Flauta-Doce; Violão; Percussão e Canto/Coral. Instrumentos relativamente baratos, porém, possibilitam uma boa qualidade no desenvolvimento musical.

² Caio Vinícius C. S. Dias; Daniel Vilela; Elder Gomes da Silva; Flávio Kuri e Lima; Keila C. Tayra Yonashiro; Luanda Oliveira Souza; Lucas Pelozo Coluccini; Matheus Augusto Ferreira; Oswaldo Junior Torrezan; Pedro Henrique O. Miranda; Rafael Vieira Franco, Renato Cardinali Pedro. Ricardo H. Ávila Lupe.



Consoante a isso, outros fatores contribuíram para a formulação do projeto, entre eles podemos citar o entusiasmo e generosidade de professores ao tomar conhecimento da iniciativa, auxiliando-nos na ampliação da discussão, indicação de textos e na contextualização da importância da realização do projeto. Logo, tínhamos período campo de trabalho; embasamentos teóricos; núcleo de profissionais capacitados e grande vontade para iniciar nosso próprio trabalho; todo esse contexto foi significativo e importante para a Idealização.

Organização

Faz-se necessário para um melhor entendimento da estrutura atual do *PVP*, um breve retrospecto que tem por fim percorrer o caminho trilhado, refletindo sobre as ocasionais adaptações desde as primeiras reuniões à maturação do projeto.

Inicialmente, em meados de maio a junho de 2007, em reuniões informais, foram discutidas as características e o primeiro formato do projeto tinha o objetivo de criar uma organização não governamental no campo da Educação Musical. Almejando uma eficaz articulação entre as problemáticas administrativas e suas respectivas soluções, realizou-se a subdivisão de cargos e tarefas, o que resultou na criação de comissões responsáveis pelas questões administrativas; pedagógicas; estatísticas; publicitárias e patrocínio.

Observou-se que a subdivisão em comissões não obteve os resultados esperados devido a dois principais fatores: à extrema preocupação com um ideal funcionamento burocrático (jurisdição, contabilidade, legislação, estatuto, entre outros); e a ausência de um ambiente de atuação (instituições de ensino). Essas duas questões foram cruciais para desestimular o grupo, de forma que, abandonou-se a idéia inicial e partiu-se para a realização prática do projeto.

Para isso, nos reunimos na Delegacia de Ensino da Região de São Carlos, e entregamos uma carta-convite de apresentação do *Projeto Vida em Pauta*, constando seus objetivos e pretensões. Essas cartas foram distribuídas para as trinta e nove escolas estaduais da região são-carlense, sendo que destas, nove instituições responderam positivamente demonstrando interesse pela implantação do projeto.

O processo de seleção das escolas priorizou a ordem de retorno à carta-convite e ao interesse demonstrado pelos respectivos diretores. Justifica-se a escolha de apenas duas delas pelo número de profissionais no projeto que não poderia atender a demandas maiores. Após a seleção definitiva das instituições, foram realizadas em ambas as escolas apresentações musicais para despertar o interesse das crianças em aprender Música.



O passo seguinte foi dado em conjunto à direção da escola, visando negociar os últimos ajustes para a realização efetiva do projeto e início das oficinas. Neste momento, foram acertadas a disponibilidade das salas de aula; horários das oficinas; fichas de inscrição; autorização aos pais; e finalmente, na montagem das primeiras turmas do PVP em 2007.

Realização

Tomaremos na etapa de Realização o primeiro dia das oficinas e sua conclusão, período este que abrange Outubro à Dezembro/2007. Objetivamos neste momento relatar algumas das vivências ocorridas, assim como, as experiências por nós adquiridas tanto na perspectiva de coordenadores do projeto quanto educadores musicais em pleno processo de formação profissional.

Para o início das Oficinas tivemos o retorno de 153 fichas de inscrições distribuídas pelos quatro instrumentos oferecidos pelo projeto. Toda essa demanda era de responsabilidade dos treze profissionais envolvidos. Segue a tabela abaixo para melhor visualização da quantidade de inscritos em seus respectivos instrumentos e escolas:

Instrumentos	E.E.Elydia Benetti	E.E.João Jorge Marmoratto	Total de fichas nas escolas referente ao curso
Percussão	24	31	55
Flauta-doce	9	8	17
Canto-coral	13	18	31
Violão	18	28	54
Total de fichas em cada escola	64	89	153

Fonte: Fichas de inscrições arquivadas do projeto *Vida em Pauta*, outubro - 2007.

Esses profissionais se articularam de tal forma que cada Oficina de Instrumento fosse atendida por dois educadores. Nos Ensaios Gerais, esse número era aumentado para a média de quatro professores, o motivo para tanto é a junção de todas as turmas em um só ambiente,

elevando assim, o nível de responsabilidade dos professores em obter disciplina dos alunos para um bom desempenho das atividades.

O Ensaio Geral, com duração de 90 minutos de práticas coletivas adicionais às Oficinas, tem como objetivo musicalizar através de diversas atividades lúdicas e interativas que proporcionam momentos de aprendizagem referentes à: apreciação e percepção musical, percussão corporal, expressão corporal, execução de repertório proposto e elementos de teoria musical, pois se acredita que as estruturas musicais vão sendo abordadas nas próprias atividades (FONTERRADA, 2008 p. 135). Nas Oficinas de Instrumento visa-se aprofundar os conteúdos acima através dos instrumentos assim como suas especificidades. Não menos importante no cotidiano do projeto está a busca em estreitar as relações humanas existentes entre aluno-aluno e aluno-professor:

E ai reside o maior privilégio do educador: participar de maneira decisiva e por meio da formação musical, do desenvolvimento do ser humano, na construção da possibilidade dessa transformação, buscando no hoje tecer o futuro do aluno, cidadão de amanhã (KATER, 2004, p. 43).

No decorrer da realização do projeto, foi possível organizar uma apresentação musical na própria escola – tendo como público seus colegas, pais e professores – com o intuito de ilustrar os processos ocorridos durante os encontros, assim como os conhecimentos musicais que foram apreendidos pelas crianças, de tal forma que se propagasse no ambiente escolar o prazer do fazer musical e não como uma mera vitrine de resultados que visa somente formar uma apresentação aos pais sem pensar no processo de ensino-aprendizagem. (KATER, 2004, p.46).

Às vésperas da apresentação musical foram feitos convites destinados à comunidade para prestigiar as práticas musicais desenvolvidas pelas crianças. No dia da apresentação, todos os professores do projeto se prontificaram a fazer a montagem de palco, o registro (fotos e vídeos) e o preparo de um lanche especial para os participantes do projeto. Durante a apresentação foi evidente a alegria do público em estar presente no local, sendo possível uma atividade de interação³ (não prevista no programa) do grupo musical com a platéia, intermediada pelos educadores do projeto.

³ Em uma das escolas ocorreu a formação de uma grande Ciranda com os professores, alunos e familiares. Na outra foi realizada uma dinâmica com elementos básicos de Percussão Corporal.

Considerações Finais

Nesse último momento do relato entendemos que as vivências e experiências adquiridas ao longo de todo o processo que envolveu o *Projeto Vida em Pauta 2007* contribuam para a reflexão, concepção e estruturação de práticas semelhantes.

Consideramos, portanto, que o intenso contato com a prática educacional e seus diversos processos nos ambientes trabalhados, proporcionou importantes aprendizagens para a formação dos educadores musicais envolvidos no projeto. Entre elas, está a mudança da meta que constituía a formação de uma ONG para a experiência prática, pois se sabe que, a criação de tais organizações requer um tempo mínimo de atuação.

A superação coletiva de adversidades veio contribuir para a conexão do grupo voltado para objetivos e ideais comuns. Apesar da falta de recursos materiais e financeiros - que gerou constantes dificuldades na realização - não impediram que, de forma voluntária e gratuita, a iniciativa do projeto alcançasse as metas idealizadas. Foi nesse contexto de superações e solidariedade onde ocorreu a maior maturidade profissional, visto que, nesses momentos surgiram reflexões essenciais para o desenvolvimento do crescimento pessoal e, conseqüentemente do grupo.

É importante ressaltar que as relações humanas foram sendo tecidas e reforçadas ao decorrer dos encontros, de modo que, por meio da formação musical, contribuíram para momentos de alegria e prazer também nos ambientes escolares.

Entendemos que as iniciativas teóricas sem a efetivação prática das mesmas enfraqueceram a eficácia da maioria das etapas descritas. Como por exemplo, na etapa de Organização, o procedimento de dividir o grupo em comissões organizacionais e a ausência de um ambiente de atuação não obteve os resultados esperados, pois revelou a teoria sem sua prática. Já na Realização, deu-se a idéia de por em prática às teorias apreendidas durante o curso, ou seja, saímos a campo visando aplicar os conhecimentos aprendidos ao invés de somente estudá-los na literatura.

Entendemos que Teoria e Prática devem complementar-se mutuamente para que haja a estruturação de processos sólidos que alicerçam o desenvolvimento humano, educacional e musical. “(DIAS; LEME, 2008, p. 7-8). Consideramos também que a prática reflexiva incentivada em nossa atuação no *Projeto Vida em Pauta*⁴ deve permear toda a trajetória que construiremos enquanto profissionais da área.

⁴ Atualmente, o *Projeto Vida em Pauta*, passa por um processo de reformulação. Uma tentativa de criar novas possibilidades para a melhor estruturação e desempenho do projeto em sua organização e frentes de atuação.

Referências

- DIAS, Caio; LEME, Mirella. *Coral Vivo Canto: um relato sobre as experiências e as contribuições na formação de educadores musicais*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, Campo São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008.
- FONTEERRADA, Marisa T. O. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. 2.ed. São Paulo:Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. ed.34. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRANJA, C. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- KATER, C. *O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social*, Revista da ABEM 2004, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar.2004.
- KLEBER, M et al. *Movimentos sociais e práticas musicais no contexto da periferia urbana de Londrina*.In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16.,2007, Campo Grande.*Anais...*Campo Grande : ABEM, 2007.
- KÖELLREUTTER, H-J. *Educação musica hoje e, quiçá, amanhã* In. BRITO T.A. *Koellreutter educador. O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.
- LEME, Mirella; PINO, Mariel *Organização de um evento acadêmico na área de educação musical: percepções de dois alunos da comissão organizadora*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., Campo Grande, 2007. *Anais...*Campo Grande: ABEM, 2007.
- LIMA, E. *A Educação Musical de Crianças em ambiente Informal: Estudo de Caso do Projeto Som na Luz*. .In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16.,2007, Campo Grande.*Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.
- SANTOS, C.P. *Educação Musical no Âmbito dos Projetos Sociais: Reflexões e Práticas*. .In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16.,2007, Campo Grande.*Anais...*Campo Grande: ABEM, 2007.

Projetos articulados para a implementação da Lei 11.769/08 e desenvolvimento do ensino e aprendizagem de música em Natal-RN

*Jean Joubert Freitas Mendes
Escola de Música – UFRN
Jean_joubertmendes@yahoo.com.br*

*Valéria Carvalho da Silva
Escola de Música – UFRN
vcarvalhodeart@msn.com*

Resumo: Compreendendo a necessidade de se promover iniciativas para a efetivação da implementação da Lei 11.769/08 que trata da obrigatoriedade da música na escola, o GRUMUS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte tem buscado formas de colaborar com esse projeto nacional elaborando diversas articulações que somam forças nesse propósito. Neste estudo, em específico, serão apresentados quatro projetos que estão em desenvolvimento. Através de metodologias específicas desenhadas para cada caso os objetivos abordados nos projetos dizem respeito à identificação da atual situação do ensino de música em Natal, à criação de recursos didáticos para esse ensino, à formação de professores e desenvolvimento de metodologias de trabalho, e ao desenvolvimento de formas de ensino que consideram a inteireza do ser humano em sua totalidade, formando um conjunto de atividades que aos poucos possibilitarão um avanço considerável no ensino de música na região.

Palavras chave: Lei 11.769/08; Recursos didático-musicais; Ensino de música no Ensino Médio; Música e Corporeidade.

Introdução

O objetivo deste trabalho é tornar público as ações realizadas pelo GRUMUS- Grupo de Estudos e Pesquisa em Música da EMUFRN – Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – no âmbito da cidade de Natal, como estratégias para contribuir com a implementação da Lei 11.769/08 nesta cidade. A Lei aprovada em 18 de agosto de 2008 altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, o que a configura como um dos grandes avanços para o ensino de música no país.

O Professor Sérgio Figueiredo (2009), presidente da ABEM, em boletim direcionado aos membros da associação, lembrou que apesar da conquista, o desafio é grande, de modo que as universidades devem ser parceiras incentivando o trabalho conjunto com as secretarias de educação para a efetivação da Lei. O dispositivo sancionado trata do ensino de música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do ensino de Artes, o que tem possibilitado às secretarias e instituições de ensino múltiplas interpretações na elaboração das ações para sua



implementação. Na cidade de Natal, a Secretaria Municipal de Educação entendeu que o ensino deve ser conteúdo obrigatório no ensino de Artes, mas terá seu momento dentro da programação anual do professor que também continuará trabalhando com as outras linguagens. Ao que parece, nada mudou em relação à polivalência que temos tentado evitar. Frente a esses problemas, o GRUMUS iniciou suas ações para lidar com a atual situação e tem investido no desenvolvimento de projetos que possam contribuir para a mudança desse quadro. As ações são compostas por quatro projetos voltados para a Educação Musical e que serão apresentados a seguir.

Tendo em vista a necessidade de certificarmos a real situação do ensino de música nas escolas municipais de Natal, uma das iniciativas que tem possibilitado a compreensão, por hora quantitativa, é o projeto intitulado A prática da educação musical nas escolas de Natal. Através de uma coleta de dados com aplicação de questionários na totalidade das escolas municipais na cidade do Natal e entrevistas com gestores e professores das mesmas, este projeto objetiva investigar sobre a presença das práticas de ensino e aprendizagem da música nas escolas de Natal, considerando as especificidades de cada contexto sócio-educacional, permitindo um mapeamento da atual situação (SILVA, 2008). Com esse mapeamento, será possível identificar o número de escolas da rede municipal que tem aulas de Arte (considerando as várias linguagens), aulas específicas de música, a quantidade de turmas e anos que tem esse acesso e a carga horária destinada para essas linguagens. Além disso, essa pesquisa tem feito um levantamento sobre a formação dos profissionais que atuam na área de arte/música para que posteriormente possamos construir estratégias que possam propiciar a qualificação dos profissionais do ensino de música neste contexto.

Na coleta de dados desse projeto tem-se, ainda, buscado investigar sobre o conhecimento dos gestores das escolas sobre a Lei 11.769/08, bem como a sua mobilização, caso esteja ocorrendo, para a sua implementação. Com isso, o projeto busca dimensionar a real inserção da Lei no contexto escolar e qualificar as ações que tem sido providenciadas para contemplar a obrigatoriedade da música na escola.

Com os resultados desta pesquisa será possível contribuir para a construção de caminhos para a educação musical no universo da educação básica, estabelecendo alternativas reais para a atuação de profissionais que, mesmo sem uma formação específica na área, poderão desenvolver propostas significativas para o ensino e aprendizagem de música nas escolas.

Pensando em materiais que possam suprir as diversas necessidades encontradas nos espaços escolares e desenvolver ferramentas que possam somar-se aos instrumentos de

trabalhos dos professores de música, elaboramos o projeto Criação de recursos didático-musicais a partir da manipulação de materiais culturais lúdicos que tem buscado desenvolver recursos didático-musicais para o ensino-aprendizagem dessa linguagem, a partir da coleta, análise e manipulação de brincadeiras, jogos¹ e materiais musicais didáticos presentes na cultura urbana de Natal (MENDES, 2008). O uso de elementos lúdicos baseia-se nas teorias construtivistas (PIAGET, 1979) e nos estudos de Vygotsky (1988), com o intuito de despertar nos alunos o gosto pela aprendizagem musical. O interesse pelo lúdico na infância e na adolescência pode ser facilmente percebido e tem sido incluído na metodologia das correntes educacionais mais recentes (VIEIRA et al, 2008). Além disso, os jogos musicais são recursos úteis em qualquer idade ou situação de aprendizagem musical, como nos mostra Santos (2008), num trabalho desenvolvido com idosos, ou Louro (2006), que usa recursos lúdicos dos jogos musicais para musicalizar e incluir pessoas com necessidades especiais. A delimitação do espaço urbano de Natal como ambiente de coleta dessa pesquisa se deve ao tempo destinado ao trabalho que não possibilita a cobertura de regiões maiores e principalmente por considerar que as atividades pedagógico-musicais coletadas em Natal já passaram por um processo de aceitação social e encontraram lugar na prática social dos atores ganhando significado nessa região tendo, portanto, um potencial lúdico o que já é suficiente para análise e produção de novos materiais a partir dessa experiência.

A metodologia que inclui aplicação de questionários e entrevistas com professores de música também fará uso da observação de situações espontâneas de alunos com variadas idades e de diversos contextos escolares. Esta observação permitirá coletar cenas verdadeiras que fazem uso de jogos musicais em momentos de lazer potencializando as qualidades lúdicas da atividade. Nos objetivos propostos por esse projeto, além de identificar brincadeiras, jogos e materiais didático-musicais presentes na cultura urbana de Natal, será possível analisar o potencial didático dos materiais coletados e suas aplicações no ensino-aprendizagem de música. A partir dessa coleta e análise será possível desconstruir as atividades e desenvolver novos materiais didático-musicais organizando-os em conjuntos processuais de aprendizagem de forma que possam ser aplicados no ensino de música. A construção de uma orientação e ordenação de aplicação das atividades permitirá um ensino qualificado de música possibilitando o uso de conteúdos específicos.

A rede municipal de ensino de Natal não contempla o Ensino Médio que tem sido mantido pelo Estado. Pensando num próximo passo que será incluir ações que possam abarcar

¹ Para este estudo não serão considerados os jogos musicais eletrônicos, nos atendo a atividades musicais desenvolvidas como processos dinâmicos, lúdicos, mas sem o uso de recursos artificiais.

o ensino de música na rede estadual, o projeto Formação de professores e desenvolvimento de metodologias para o ensino médio tem se desenvolvido em forma de projeto de monitoria, qualificando profissionais para o ensino de música com conhecimento sobre metodologias específicas e contribuindo para o preenchimento de uma lacuna ainda existente que é o escasso número de estudos destinados ao ensino de música no Ensino Médio. A lacuna ainda persiste porque a maior parte das metodologias desenvolvidas ainda é destinada aos níveis infantil e primeiros anos do ensino fundamental (FERNANDEZ, 2005).

Para o desenvolvimento deste estudo tem sido realizada uma ação interdisciplinar entre três disciplinas do Curso de Graduação em Música – Licenciatura da EMUFRN. As disciplinas e seus objetivos estão a seguir:

Atividades Orientadas III

O objetivo dessa disciplina é proporcionar uma visão ampla das possibilidades de atuação pedagógica em Educação Musical para jovens e adultos, desenvolvendo a capacidade de planejamento e organização para a prática pedagógica, além de desenvolver ferramentas metodológicas para o trabalho com esse público.

Didática Musical

A didática musical, busca oferecer aos alunos, conhecimento didático acerca das técnicas de ensino-aprendizagem musicais, verificando propostas elaboradas por educadores, filósofos e psicólogos sobre a Educação Musical e seus processos pedagógicos.

Estágio Supervisionado IV

O Estágio Supervisionado IV é a última etapa de estágio do aluno da Licenciatura. O objetivo dessa disciplina é proporcionar uma visão ampla das possibilidades de atuação pedagógica em Educação Musical, mas capacitando os estudantes para a prática docente no ensino e aprendizagem da música no Ensino Médio através da atuação em situações reais de ensino da música, tendo como base os fundamentos teórico-metodológicos da área.

O projeto conta com três professores responsáveis pelas disciplinas citadas e três alunos da Licenciatura. Os procedimentos metodológicos desse trabalho prevêm o desenvolvimento de metodologias para o Ensino Médio a partir de estudos bibliográficos e observações de práticas de ensino. As metodologias serão testadas em sala de aula e



acompanhadas por um processo avaliativo. A avaliação será dividida em três etapas, a saber: 1) medição do potencial educacional dos materiais desenvolvidos; 2) aplicação dos recursos didáticos nos componentes curriculares do projeto, verificando a sua funcionalidade sob observação dos professores e monitores; 3) avaliação do desenvolvimento do monitor quanto ao entendimento dos conceitos básicos compreendidos na prática docente e aplicação desses princípios.

O quarto projeto desse conjunto de ações investiga as práticas de ensino baseando-se nas teorias de Hugo Assmann (1995; 1996; 1998; 2003), que discutem a corporeidade como paradigma educacional e Humberto Maturana (1999; 2003) com a proposta da biologia do amor. A partir da metáfora de uma Sinfonia, considerando que ela é uma forma musical escrita para orquestra, composta por partes denominadas movimentos, equilibrados estes, em andamentos distintos, oferecendo desta maneira, à obra musical, uma unidade, o trabalho intitulado *Corporeidade e Educação: Sinfonia de saberes na formação do educador musical* tem como objetivo discutir os princípios metodológicos para o ensino da música gerados a partir do pressuposto teórico da Corporeidade, refletindo sobre as relações existentes entre a teoria e a prática pedagógica que guiam e sustentam os saberes dos professores, em especial, os professores de música. A metáfora atribui a essa Sinfonia de Saberes, movimentos pelos quais, em andamentos variados, será possível dialogar com educadores e filósofos buscando saberes que possam trazer equilíbrio e desenvolvimento aos movimentos que constroem a formação do professor de música.

Apoiando-se nos quatros pilares indicados por Delors (2003) para a educação do Século XXI² (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), este estudo propõe que ultrapassemos a visão puramente instrumental da educação (adquirir conhecimentos e saber-fazer), e passemos a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser, desenvolvendo seu autodescobrimento, aumentando sua capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa investida, esse trabalho tem sido um auxílio para a formação de professores e discussão sobre as práticas de ensino de música no mundo contemporâneo.

² Argumentos extraídos do relatório coordenado por Jacques Delors que discute a Educação para o século XXI e foi apresentado à UNESCO.



Considerações finais

Com foco no ensino de música nos espaços escolares da cidade do Natal, os estudos apresentados pelo GRUMUS buscam fomentar as discussões acerca das necessidades existentes neste contexto buscando se articular para construir estratégias pontuais para contribuir de maneira efetiva na implementação da Lei 11.769/08 transformando, de forma positiva, a Educação Musical que temos. Os assuntos abordados nos projetos dizem respeito à identificação da atual situação do ensino de música em Natal, à criação de recursos didáticos para esse ensino, à formação de professores e desenvolvimento de metodologias de trabalho e ao desenvolvimento de formas de ensino que consideram o ser humano em sua totalidade, formando um conjunto de atividades que aos poucos possibilitarão um avanço considerável no ensino de música na região.

Além das ações citadas e da responsabilidade de cada projeto, o grupo de pesquisa também tem estado em contato com a Secretaria de Educação do município onde as discussões foram iniciadas com considerável receptividade por parte dos dirigentes desta instituição, indicando que conseguiremos desenvolver trabalhos conjuntos para a efetivação da Lei 11.769/2008 como acreditamos que deve ser: um ensino de música realizado de forma responsável, competente e condizente com a necessidade dos nossos estudantes.



Referências

- ASSMANN, Hugo. Competência e Sensibilidade Solidária. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. Metáforas para reencantar a educação: epistemologia e didática. Piracicaba: Unimep, 1996.
- _____. Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba: Unimep, 1995.
- _____. Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERNANDES, J. N. Educação Musical de Jovens e Adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, n. mar.2005, p. 35-42, 2005.
- FIGUEIREDO, Sérgio. Informativo Eletrônico, n.42 da Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM. Publicado em setembro de 2008. Disponível em: <http://www.abemeducao-musical.org.br/Masters/informativos_2008/informativo_42_setembro_2008.pdf>. Acessado em: 25 de abr., 2009.
- LOURO, V. S. ; ANDRADE, A. F. ; ALONSO, L. G. Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas. 1. ed. São Paulo: Studio dois, 2006.
- MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nisis. Formação Humana e Capacitação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- _____. Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MENDES, Jean Joubert Freitas. Criação de recursos didático-musicais a partir da manipulação de materiais culturais lúdicos. Projeto aprovado pela PROPESQ – Pro-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.
- PIAGET, Jean. Aprendizagem e Conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.
- SANTOS, Sandra Lúcia Brasil. Atividade lúdica e depressão em idosos: uma experiência apoiada na musicoterapia e na biossíntese. Disponível em: <<http://www.biossintese.psc.br/txtcongress2000/sandralucia.doc>>. Acessado em: 12 de out. 2008.
- SILVA, Valéria Carvalho da. A prática da educação musical nas escolas de Natal. Projeto aprovado pela PROPESQ – Pro-reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.
- VIEIRA, Marcus J.; et al. A utilização de jogos eletrônicos na musicalização de crianças. Disponível em: <http://tv.ufrj.br/anppom/sessao17/marcusvieira_fabiofurlanete.pdf>. Acessado em: 12 de out., 2008.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: São Paulo, Martins Fontes, 1988.

(Re)Cortando papéis, criando painéis: de marginalizados musicais a atores sociais, um relato de experiência

*Denise Andrade de Freitas Martins
Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba; FEIT/UEMG
denisemartins@netsite.com.br*

Resumo: Em busca de questionar sobre os possíveis fatores que possam provocar a integração entre escolas de diferentes níveis e modalidades, Universidade - Conservatório - Escola Básica, na tentativa de reconhecer a existência de grupos-sujeitos e de acreditar na possibilidade de inclusão social a partir de um esforço conjunto, estabelecido no ato da troca, onde a arte ocupa papel fundamental, é que apresentamos este artigo. Para tal, descreve-se sobre o Projeto Escrevendo o Futuro (RE) Cortando Papéis, Criando Painéis, uma atividade de extensão da Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Ituiutaba, que trabalha com alunos de 4ª e 5ª séries de Escola Pública Estadual, considerados analfabetos funcionais, com o objetivo de tentativa de melhoria do processo de leitura e escrita por meio de práticas artísticas. Faz-se uma abordagem sobre os professores atuantes, que são profissionais do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba - seguidores das metodologias de Keith Swanwick (1979,1994) e de Marion Verhaalen (1989). Dentre as práticas artísticas aplicadas, destaca-se uma delas, a da criação de desenhos feitos pelos alunos, **O Painel**, a partir de intervenções de música e dança, com ênfase na Série A Bailarina de Ricardo Tacuchian. E, frente às ações já desenvolvidas e os resultados aferidos, observa-se que os alunos, de analfabetos funcionais e marginalizados musicais, passaram a atores sociais, artistas em situação.

Palavras chave: Leitura e Escrita, Práticas Artísticas, Inclusão Social

Introdução

Por trabalhar com arte, educação e cultura na Universidade do Estado de Minas Gerais, Fundação Educacional de Ituiutaba, FEIT/UEMG, e ser professora de piano e história da música em um dos doze Conservatórios Públicos Mineiros, o de Ituiutaba, na tentativa de ampliar as atividades de extensão da Universidade e de colocar o Conservatório lado a lado com a mesma, e, sabendo-se dos dados do Grupo Ibope do Instituto Paulo Montenegro (Villela, 2006) de que o índice de analfabetos funcionais na educação básica brasileira é de 74% e a partir dos resultados obtidos no SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, é que assumimos a criação e a coordenação do **Projeto Escrevendo o Futuro-PEF**.

Discutido largamente ao longo de 2006 e implantado no ano de 2007, o PEF se ocupou fundamentalmente da tentativa de melhoria do processo de leitura e escrita de alunos de 4ª e 5ª séries de escola pública estadual, considerados analfabetos funcionais, por meio de diferentes práticas nas áreas de literatura e arte. Dentre os projetos que integram o programa



de extensão da FEIT/UEMG denominado **PEF**, o **(RE) Cortando Papéis, Criando Painéis** é um deles.

(Re)Cortando papéis, criando painéis

Atuando na Escola Estadual “Governador Bias Fortes”, esse projeto, ocupado e comprometido com a responsabilidade e inclusão social, conta com a participação voluntária de alunos e professores do Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”, num trabalho interinstitucional e interdisciplinar.

O planejamento é discutido e elaborado por uma equipe composta de professores e alunos da FEIT/UEMG e do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba. As práticas artísticas, divididas em módulos de um mês cada, são realizadas semanalmente em horário extraturno, no período de março a novembro no Conservatório. Já as atividades de leitura e escrita, elaboradas a partir das práticas vivenciadas pelos alunos, são desenvolvidas pelas alunas bolsistas e voluntárias da FEIT/UEMG, dos programas de Apoio à Extensão¹, e são realizadas uma vez por semana na escola de origem dos alunos.

As atividades artísticas são assim organizadas:

Eventos sonoros: Audição de repertório musical de qualidade, com ênfase nos compositores brasileiros; construção, manuseio e exploração de instrumentos musicais tradicionais e de objetos sonoros e sessões em áudio-visual de concertos em geral.

Excursões culturais: Visitação ao Conservatório de Ituiutaba para as aulas de música e para assistir a recitais e concertos; visitação na FEIT/UEMG, em suas instalações de salas de aula, laboratórios, biblioteca e na Brinquedoteca².

Oficinas artísticas: Aplicação de jogos rítmico-musicais; oficinas de corpo; estudo de cores, formas, texturas e materiais; oficinas de cortes e recortes, colagens, dobraduras, desenhos, contação de histórias e montagem de cenários, painéis e instalações artísticas.

As atividades de leitura e escrita³ constam de: troca de cartas, passatempo musical, exercícios de identificação - instrumento/timbre/nome, produção de textos a partir da audição

¹ O PEF- (RE) Cortando Papéis, Criando Painéis conta com a participação de quatro alunas, sendo três da FEIT/UEMG, duas bolsistas e uma voluntária, graduandas dos cursos de Pedagogia e Psicologia, e, uma aluna bolsista de iniciação científica BIC-Júnior, que cursa o 3º ano do Ensino Médio em escola pública estadual e, ainda, o Curso Técnico Profissionalizante – Flauta Doce, no Conservatório de Ituiutaba.

² A Brinquedoteca é um espaço reservado às práticas lúdicas, jogos e brincadeiras, que, sob a coordenação do Curso de Pedagogia da FEIT/UEMG, recebe crianças com visitação orientada por professores e alunas do curso.

³ As atividades de leitura e escrita usam os mais diferentes materiais, dentre papéis, cadernos, lousa, lápis grafite e de cor, giz de cera e até mesmo o piso da sala de aula, num movimento explorador e criativo, rico de inventividade.

de músicas e sessão de filmes, leitura e escrita de histórias infantis, brincadeiras com letras, palavras, sílabas e frases, confecção de crachás, entre outras.

Sobre os resultados aferidos, observou-se nos alunos um aumento significativo dos níveis de concentração⁴ e atenção; melhoria da disciplina; maior domínio das condições de psicomotricidade; aumento da auto-estima; elevado espírito de alegria; ampliação do repertório cultural; responsabilidade e compromisso nas apresentações artísticas; melhoria na convivência e nas relações de socialização; uma sensação de maior importância social e o aumento do rendimento escolar.⁵

Os professores, o modelo (T)EC(L)A e a abordagem multi- modal

Os professores atuantes no projeto, em duplas e com participação voluntária, tem seus cargos de origem no Conservatório de Ituiutaba, onde cursaram o Técnico Profissionalizante em Instrumento. Graduados em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), estruturaram as aulas com base no Modelo (T)EC(L)A e na Abordagem Multi-Modal, de Keith Swanwick (1979,1994)⁶ e de Marion Verhaalen (1989)⁷, respectivamente.

As aulas de música têm um enfoque mais amplo e a participação mais direta dos alunos, que se mostram satisfeitos, alegres e curiosos com dois aspectos principalmente, a prática musical e a alternância de espaço, são o ‘novo’ no dia a dia da escola.

Na prática musical observa-se um forte envolvimento dos alunos tanto com a audição quanto com a performance⁸. Entretanto, as práticas de composição⁹ estão ainda em estado nascente, bem como a condição de falar *de* e *sobre* música.

⁴Sugestão de leitura: KODAMA, Márcia Kazue. *Tocando com concentração e emoção*. São Paulo: Som, 2008.

⁵Esse dado, resultante de análise e medição de provas e boletins e devidamente arquivado, mostra um salto qualitativo na média de notas alcançadas pelos alunos que frequentaram as atividades do PEF, ao contrário daqueles que não participaram.

⁶No Modelo (T)EC(L)A e na Abordagem Multi-Modal, de Keith Swanwick (1979,1994) o desenvolvimento musical consta do inter-relacionamento de duas áreas: a central(execução, composição e audição) e a periférica(aquisição de habilidades e literatura).

⁷A abordagem multi-modal de Marion Verhaalen preconiza uma proposta de aula de música em grupo, utilizando-se daquilo que é perceptível aos olhos, ouvidos e todo o corpo; uma integração dos sentidos, da memória, da compreensão, da emoção e da criatividade.

⁸Para Cavalieri(2002), é na performance que nos relacionamos por inteiro com o objeto musical, de forma viva, dinâmica e comunicativa. É o momento vivido, o contato pleno com o objeto musical, o verdadeiro fazer musical.

⁹A composição é vista por Swanwick (1979,1994) como o resultado, a produção de um objeto musical que possibilita a exploração, a imaginação, a construção e a improvisação, a articulação e o engajamento com os pensamentos musicais.

As aulas, aplicadas para um grupo de vinte alunos, oferecem atividades consistentes e prazerosas, potencializando as capacidades e buscando integrar os sentidos, a memória, a compreensão, a emoção e a criatividade de cada um.

Ostrower (1987:162) acredita que o processo de criar, que é vivencial, implica na ampliação da consciência e no enriquecimento espiritual tanto dos que criam quanto dos que recebem a criação. No ato de criar, a coerência e a intuição estão presentes, estruturando-se em nós, “[...] criar é relacionar com adequação”.

O conservatório, o concurso de piano e o (re)cortando papéis

O Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade”, localizado no Pontal do Triângulo Mineiro, foi criado no ano de 1965 e integra a rede dos Conservatórios Públicos Mineiros¹⁰, doze ao todo.

Com cerca de 3.000 alunos regularmente matriculados, desconsiderando-se, nesse quantitativo, aqueles atendidos em regime de projetos de extensão comunitária, oferece os Cursos de Educação Musical, nível básico, e Técnico em Instrumento Musical, ensino médio.

Dentre suas atividades, destacam-se o Concurso de Piano “Prof. Abrão Calil Neto”, os Encontros de Flauta Doce, a Camerata “Prof. Cilas Pereira Rocha” e o projeto de extensão BRINCARTE.

O Concurso de Piano¹¹, com edição embrionária em 1989, foi criado no ano de 1994, numa iniciativa dos professores da escola que estavam, sobremaneira, preocupados com a falta de interesse dos alunos no estudo do instrumento.

Numa ação voluntária, apaixonada, comprometida e responsável, esse evento, em sua 16ª edição e de abrangência nacional, com forte compromisso com a divulgação da música brasileira, conta com o apoio incondicional de seus professores idealizadores e ainda de renomados profissionais, principalmente o do compositor Estércio Márquez Cunha e da concertista Araceli Chacon.

¹⁰ Leia-se sobre os Conservatórios de Minas Gerais em GONÇALVES, Lília Neves. Educar pela música: Um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50. Dissertação (Mestrado), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1993. 179p.

¹¹ Entenda-se aqui por Concurso de Piano um evento que nega a tradição do rótulo que carrega, considerados os seus desdobramentos ao longo de seus dezesseis anos de plena realização, repercussão e existência. Visto como fenômeno (Merleau-Ponty, 1994), instituiu mundos e delineou futuros, serviu-se de meio e de fim para abrir espaço às mais diferentes práticas educativas. Langer (1989) considera que ações como essas, que comportam o ato da troca na coletividade e ainda com a característica da ampliação, se constituem em um construto social. Para Freire (1981, 1987) é a busca para transformar, a partir de um trabalho de homens-sujeitos que se colocam à frente e ousam sempre mais.

Visto aqui como um dos desdobramentos do Conservatório de Ituiutaba, do Concurso de Piano, cite-se o projeto (RE)Cortando Papéis, Criando Painéis, um compromisso, também da Universidade, com alunos da educação básica de escola pública, considerados analfabetos funcionais e, hoje, não mais, marginalizados musicais.

A série a bailarina de Ricardo Tacuchian

Os professores atuantes no (RE)Cortando Papéis, Criando Painéis são em sua maioria os ‘construtores’ do Concurso de Piano, evento esse que desde 1997 destaca a cada ano um compositor brasileiro, especial ênfase aos vivos, com obras de confronto nas categorias solo de piano e piano a 4 mãos.

Os compositores destacados são: Heitor Alimonda (1997), Estércio Marquez Cunha (1998), Claudio Santoro (1999), César Guerra-Peixe (2000), Osvaldo Lacerda (2001), Oscar Lorenzo Fernández (2002), Almeida Prado (2003), Calimerio Soares (2004), Ronaldo Miranda (2005), Dimitri Cervo (2006), Edino Krieger (2007), Ricardo Tacuchian (2008) e Gilberto Mendes (2009).

Em 2008, dentre as obras de Ricardo Tacuchian, primou-se pela Série A Bailarina¹² para ser aplicada no projeto. Gravada - a cargo do Conservatório, foi apresentada aos alunos, primeiro em audição em Cd e depois ao vivo, em forma de concerto, com a participação de dois alunos de dança. Terminada a apresentação, os alunos participaram de uma oficina de desenhos, usando papel A4 e lápis de cor, colocando em obra as diferentes percepções e sensações, emoções e modos de ‘ver’ da Série. Os desenhos resultantes dessa oficina foram digitalizados, num esforço conjunto, pela Agência Conexão, do Curso de Publicidade e Propaganda da Faculdade Triângulo Mineiro.

Os alunos escreveram, e entregaram aos seus convidados, os convites para a mostra, depois de se exercitarem, com gosto e zelo, na escrita de rascunhos e de uma redação sobre essa experiência. Chegado o dia, inaugurou-se **O Painel**, a mostra de arte desses desenhos que, por ocasião das comemorações do aniversário da cidade de Ituiutaba, no tradicional, popular e festivo Parque de Exposição JK, foram adesivados em placas de metal de 80 cm. de diâmetro cada e afixados no gradil do parque.

Sentindo-se importantes, agora atores sociais, artistas da Escola “Bias Fortes”, tocaram, cantaram e declamaram, cada um com seu desenho em meio a fotos e a presença dos pais e familiares, professores, autoridades e empresários. E, em cerimônia particular,

¹²A Série A Bailarina de Ricardo Tacuchian consta de dez peças: A Bailarina e o... Jardineiro, Motorista, Mendigo, Médico, Mágico, Poeta, Pescador, Alpinista, Pintor e Felipe.

sentaram-se com o Senhor Prefeito e o compositor Ricardo Tacuchian, conversando diferentes assuntos, desde os desenhos nas placas até seus projetos de vida.

Considerações

Em contato com os alunos, os pais e os profissionais da escola - professores, supervisores, orientadores e diretor escolar, em meio a conversas informais e aplicação de entrevista semi-estruturada, confirmou-se uma melhoria da disciplina, aumento dos níveis de atenção e concentração, maior assiduidade, muita alegria e interesse e, ainda, aumento do rendimento escolar, de acordo com análise dos resultados aferidos junto aos boletins.

Entretanto, cientes de que a situação aqui apresentada, prática artística - processo de leitura e escrita, exige uma criteriosa e rigorosa investigação, existe um forte testemunho da comunidade escolar sobre os benefícios desse projeto para os alunos, depositando na Universidade e no Conservatório confiança em relação à sua continuidade, na garantia de um melhor futuro para essas crianças.

Assim, como proposta para 2009, elaborou-se um arranjo da peça Zangou-se o Cravo com a Rosa, de Heitor Villa-Lobos, para canto, xilofone, pé/mão e flauta doce, integrando o (Re)Cortando Papéis a um grupo camerístico do Conservatório, a Camerata.

Em face da participação do Conservatório de Ituiutaba em projetos dessa natureza, ainda em fase embrionária de pesquisa científica, nos propomos a investigar as diferentes formas de integração dessa escola com a comunidade. De curiosidade à inquietação, buscar mais respostas, ou indagações mesmas, sobre a constituição de tantos grupos-sujeitos, que instituem mundos e delineiam futuros, rompendo com os muros das escolas, aproximando a universidade da escola de educação básica e da escola profissionalizante, colocando lado a lado alunos, professores, concertistas, compositores, empresários, gestores educacionais e autoridades.

Para além de melhorar o processo de leitura e escrita é que nos lançamos, na tentativa de ampliar as mais diferentes possibilidades de ser-no-mundo, de Ser, desses meninos e meninas, hoje ‘marginalizados’ e amanhã ‘quem sabe’...

Referências

COSTA, Mauro Sá Rego. O novo paradigma estético e a educação. *IN: Pesquisa e música. CBM*, v.3, n.1, dez.1997. Rio de Janeiro: CBM, 1997. pp.43-52.

FRANÇA, Cecília; SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. *IN: Em Pauta - Revista do PPG- Música*, v.13,n.21, dez.2002. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p.5-41.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 79 p.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

LANGER, Susanne K. *Filosofia em nova chave*. Trad. Janete Meiches, 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 662 p.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SWANWICK, Keith. *The parameters of Music education*. Trad. Margarete Arroyo. *IN:*

SWANWICK.K. A basic for Music Education. Windsor: N0ER-NELSON.1979.p.43-46.

_____. *Ensino Instrumental enquanto ensino de música*. *IN: Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 4/5, 1994, p.7-14, nov.1994.

VERHAALLEN, Marion. *Explorando música através do teclado: guia do professor*. Trad. e Adap. Denise Frederico. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1989.

VILLELA, Milú. O remédio necessário. *Folha de São Paulo*, Caderno Opinião, 4 maio 2006. São Paulo, 2006. p.A3.

Transmissão musical em grupos de tradição oral: possíveis diálogos com as escolas públicas do município de João Pessoa

Alexandre Milne-Jones Náder
UFPB
amjnader@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho se refere a um projeto de pesquisa que tem por objetivo construir uma proposta metodológica a partir do diálogo entre o contexto formal de aprendizagem das escolas de ensino básico de João Pessoa e a transmissão musical presente em contextos informais de três manifestações culturais populares da mesma cidade. Neste sentido, o trabalho apresenta os principais fundamentos, métodos de pesquisa e considerações que deverão ser utilizados durante a pesquisa, bem como, as linhas epistemológicas utilizadas para compreensão e análise dos dados obtidos. Sendo professor de música do município de João Pessoa, vale ressaltar, que a etapa final do projeto visa à construção e sistematização de uma proposta metodológica, que agregue tanto valores, conteúdos e modos de transmissão dos contextos informais estudados a ser experimentada nas escolas do município de João Pessoa.

Palavras chave: aprendizagem musical, contextos informais, escolas.

I - Introdução:

Não é difícil perceber a importância do estudo de diferentes expressões musicais e culturais na constituição de uma proposta de musicalização que leve em consideração a diversidade musical brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), já apontam nessa direção quando afirmam que o estudo calcado na diversidade musical “permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros” (BRASIL, 1999, p. 53). Não só isso os PCN's apontam que a compreensão de aspectos da cultura popular e de outras manifestações musicais, “pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história” (BRASIL, 1999, p. 54).

Logo uma prática pedagógica que busque desenvolver uma compreensão teórica das experiências cotidianas de nossos alunos articulando os saberes oriundos de tais experiências com os chamados saberes “científicos” poderá ser mais efetiva tanto do compromisso ético para com a diversidade cultural quanto pedagógico. Ou seja, ao considerar o universo de práticas, materiais e simbólicas que fazem parte predominante da vida cotidiana dos alunos, o professor além de enriquecer sua prática docente estará defendendo um processo inserção social.

Por esta perspectiva, podemos conceber a educação musical como um universo de formação de valores que deve não somente se relacionar com a cultura, mas proporcionar a



interação com músicas de diferentes contextos culturais a nossa dimensão e percepção musical, bem como, a partir do contato com outras linguagens musicais, possamos, inclusive, ampliar o nosso próprio discurso musical

Entendendo a importância do estudo das estratégias utilizadas na transmissão musical em diferentes grupos culturais para elaboração de uma proposta de musicalização plural, este trabalho apresenta um projeto de pesquisa em andamento com foco na transmissão musical de três grupos da cultura popular de João Pessoa, atentando para os possíveis diálogos e colaborações que esses grupos podem trazer a prática docente dos professores de música.

II - Principais fundamentos para elaboração do projeto de pesquisa

A diversidade dos meios de comunicação tem possibilitado o conhecimento de diferentes repertórios estilos e demais características da música de diferentes “mundos musicais” que como nos apresenta Finnegan, são diferenciados não por linhas geográficas, mas pelo uso de diferentes códigos culturais. Ou seja, mundos musicais que podem ser distintos dentro do mesmo território.

Nessa mesma direção, percebemos que a cultura brasileira tem a diversidade musical como aspecto de fundamental valor na constituição de sua identidade, haja vista que as diferentes músicas existentes nesse contexto expressam valores, costumes e significados das múltiplas etnias e grupos sociais que constituem o país.

A questão que se coloca então é como operacionalizar um diálogo multicultural em uma proposta de educação musical considerando não só a diversidade musical do Brasil, como falado anteriormente, mas também uma proposta que considere o universo sociocultural dos alunos. Acerca dessa questão, Lucy Green aponta para alguns caminhos possíveis. Segundo a autora, a música que ouvimos se apresenta aceitável ou não dependendo do que ela representa na nossa bagagem cultural. Se o grupo social ao qual pertencemos vive experiências musicais diferentes das priorizadas no ensino escolar a rejeição e o desinteresse na sala de aula é notório. Segundo as palavras da autora citada por Elba Braga Ramalho (2003),

Talvez seja benéfico aos professores estarem cômnicos da trama complexa dos significados musicais com os quais lidamos, e os relacionamentos intrínsecos entre alunos, grupos sociais, suas práticas musicais e a abrangência de suas práticas musicais. Dessa maneira, menos provavelmente rotularemos nossos alunos de não-musicais, sem primeiro considerarmos as profundas influências dos fatores sociais na aparência superficial de sua musicalidade; e estaremos mais propensos a responder sensivelmente a



convicções genuínas acerca do que seja música, de qual seja o seu valor e do que seja “ser musical” (GREEN apud, BRAGA, 2003, p. 50).

Green em seu livro *How popular musicians learn?* (2002) apresenta ainda um estudo sobre como os músicos populares adquirem habilidades e conhecimentos musicais fora da escola ou universidade detalhando aspectos como o ensino e aprendizagem, motivações e objetivos presentes na criação musical de grupos populares. Defendendo a incorporação não só do repertório, mas de processos e estratégias presentes na aprendizagem musical informal, a autora apresenta na sua obra *Music, Informal Learning and the school* (2008) uma nova pedagogia com base na criação musical de músicos populares a ser implantada dentro das escolas.

Por essa ótica, vemos a importância do educador musical se integrar a diversas culturas musicais, observando como elas se articulam no processo de transmissão do saber. Assim, o educando será visto muito mais como ser humano social e cultural do que como um ser que deva ser submetido a experiências com fins à reprodução de uma visão unilateral da música.

III - Sistematização da pesquisa

Consciente da importância do estudo das estratégias utilizadas na transmissão musical em manifestações culturais para benefício da prática docente dos professores de música, selecionei três grupos de manifestação cultural popular nos quais investigarei as características, processos e situações que constituem o ensino e aprendizagem de música. Para a realização da investigação proposta os grupos selecionados foram:

- **Tribo indígena Carnavalesca Tupinambá**, do mestre Carboreto, que envolve tanto crianças quanto adultos. Sua música é executada por uma orquestra formada por ganzás, zabumbas e uma gaita. A principal apresentação desse grupo acontece uma vez por ano, durante o Carnaval, quando ele compete com outras tribos. No resto do ano, eles se apresentam em diferentes eventos nos quais são convidados.
- **A Lapinha**, do mestre Maciel, manifestação formada apenas por meninas. Essa atividade, segundo mestre Maciel de conotação religiosa, tem época certa para ocorrer que é entre o período de dezembro até o Dia de Reis (6 de janeiro). Sua música é realizada tanto pela orquestra quanto por algumas componentes que tocam pandeirola enquanto dançam.



- **O Coco de Roda**, de seu João da Baleia, o qual ocorre todo ano. Essa manifestação pode ocorrer por diversos motivos, sendo mais recorrente para comemorar aniversários e nascimentos. Sua música é realizada na maioria das vezes pela zabumba, pelo ganzá e uma caixa, podendo, a qualquer momento, serem incorporados outros instrumentos. Não há um grupo definido de integrantes; quem quiser entra na roda e participa da manifestação.

O critério de seleção desses grupos foi o fato de que já tenho relativa inserção no universo dos grupos, bem como contato direto com seus organizadores. A partir de 2006, durante minha pesquisa de campo no mestrado¹, comecei a investigação sistemática nesse contexto, tendo a oportunidade de conhecer diferentes organizadores de atividades culturais que realizam seus ensaios nesta localidade. Além disso, todos os mestres desses grupos – no caso, os três que me propus a investigar - participaram da Barca Santa Maria, manifestação da qual eu participei ativamente.

A coleta de dados neste trabalho vem sendo desenvolvida por uma pesquisa de campo que abarca entrevistas com mestres, músicos e participantes das atividades e a captação de registros em áudio e vídeo. Sendo professor de música da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa, as práticas de educação musical, elaboradas a partir da observação e análise dos grupos culturais populares serão realizadas em sala de aula, possibilitando compreender como o estudo da transmissão musical em diferentes contextos pode influenciar na abordagem e perspectivas utilizadas pelo professor de música em sala de aula.

Como este trabalho procura estabelecer um diálogo entre o ensino presente nas escolas e as estratégias utilizadas nos grupos de tradição será de fundamental importância a leitura de autores que de certa maneira já se propuseram a realizar tal tarefa.

Vale ressaltar que esta pesquisa não tem como objetivo uma comparação entre os grupos escolhidos: afinal de contas, os processos e estratégias de ensino envolvem representações sociais próprias de cada manifestação.

¹ NADER, Alexandre Milne-Jones. Performance e transmissão musical na Barca Santa Maria. João Pessoa: UFPB/CCHLA, 2008.



IV - O ensino e Aprendizagem musical em contextos informais

As pesquisas sobre o ensino e aprendizagem dessa natureza, ou seja, fora dos contextos formais², vêm a algum tempo demonstrando que os espaços escolares de educação musical são apenas mais um dos inúmeros espaços presentes no cotidiano de uma cidade, onde experiências musicais e de ensino e aprendizagem de música acontecem. Como afirma George Lipsitz,

Claramente, a música como uma experiência social é mais ampla e mais complexa do que as atividades musicais englobadas pelas instituições sociais envolvidas com a música. Educadores musicais, estúdios de gravação, editores, promotores, e associações de músicos são apenas uma pequena parte de uma prática social que está profundamente enraizada nas experiências do cotidiano de uma grande massa de pessoas. [...] Como criadores e receptores, intérpretes e espectadores, ativos ou passivos ouvintes, o gosto musical das pessoas e seus interesses revelam muito mais complexidade e muito mais ações auto-direcionadas de buscar, testar e experimentar do que o que pode ser representado, tanto por escolas de música quanto por categorias comerciais de mercado. (LIPSITZ apud ARROYO, 2002)³.

As formas de transmissão, por esse motivo, são determinantes para definir o rumo de uma cultura musical, influenciando diretamente nos aspectos que constituem a música. Como define Nettl,

[...] uma das coisas que determina o curso da história em uma cultura musical é o método de transmissão. Em muitas sociedades, música vive na tradição oral (ou melhor, aural); isto é, ela é passada pela palavra que sai da boca e aprendida prestando atenção à performance ao vivo. (NETTL, 1997, p. 8).⁴

Portanto, como fenômeno dotado de dinâmica própria, a transmissão musical é um aspecto de fundamental valor para que possamos compreender características básicas que constituem o universo musical de uma manifestação.

² Quando utilizo o termo contextos formais de ensino me refiro às instituições como escolas regulares de ensino

³ Clearly, music as a social experience is broader and more complex than the musical activities encompassed by social institutions concerned with music. Music educators, recording studios, publishers, promoters, and musicians associations are only a small part of a social practice that is deeply rooted in everyday life experiences of a broad mass of people. [...] As creators and receivers, performers and spectators, active or passive listeners, people's music taste and interests reveal far more complexity and far more self-directed searching, testing, and experimenting than either music schools or commercial market categories can account for.

⁴ One of the things that determine the course of history in a musical culture is the method of transmission. In most societies, music lives in oral (or better, "aural") tradition; that is, it is passed on by word of mouth and learned by hearing live performance.

V - Considerações finais

Quanto aos processos de transmissão utilizados na manifestação pudemos verificar, preliminarmente, que as etnopedagogias utilizadas para ensinar e aprender os conteúdos musicais e extramusicais (mais relacionados diretamente à música) estão intrinsecamente associados ao ritmo de assimilação dos integrantes dos grupos citados. Foi possível perceber que a cada ensaio são apresentados novos conteúdos, fato que exigia sempre dos mestres, a (re)configuração dos processos de ensino utilizados. De acordo com essa realidade os processos etnopedagógicos assumem formas distintas abrangendo imitação gestual e auditiva, prática coletiva e a corporalidade. O movimento corporal auxilia no canto, na memorização e estruturação das partes. Cantar, representar e dançar estão intimamente relacionados. Por tudo isso a transmissão musical através da oralidade não pode ser entendida apenas no seu sentido restrito de verbalidade, mas sim numa perspectiva sócio-antropológica que leve em conta os sentidos da prática musical, os sentidos do ritual e como ambos interagem na construção desses processos.

A noção de espaço e tempo e a expressão através de passos e movimentos elementares são requisitos considerados indispensáveis para interpretação de música e de dança. Nesse sentido um dos primeiros aspectos que venho incorporando na sala de aula são atividades coletivas que utilizam o corpo reconhecendo que são de fundamental importância na formação musical, pois, produzem som, imagens corporais e espaciais além de uma forte sensação tátil. Ou seja, partindo da vivência do fato sonoro com auxílio da expressão e da gesticulação, os alunos podem desenvolver esquemas de percepção necessários à apreensão de uma linguagem musical. Outras questões como exercícios de audição, criação e improvisação estão sendo integrados as atividades coletivas.

Referências

- ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e DCNEM.
- FINNEGAN, R. *The hidden musicians: making-music in a English town*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989
- GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Londres: Ashgate, 2008.
- GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Londres: Ashgate, 2002.
- NÁDER, Alexandre Milne-Jones. *Performance e transmissão musical na Barca Santa Maria*. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música - área de concentração Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- NETTL, Bruno et al. *Excursion in world music*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.
- RAMALHO, Elba Braga. Um currículo abrangente, sim. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, p. 47-51, 2003.

Transmissão musical em três manifestações culturais de João Pessoa: estratégias musicais utilizadas em contextos de tradição oral.

Alexandre Milne-Jones Náder
UFPB
amjnader@yahoo.com.br

José Reinaldo Tavares de Souza
UFPB
jrts.reinaldo@hotmail.com

Marciano da Silva Soares
UFPB
gclaft@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta, de forma sintética, os resultados de três pesquisas realizadas junto a contextos de tradição oral na cidade de João Pessoa que se articulam pelo seu foco nos processos de transmissão musical. Apesar de realizadas em situações distintas as manifestações possuem estruturas bastante semelhantes podendo ser caracterizadas como atividades musicais não-escolar, praticadas por segmentos populares integrados a cultura urbana contemporânea. Guiado por uma perspectiva etnomusicológica que considera as práticas musicais como expressões culturais que se relacionam diretamente com o contexto onde são produzidas este trabalho tem por objetivo analisar alguns recortes a respeito das estratégias utilizadas na transmissão musical nos grupos tradição oral aqui focados (Tribo Carnavalesca Tupinambá, o Cavalo Marinho infantil do mestre João do Boi e a Barca Santa Maria). Com base nos resultados obtidos nas pesquisas este artigo aponta para soluções criadas e negociadas pelos participantes dos grupos no ato de preparação e realização de performances dos três grupos em questão.

Palavras chave: etnopedagogia musical, manifestação cultural, oralidade.

Introdução:

Este artigo resulta de três pesquisas realizadas junto a contextos de tradição oral na cidade de João Pessoa que se articulam pelo seu foco nos processos de transmissão musical utilizados pelos organizadores para realizar performances e dar continuidade as suas práticas musicais. Entendendo a transmissão musical desses grupos como algo sistemático e organizado, utilizamos durante a pesquisa linhas epistemológicas capazes de criar nexos interpretativos que contextualizem as situações de ensino e aprendizagem, que emergiram tanto nos ensaios quanto nas apresentações, com dimensões mais amplas do grupo que a produz.

Neste sentido o trabalho aqui apresentado tem por objetivo geral estabelecer diálogos constantes entre diferentes perspectivas de ensinar a aprender música, possibilitando a reflexão e a (re)definição das formas de atuação de professores e profissionais da educação



musical em geral. As formas de ensino e aprendizagem utilizadas em manifestações culturais populares vem sendo apontadas pela educação musical como um dos principais fatores para compreensão da dinâmica das expressões musicais (ARROYO, 1999; PRASS, 2004; NÁDER, 2008). Tendo relação direta com o local onde é produzida e, conseqüentemente, com seus organizadores a aprendizagem musical lida com significados e representações sociais que devem ser assimiladas pelo indivíduo para que sua inserção no grupo seja aceita.

Por esta ótica a transmissão musical nesses três trabalhos é considerada como algo interrelacionado com valores, costumes e significados compartilhados pelas pessoas que participam dessa prática sóciomusical. Neste sentido a principal ferramenta utilizada durante a pesquisa foi à observação participante o que proporcionou uma vivência das estratégias utilizadas pelos organizadores das manifestações, bem como, a realização de entrevistas que nos auxiliou a entender principalmente o conjunto de significados e valores particulares das atividades em questão.

Para uma melhor compreensão e análise dos contextos estudados dividiremos o artigo em três partes; a dinâmica da aprendizagem musical nas manifestações culturais, seguidos de recortes de cada manifestação caracterizando estratégias utilizadas para a transmissão musical nos três grupos e por último uma análise dos principais processos, situações e características estratégias utilizadas pelos organizadores para passar os conhecimentos para os novos integrantes.

Ensino e aprendizagem de música: a dinâmica das manifestações culturais

Entendendo que a música é um fator tanto determinado quanto determinante da cultura em que é produzida, vemos que o som musical se realimenta através de conceitos construídos sobre a música, os quais, às vezes alteram ou mantêm, e eventualmente extinguem ou reforçam a prática musical. A aprendizagem, então, é vital, não apenas no sentido do comportamento musical, entendido como um aspecto que deve ser aprendido, mas, também, porque é através da aprendizagem que o processo se torna dinâmico.

No contexto musical de práticas culturais de tradição oral, para participar do fazer musical é preciso saber muito mais que música, como nos mostra Margarete Arroyo em seu estudo sobre o Congado mineiro. Analisando especificamente a aprendizagem musical nesse contexto a autora destaca:

A aprendizagem de música não implica apenas tornar-se tecnicamente competente, mas interiorizar representações sociais que lhe dão sentido, como cultura. As organizações sonoras não são neutras, mas investidas de redes de significados [...] Esses significados dão sentido ao fazer musical e



parece constituírem-se no estímulo básico para a própria aprendizagem (ARROYO, 1999, p. 178).

Para situar determinados aspectos do processo de aprendizagem, como buscamos fazer neste estudo, é de fundamental importância compreender os valores e costumes do grupo que vivencia e pratica o fenômeno musical. Aspectos da cultura musical de um determinado grupo podem ser assimilados a partir da imitação ou da escuta atenciosa. Por outro lado, existem elementos que só podem ser compreendidos através da vivência de aspectos extras musicais que determinam os rumos da performance musical.

Considerando os diversos espaços em que ocorre o ensino de música, a Educação Musical tem ampliado o seu universo de abordagem com vistas a compreender concepções, estratégias, processos e situações distintas de transmissão dos conhecimentos musicais. Nesta perspectiva, o trabalho aqui apresentado tem por objetivo geral estabelecer diálogos constantes entre diferentes perspectivas de ensinar a aprender música, possibilitando a reflexão e a (re)definição das formas de atuação de professores e profissionais da educação musical em geral.

Recorte 1: *Deixa a dança entra que depois a gente vê a música!*¹ Aprendizagem musical na Barca Santa Maria

Participar dos ensaios junto ao grupo da Barca Santa Maria me possibilitou compreender principalmente como o aprendizado musical em grupos de tradição oral articulam a relação corpo, ritmo e canto durante o aprendizado. Dançar, representar e cantar se apresentam como atividades totalmente interligadas, sendo assim fundamental o entendimento dessas relações para levantarmos inferências sobre a aprendizagem musical. Durante os primeiros ensaios entendia as coreografias relacionadas apenas com a representação dos trechos cênicos-dramáticos. Outro ponto que me deixava intrigado era que o mestre não ensinava isoladamente as músicas a serem cantadas, sua resposta era sempre a mesma:

- Deixa a dança entrar, que depois a gente vê a música.

No decorrer dos ensaios, com o aprendizado das jornadas² o mestre corrigia alguém que estava cantando fora do ritmo segurando em seus ombros e fazendo com que ele relacionasse o movimento corporal com o canto. Fui então percebendo que a dança determinava o andamento da música e auxiliava na memorização dos pontos acentuados na

¹ Fala do mestre Deda durante ensaio realizado no ano de 2008.

² Jornadas são as músicas cantadas durante a apresentação. Elas auxiliam, através da letra a compreensão da parte encenada.



melodia. Através do apito e coreografia o mestre passa informações características da música. Cantar e dançar estão intimamente relacionados. Durante um dos ensaios de sábado, estávamos aprendendo um passo conhecido por Tombo, que não marca o pulso, mas sim, faz o rítmico com os pés, que acompanha a jornada cantada. Vendo que um dos participantes não estava conseguindo realizar o passo, o mestre começa a dançar na sua frente servindo de referência. Não adiantou o garoto não conseguiu acompanhar. Nesse momento Deda pede para o rapaz expressar uma parte da música que correspondia à célula rítmica da jornada, utilizando apenas a sílaba TÁ. Depois de repetir várias vezes, ficou claro o ritmo utilizado e o rapaz conseguiu realizar a coreografia.

A dança é a principal responsável pela manutenção da pulsação coletiva. Há, portanto, uma relação rítmica entre a coordenação dos pés, a melodia cantada, o acompanhamento da orquestra e tudo isso aliado a uma escuta do todo. Toda vez que pedi para algum dançante me ensinar determinada jornada ela sempre vinha acompanhada da coreografia. Na Barca, quando um dançante afirma que sabe cantar ele quer dizer também que pode realizar suas coreografias.

No grupo, muitos integrantes já tinham participado de manifestações culturais populares, facilitando o aprendizado de alguns passos, visto que foram assimilados em outras brincadeiras. Dançar no ritmo, para as pessoas que não haviam brincado, veio também à medida que relacionavam música e dança, auxiliados pelos mais experientes, colocados na frente e no centro. Através da imitação e do fazer em equipe, são captadas as instruções.

Recorte 2: Características do ensino musical na tribo Tupinambá

A Tribo Indígena Tupinambá fundada em 1936 na cidade de João Pessoa é hoje organizada pelo mestre José Ferreira de Araújo, conhecido como mestre Carboreto. Aos oito anos de idade ele já fazia parte dos Tupinambás, tendo aprendido com seu pai. O grupo realiza seus ensaios no bairro de Mandacaru em frente à casa do mestre, um ensaio aberto, na calçada e na rua, e as pessoas que assistem, mas não são da tribo também podem participar, mesmo ainda não dominando todos os passos da dança. Durante todo o ano é possível que se realize apresentações diversas, mas é no carnaval que a Tribo executa sua principal performance, o desfile do concurso no Carnaval Tradição³.

A Tribo Tupinambá tem suas características próprias de transmissão musical, que acontece da criança aos idosos, de forma espontânea, ouvindo, fazendo, sentindo, dançando,

³ Nome do evento (concurso através de desfile) cultural realizado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa durante o período de Carnaval.



movimentando o corpo de acordo com o ritmo, tendo como base a oralidade. Sua Orquestra é composta por uma gaita, um triângulo, dois ganzás e quatro bombos, sendo estes últimos tocados com uma baqueta um pouco grossa e outra mais fina, ambas batendo na pele superior, às vezes se cruzando, o que produz um efeito rítmico-sonoro singular à música. O gaiteiro cria melodias, improvisa, repete incessantemente, dá um toque particular à Tribo. Como aprenderam estas maneiras tão específicas de tocar tais instrumentos? É evidente neste contexto a versatilidade presente nos processos de transmissão musical. A Tribo constrói naturalmente, diferentes situações de ensino e aprendizagem musical, experimentados, vividos e transformados de diferentes formas a partir de suas relações culturais.

A aprendizagem na agremiação carnavalesca Tribo Tupinambá se dá no cotidiano das pessoas envolvidas, crianças, jovens, adultos e idosos, sendo muitos parentes, e também pessoas da comunidade. Aprende-se nos ensaios, experimentando, descobrindo, sendo ajudado por membros antigos dispostos a ensinar a maneira certa de dançar e tocar. Vi claramente numa visita ao ensaio da tribo que as crianças aprendem brincando, sendo às vezes até mais exigidas pelo mestre.

Recorte 3: Transmissão musical no Cavalo Marinho infantil do mestre João do Boi

Como em muitas culturas de tradição oral, o Cavalo Marinho utiliza-se de formas dinâmicas para a transmissão dos saberes culturais/musicais, desenvolvendo estratégias próprias para que a “tradição” seja constantemente (re)aprendida e (re)atualizada.

As situações mais evidentes de transmissão musical acontecem durante os ensaios que, de acordo com o Mestre, é subdividido para proporcionar uma aprendizagem abrangente das principais competências necessárias para a performance no Cavalo Marinho. Assim, segundo o seu depoimento, uma semana ensaia-se as letras das músicas, na outra os ritmos e assim sucessivamente até as crianças aprenderem os passos, a letra, o canto (melodia) e o ritmo das músicas.

A aprendizagem musical no Cavalo Marinho Infantil é, fundamentalmente, um processo prático construído pela vivência e pela participação na brincadeira. As situações de aprendizagem são diversas podendo ser efetivadas durante ensaios; intervalos, tanto do ensaio quanto das apresentações; viagens diversas, como, por exemplo, no ônibus indo para algum local de apresentação; e durante as práticas diversas nos contexto de performance.

Todo processo de transmissão é seletivo e focado naquilo que é eleito, pelo mestre e pela cultura musical em geral, como essencial para a realização da brincadeira. Nessa



dimensão, podemos citar como exemplo o valor do ritmo para a prática do Cavalo Marinho, aspecto altamente destacado no processo de transmissão. O domínio rítmico é especificado pelo Mestre como uma das mais representativas competências que as crianças necessitam adquirir para participar do Cavalo Marinho. Essa é uma das principais bases para o processo de aprendizagem de música, em que imitando gestos, movimentos e posturas, vai se consolidando uma forma particular, mas ao mesmo tempo homogênea, de participação na performance musical.

Da junção de todos os elementos que se inter-relacionam no processo de aprender e ensinar música merece destaque, no Cavalo Marinho, a exemplo do que acontece em outros contextos, a experimentação. Podemos destacar a experimentação com a principal forma utilizada para se aprender música nesse contexto. Com base nas referências sonoras e visuais as experiências de tocar e cantar música vão sendo construídas tacitamente.

Conclusão

De acordo com essas pesquisas os processos etnopedagógicos assumem formas distintas, abrangendo imitação gestual e auditiva, prática coletiva e a corporalidade. O movimento corporal auxilia no canto, na memorização e estruturação das partes. Cantar, representar e dançar estão intimamente relacionados. Por tudo isso a transmissão musical através da oralidade não pode ser entendida apenas no seu sentido restrito de verbalidade, mas sim numa perspectiva sócio-antropológica que leve em conta os sentidos da prática musical, os sentidos do ritual e como ambos interagem na construção desses processos.

Da mesma forma, a complexidade da manifestação exige dos integrantes uma busca constante de aprendizagem, fato que gera uma dinâmica no estabelecimento das situações de transmissão dos conhecimentos musicais. Percebe-se claramente nessas manifestações que se aprende música nos ensaios e nas apresentações, situações comuns de transmissão musical de um universo como esse, mas também se aprende nos intervalos das performances, nos veículos durante as viagens, na rua brincando e conversando etc.

Por fim, verificamos que as formas de transmissão utilizadas nesses grupos são constructos complexos que resultam da inter-relação entre tradição e modernidade, do que é plural e, ao mesmo tempo singular. Constructos que, para serem aceitos, devem passar pelo crivo de normas, respeitando as determinações que estabelecem o que é fundamental para a caracterização identitária da manifestação.

Referências

ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

NÁDER, Alexandre Milne-Jones. *Performance e transmissão musical na Barca Santa Maria*. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música - área de concentração Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. *Performance musical nos ternos de Catopês de Montes Claros*. 2005. 236 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós - graduação em música, doutorado em etnomusicologia.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em ma escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.



Transmissão musical na Folia de Reis de Montes Claros

Geraldo de Alencar Durães Filho
UFPB
geraldo.alencar@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta as bases conceituais e metodológicas de uma pesquisa que vem sendo realizada junto aos grupos de Folia de Reis da cidade de Montes Claros-MG. A pesquisa tem como objetivo compreender as principais características da transmissão musical nesse contexto, identificando as estratégias utilizadas para ensinar e aprender música na manifestação estudada. A partir de uma pesquisa bibliográfica abrangente e de dados específicos da realidade da cidade, o trabalho possibilitará a compreensão dos aspectos musicais/culturais definidores desses grupos, dando ênfase as situações e processos que caracterizam a transmissão dos saberes musicais nesse contexto.

Palavras chave: Folia de Reis, transmissão musical, Montes Claros

Introdução

As distintas manifestações musicais caracterizadas no Brasil a partir dos diferentes grupos étnicos que constituíram o nosso contexto cultural têm nos revelados aspectos fundamentais para compreender que cada universo musical constitui uma forma única, de (re) elaborar e (re) agregar significados a sua música.

Estudos da educação musical na atualidade, principalmente em articulação com a área de etnomusicologia nas suas diferentes ramificações, vêm demonstrando que é necessário pensar em trabalhos sistemáticos de compreensão das diferentes formas de ensinar e aprender música na atualidade. Assim, distintos estudiosos da educação musical têm focado sua atenção sobre a transmissão musical em culturas de tradição oral, entendendo que cada universo estabelece os seus próprios caminhos para o ensino e aprendizagem de sua música.

Por essas perspectivas, cada vez mais, a educação musical tem focado em estudos que buscam revelar as múltiplas naturezas da transmissão de saberes musicais, a partir de pesquisa que realizem uma abordagem adequada ao seu campo de estudo, mas que sejam capazes de pensar a singularidade de cada universo de forma mais ampla, contextualizada com as perspectivas e os caminhos já consolidados em outros estudos da área e até em outros campos do conhecimento.

Nessa perspectiva, este trabalho apresenta os aspectos conceituais e metodológicos que caracterizam uma pesquisa que vem sendo realizada junto a grupos de Folia de Reis da cidade de Montes Claros. A pesquisa visa compreender elementos definidores da expressão musical desses grupos em seu contexto específico. O trabalho tem como base uma pesquisa



bibliográfica em educação musical e etnomusicologia, e outras áreas afins ao campo de estudo, bem como dados coletados no universo dos grupos de Folia de Montes Claros.

Definição do campo de estudo

A Folia de Reis é um auto popular do clico natalino, fazendo parte do “catolicismo popular” que busca rememorar a peregrinação dos três reis magos a Belém na visita ao menino Jesus após o seu nascimento. O ritual da Folia acontece no período de 24 de dezembro a 6 de janeiro. Essa manifestação foi trazida para o Brasil pelos portugueses e espanhóis, tendo em sua base elementos característicos dessas culturas. Apesar de manter aspectos facilmente identificados que demonstram influência luso-espanhola em sua expressão musical, a Folia ganhou particularidades da cultura brasileira, constituindo-se, atualmente, como uma manifestação típica do nosso contexto sociocultural.

A pesquisa que vimos realizando tem pautado suas abordagens na perspectiva de obter uma compreensão da música da Folia na contemporaneidade, realizando um estudo sincrônico que, sem desconsiderar os aspectos históricos, tem a finalidade de entender os elementos fundamentais que configura a transmissão de sua música na atualidade.

Em Minas Gerais existem registros de grupos de Folia de Reis por praticamente todo o território do Estado. Apesar da força dos grupos de Folia, ainda encontramos uma carência de estudos que tratem sistematicamente, por diferentes ópticas, da compreensão dessa manifestação no Estado. Os registros que existem da Folia de Minas limitam-se, muitas vezes, a gravação musical sem se preocupar com reflexões e discussões mais amplas, que proporcionariam um entendimento mais acurado das diferentes caracterizações da música desses grupos, seja nos seus aspectos estruturais, seja nos seus aspectos simbólicos.

Conscientes da força e da complexidade em torno dos elementos que constituem a expressão da Folia de Reis em Minas Gerais destacamos como contexto particular para o nosso estudo os grupos de Folia de Reis da cidade de Montes Claros – localizada no norte do Estado de Minas Gerais.

Em Montes Claros encontramos uma diversidade de manifestações musicais de tradição oral, como em vários contextos do Brasil, que possuem características e funções diversas, proporcionando uma riqueza cultural destacada e divulgada por todo o Estado de Minas Gerais. Montes Claros possui atualmente uma Associação dos Grupos de Folia de Reis que têm 36 grupos registrados¹. No entanto, em informações coletadas com outros integrantes de grupos de Folia, e em observações realizadas durante a época do festejo em Montes Claros, podemos afirmar que existem mais de 100 grupos não registrados na Associação em atividade

¹ Dados fornecidos pelo Sr. Alcides da Cunha – Presidente da Associação dos Grupos de Folia de Reis de Montes Claros.

nessa cidade.

Assim, compreendendo a importância da Folia de Reis no contexto especificado para esse estudo, buscaremos estruturar uma base metodológica que nos permita realizar um estudo centrado em questões fundamentais, propostas pela etnomusicologia para a compreensão de uma cultura musical.

No que se refere aos aspectos musicais, focaremos nosso estudo nos processos de transmissão da música nos grupos de Folia de Montes Claros, entendendo que esse fator, segundo a literatura da área da educação musical e da etnomusicologia é de fundamental importância para a caracterização da performance musical como um todo.

De acordo com a literatura contemporânea, as características dos processos de transmissão musical, bem como as situações e contextos em que acontecem, assumem configurações particulares que são modeladas pelas idiossincrasias de cada cultura (ARROYO, 1999; BLACKING, 1995; MERRIAM, 1964; NETTL, 1983, 1987; QUEIROZ, 2005).

Estudos que retratam processos de transmissão musical em culturas de tradição oral têm apontado que as formas de ensinar e aprender música são constituídos por estratégias diferenciadas, mas que se assemelham em muitos aspectos, principalmente na contextualização dos significados entre a prática musical e os demais valores simbólicos estabelecidos pela cultura. “Outro fator evidenciado em muitos estudos, é que a aprendizagem musical em culturas que não privilegiam a escrita como transmissão dos seus saberes musicais, se dá de forma tátil, visual e auditiva” (ARROYO, 1999; LUCAS, 2002; QUEIROZ, 2004).

Entendemos que ao compreender as características essenciais dos processos de transmissão de música na Folia, poderemos revelar aspectos mais amplos da performance musical dessa manifestação, tendo em vista que “[...] uma das coisas que determina o curso da história de uma cultura musical é o método de transmissão”² (NETTL, 1997, p. 8, tradução nossa).

A Folia de Reis no âmbito da literatura científica nacional

De maneira geral encontramos na literatura do folclore os primeiros referenciais sobre a folia de Reis no Brasil. Mario de Andrade (*Danças Dramáticas do Brasil*, 2002), Câmara Cascudo (*Dicionário do Folclore Brasileiro*, 2000) e Alceu Maynard de Araújo (*Cultura popular brasileira*, 2007) representam uma parcela dos estudiosos do folclore que buscaram

² One of the things that determines the course of history in a musical culture is the method of transmission.



compreender aspectos relacionados ao universo cultural da Folia. Nas obras desses autores encontramos referenciais mais gerais, que buscam elucidar aspectos históricos sobre a origem da manifestação, bem como características gerais que configuram as suas expressões culturais em diferentes contextos do país.

Comentaremos a seguir sobre trabalhos relacionados ao universo da Folia de Reis, não com o objetivo de apresentar uma análise exaustiva sobre essas obras, mas, sobretudo, a fim de apresentar as perspectivas centrais das publicações que servem como referenciais para o estudo aqui proposto.

Carlos Rodrigues Brandão tem sido um autor fundamental para os estudos que visam compreender a manifestação da Folia de Reis em suas múltiplas expressões. Dentre os estudos que têm abordado a Folia de Reis, vale ressaltar as obras “Sacerdotes da viola” (1981), e “Memória do Sagrado” (1985). Nesses trabalhos o autor discute e analisa os elementos essenciais que constituem a performance ritual da Folia de Reis, discutindo as dimensões identitárias dos grupos de Folia e a perspectiva religiosa dessa manifestação.

Suzel Ana Reily (2002) nos mostra como o contexto do ritual, centrado na *performace* musical contribui decisivamente para que os participantes vivenciem momentaneamente o sagrado. Nesse sentido, a questão central de *Voices of The Magi* é entender como os participantes das jornadas das folias de reis, por meio do fazer musical, constroem e se inserem num espaço sacralizado.

No livro *Folia de Reis: Festa Raiz*, Mahfoud (2003) parte de um viés da psicologia social em que utiliza a metodologia de história de vida, depoimentos e observação participante, coletando material para estudar a elaboração da experiência pessoal e coletiva naquela cultura tradicional.

De maneira geral, ainda são poucos os trabalhos relacionados ao vasto universo musical da manifestação, haja vista que grande parte dos estudos realizados se dedicam a dimensões gerais (históricos, religiosos e culturais), fazendo pouca ou nenhuma menção a aspectos intrínsecos do fenômeno musical.

Assim, pensamos na realização de um trabalho que possa compreender a Folia de Montes Claros levando em consideração as particularidades dessa manifestação no seu contexto específico, nos seus aspectos musicais e em sua relação com os demais aspectos simbólicos dessa cultura, dimensionando-as para perspectivas mais amplas dos estudos etnomusicológicos em geral.

Problema de pesquisa

Tomando como base a importância dos grupos de Folia de Reis na cidade de Montes Claros, dando ênfase às suas características musicais com a relevância de compreender os processos de transmissão dentro de uma cultura musical, formulamos o seguinte problema de pesquisa: Quais os principais processos, situações, e contextos que configuram a transmissão musical nos grupos de Folia de Reis de Montes Claros-MG?

Objetivos da pesquisa

A partir das perspectivas apresentadas objetivamos compreender os principais processos, situações, e contextos que configuram a transmissão musical nos grupos de Folia de Reis de Montes Claros. Com base neste objetivo geral, foram determinados para a pesquisa os seguintes objetivos específicos: verificar quais são os Grupos de Folia de Reis existentes na cidade de Montes Claros; identificar aspectos gerais da performance musical, como instrumentos utilizados, estruturas rítmicas, melódicas e harmônicas; compreender aspectos relacionados com o papel da música na caracterização identitária religiosa desses grupos; analisar as principais formas de aprendizagem da música, verificando fundamentalmente em que contextos acontecem, e quais os principais processos e estratégias utilizados; e, finalmente, contextualizar as formas de transmissão musical com elementos definidores da performance como um todo.

Metodologia da pesquisa

Considerando os objetivos do trabalho, a metodologia da pesquisa foi estruturada de forma sistemática e contextualizada com o universo da pesquisa, conforme apresentamos a seguir:

Delimitação do universo

Tendo vista o grande número de grupos de Folia existentes em Montes Claros, selecionamos para a realização da pesquisa cinco grupos em atividades, tomando como critério os cinco maiores em números de pessoas e em reconhecimento pelos próprios foliões de Montes Claros.

Instrumentos de coleta de dados

Para obter informações representativas da realidade dos grupos investigados foram estabelecidos, fundamentalmente, os seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa



bibliográfica geral e específica; observação participante; entrevistas semi-estruturadas com os mestres e integrantes dos grupos; e registros em áudio, vídeo e fotografias com finalidades analíticas e ilustrativas.

Organização e análise dos dados

Os dados coletados serão organizados e analisados de forma sistemática, a fim de estabelecer nexos interpretativos que permitam uma leitura acurada da realidade estudada, Com esse objetivo definimos para a pesquisa os seguintes instrumentos de coleta e organização dos dados: catalogação dos grupos de Folia em Montes Claros; descrição e análise de elementos que configuram a contextualização da prática musical e dos elementos essenciais que caracterizam a performance dos grupos; transcrições e análise das músicas; e elaboração de categorias para classificação dos principais processos de ensino e aprendizagem de música.

Resultados esperados

No que se refere à Folia de Reis no norte de Minas Gerais, tendo em vista a carência de estudos sistemáticos sobre essa manifestação nesse contexto, acreditamos que este trabalho poderá contribuir para a busca de novas perspectivas nas abordagens dos estudos sobre a música dessa manifestação no Estado.

Temos a convicção de que a pesquisa oferecerá uma importante contribuição para as reflexões sobre os estudos relacionados ao campo da educação musical e da etnomusicologia na região do norte de Minas, considerando que, a partir da compreensão de perspectivas da pesquisa musical, dentro do contexto específico da Folia, será possível revelar aspectos significativos para discussões mais abrangentes sobre estudos de manifestações musicais de tradição oral dessa região.

Em suma, acreditamos que a pesquisa possibilitará uma compreensão sistemática da Folia no norte de Minas Gerais, mas especificamente em Montes Claros, apresentando-se como ponto de partida para a abordagem de uma temática que precisa ser aprofundada de forma ampla e contextualizada com o seu universo específico.

Entendemos que a partir de um compreensão abrangente dos processos e situações que caracterizam o ensino e aprendizagem da música nesse contexto será possível dimensionar os dados dessa realidade específica para universos mais abrangentes do país.

Sem a pretensão de chegar a resultados definitivos, tendo em vista a delimitação necessária para um trabalho dessa natureza, esperamos levantar e refletir sobre configurações



musicais que caracterizam a Folia de Montes Claros, realizando uma pesquisa comprometida com essa realidade e com o campo da educação musical em geral.



Referências

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ANDRADE, Mario de. *Danças dramáticas do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Itatiaia editora, 2002.

ARAÚJO, Alceu Maynard. *Cultura popular brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BLACKING, John. *How music is man?* 5. ed. Seattle na London: University of Washington Press, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Memória do sagrado: estudos de religião e ritual*. São Paulo: Edições Paulista, 1985.

_____. *Sacerdotes da viola*. Petrópolis: Vozes, 1981.

CASCUDO, Luis da câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 10º ed. São Paulo: Editora Global, 2002

COOK, Nicholas. *Music, imagination e culture*. New York: Oxford University Press, 1990.

FABBRI, Franco. *A theory of musical genres: two applications*. Ed. D. Horn and P. Tagg: 1981.

CAVALHEIRO, Carlos Carvalho. *Folia de Reis em Sorocaba*. Sorocaba, SP: Edição do autor, 2008.

HOOD, Mantle. *The ethnomusicologist*. Nova York: McGraw-Hill, 1971.

LUCAS, Glaura. *Os sons do Rosário: o Congado Mineiro dos Arturos e Jatobá*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MAHFOUD, Miguel. *Folia de Reis Festa Raiz: psicologia e experiência religiosa na Estação Ecológica Juréia-Itatins*. São Paulo: Companhia Ilimitada: Campinas, SP. Centro de memória Unicamp. 2003.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwester University Press, 1964.

NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1983.

NETTL, Bruno et al. *Excursion in world music*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.



QUEIROZ, Luis Ricardo S. Educação musical e cultura: pluralidade e singularidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, 2004, p. 99-109. _____ . *Performance musical nos ternos de Catopês de Montes Claros*. 2005. 236 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade federal da Bahia, Salvador, 2005.

REILY, Suzel Ana. *Voices of the Magi: enchanted journeys in southeast Brasil*. The University of Chigago Press Chicago & London. 2002.

MARCHI, Lia, SAENGER, Juliana, CORRÊIA, Roberto. *Tocadores: homem, terra, música e cordas*. Curitiba: Editora Fundação Curitiba. 2002.



Pôsteres

A canção na escola de ensino fundamental

Regiana Blank Wille
UFPEl
regicris@terra.com.br

Sonia André Cava de Oliveira
UFPEl
soniacav@terra.com.br

Resumo: O presente trabalho apresenta um projeto de pesquisa sobre o uso e a função da canção como ferramenta utilizada no ensino fundamental. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo realizada em quatro escolas públicas da cidade de Pelotas/ RS, versando sobre entrevistas semi-estruturadas com professores de música atuantes no ensino fundamental. Os referenciais deste trabalho baseiam-se nos autores de educação musical que tem discutido o uso da canção na escola tais como Bellochio e Leme (2007), Tourinho (1993) e Oliveira e Gonçalves (2003) e nos autores que discutem a utilização da tecnologia como categoria composta pelas ferramentas e dispositivos a serem utilizados pelo professor (Rudolph, 1996 e Dowbor, 2001).

Palavras chave: Canção, Tecnologias, Ensino Fundamental

Introdução

Observa-se que na escola, a música está presente em diferentes ocasiões, principalmente nas datas comemorativas, como o dia das mães, Páscoa, dia do índio, entre outras. Há também atividades escolares guiadas pela música como merenda, hábitos de higiene, fila para entrada e saída da sala de aula. A maioria destas atividades em que a música aparece guiando as tarefas sempre foi realizada por professores unidocentes. Em nosso município, esta realidade vem sendo modificada, algumas escolas já possuem professor específico de música nas séries iniciais. Esta nova configuração gerou questionamentos no sentido de compreendermos de que forma a música vem sendo utilizada, através do uso da canção.

É importante salientar que a música na escola está presente também em outros momentos, de maneira informal, como nos recreios, e o repertório advém das canções de novelas, comerciais. Sendo que as crianças “cantam o que ouvem, sabem e gostam”. Desta maneira a música transmitida pela mídia é consumida de forma acrítica, coexistindo com o repertório tradicional da escola que geralmente tem apelo prescritivo moralista (Subtil, 2007).

Considerando a canção como uma forma de expressão artística que utiliza concomitantemente a linguagem musical e verbal (Matte, 2002), observamos que com o uso das tecnologias audiovisuais (televisão especialmente) o som/imagem/palavra se conjugam



numa “dimensão ampliada, mixada e multiplicada, ou seja, como experiência global unificada” (Babin e Kouloumdjian; 1982 p.41). Isto se refere à audição musical como envolvimento corporal e sensorial com os meios numa integração tátil e cinética que possibilita novas percepções e novos sentidos, onde a música é também vista e não somente ouvida (McLuhan 1989).

Principais metas

Nossa meta principal é contribuir para a qualificação do ensino de Música na escola. Desta forma os objetivos da pesquisa são: Investigar os usos e funções da canção no ensino fundamental de escolas públicas municipais de Pelotas. Pretendemos assim conhecer quais são as formas utilizadas para o ensino da canção, bem como a diversidade de usos desta; tencionamos identificar suas formas de apreensão e apresentação analisando os usos e diversidades tecnológicas de aprendizado, entre outros aspectos.

Metodologia

Esta pesquisa é de cunho qualitativo considerando o contexto de onde emergem as questões os objetivos da mesma. A pesquisa qualitativa, segundo André (1998, p. 17) “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural”. Essa pode ser chamada de “naturalística” ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis ou tratamento experimental. Alguns autores utilizam o termo qualitativo, por defenderem uma visão holística dos fenômenos, ou seja, considerando todos os componentes de uma situação (ibid., p. 17). Para Denzin e Lincoln (2000, p.19) os pesquisadores que utilizam uma abordagem qualitativa vêem o mundo e os atos contidos nele.

A escolha da escola de ensino fundamental deve-se ao fato de ser o espaço de atuação de professores de música na cidade de Pelotas e onde a canção tem um uso freqüente. Assim, desta forma a pesquisa realizou entrevistas com quatro professores de música de diferentes escolas públicas municipais da cidade de Pelotas. Neste momento estamos ampliando a revisão da literatura, bem como fundamentando o referencial teórico na análise dos dados.

Considerações Finais



Ao realizarmos esta pesquisa tencionamos avançar no conhecimento dos usos e funções da canção no ensino fundamental. Isto se dará ao evidenciarmos através da discussão, a ultrapassagem dos limites das tradicionais comemorações escolares com música e/ ou sua utilização somente com fins de rotinas, no ensino de música nesta faixa etária.



Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1998.
- BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1982.
- BELLOCHIO, C. R. e LEME, G. R. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. *Revista da ABEM*, n. 17, p. 87-96, 2007.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introduction: entering the field of qualitative research. IN: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 1994, p. 1-17.
- DOWBOR, L. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MATTE, A. C. F. As canções dos discos de histórias infantis e a imagem da criança. *Revista Opus* n.8. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus8/anamain.htm>> Acesso em 17 de jul. 2009.
- MCLUHAN, M. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 1989.
- OLIVEIRA, F. e GONÇALVES, L. N. A função da canção no livro Educação Musical para Pré-escola, de Nereide Shilaro Santa Rosa (1990): uma análise de conteúdo. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM 2003, p. 319-325.
- RUDOLPH, T. *Teaching music with technology*. Chicago: GIA, 1996.
- SUBTIL, M. J. D. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p.65-73, set. 2005.
- _____. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, p. 75-82, maio 2007.
- TOURINHO, I. 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, maio 1993 (Série Fundamentos, 1).



A Lei 11.769/2008 e a educação musical em escolas municipais de Santa Maria/RS

Laila Azize Souto Ahmad
Universidade Federal de Santa Maria
soutolaila@bol.com.br

Cláudia Ribeiro Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria
claubell@terra.com.br

Resumo: O presente estudo busca analisar como a Lei Federal 11.769/2008, vem sendo discutida nas escolas públicas municipais da educação básica, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas da região central, de Santa Maria/RS. Os objetivos específicos tem como foco verificar quais as proposições das escolas com relação à implementação da Lei 11.769/08; analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e a presença da educação musical em seu interior; conhecer trabalhos de educação musical que já vem sendo desenvolvidos dentro das escolas; identificar quem são os profissionais que atuam com educação musical, ou área de Artes, sua formação acadêmica. O referencial teórico orienta-se em estudos e pesquisas já desenvolvidas na área de educação musical, tais como Bellochio (2004), Santos (2006), Figueiredo (2007), Penna (2008), Furquim (2009), entre outros. A abordagem metodológica será qualitativa. A coleta de dados ocorrerá através da análise documental do PPP das escolas em estudo, realização de entrevista semi-estruturada com coordenadores pedagógicos, visando maior esclarecimento sobre a Lei 11.769/08. Pretende-se também a realização de uma entrevista com o secretário municipal de educação, para melhor conhecer e compreender o plano de metas e ações em desenvolvimento para a educação musical no município de Santa Maria/RS. A pesquisa está na fase inicial e ainda não possui resultados. Espera-se que o estudo possa contribuir com uma melhor visualização e compreensão da situação das escolas diante da obrigatoriedade da música em seu interior.

Palavras chave: Educação Musical; Políticas Públicas; Lei Federal 11.769/08.

Apresentando a temática de pesquisa

Com a aprovação da Lei 11.769/08, a qual trata da obrigatoriedade da música na educação básica, questionamentos e discussões, vem ocorrendo, acerca de como será implantada a música dentro das escolas, principalmente após o veto de um dos parágrafos do projeto de Lei 330/06, no qual o profissional que ministraria as aulas de Música dentro da escola, teria formação específica.

O foco das discussões da pesquisa sobre a educação musical nas escolas, encontra-se nos anos iniciais do ensino fundamental, pois este é muitas vezes a etapa inicial da escolarização das crianças e a primeira possibilidade de contato com as diversas áreas do conhecimento. Assim, pretende-se compreender como ocorrerá a inserção da educação



musical nos primeiros anos da escolarização, entendendo esta fase como relevante para as discussões em relação à música dentro da escola.

Nota-se a expansão das pesquisas em educação musical, com relação a formação do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A UFSM¹, no Programa de Pós-Graduação em Educação encontram-se pesquisas como as de Bellochio (2004, 2003, 2002, 2001, 2000), Spanavello (2005), Pacheco (2005), Santos (2006), Corrêa (2008), Werle (2008), Furquim (2009), entre outros. Estes pesquisadores buscam explicitar em seus trabalhos, as necessidades formativas dos professores unidocentes, em relação à educação musical nas escolas. Além das pesquisas trabalhos de extensão são realizados no contexto da UFSM, tais como o *Programa LEM: Tocar e Cantar*² voltado a formação inicial e o *Programa SOM: orientação, formação e assessoria em música*³, voltado à formação continuada de professores.

Entende-se que o professor de educação infantil e anos iniciais, traz na sua formação concepções acerca da educação musical, porém estas, muitas vezes, não são suficientes para uma prática pedagógico-musical significativa para os alunos, com os quais este profissional irá atuar. Assim, acredita-se que, a formação continuada destes professores, com relação à educação musical seja necessária, para que de fato este profissional construa uma aprendizagem significativa com relação a música. Figueiredo ressalta que (2007, p. 6) “[...] a formação continuada em educação musical, resulta em maior confiança e competência por parte dos professores das séries iniciais com relação ao ensino de música”.

Esta pesquisa busca analisar como a Lei 11.769/2008, vem sendo discutida nas escolas públicas municipais da educação básica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, do município de Santa Maria/RS. Especificamente objetiva-se: verificar quais as proposições das escolas com relação à implementação da Lei 11.769/08; analisar o PPP das escolas e a presença da educação musical em seu interior; conhecer trabalhos de educação musical, que já vem sendo desenvolvidos dentro da escola; identificar quem são os profissionais que atuam com educação musical ou área de Artes, sua formação acadêmica.

¹ Universidade Federal de Santa Maria

² Este programa acontece desde 2002. Procura estabelecer relações formativas compartilhadas entre alunos da Licenciatura em Música e da Pedagogia, congregando ainda acadêmicos de outras licenciaturas. Objetiva promover um estreitamento entre atividades musicais e pedagógico-musicais no processo de formação inicial de professores, para que estes futuramente possam desenvolver uma prática pedagógico-musical nos contextos escolares nos quais irão atuar. O programa abrange a oferta de oficinas de música: flauta doce, canto coral, violão, percussão, vivências musicais, grupo instrumental e linguagem e apreciação musical.

³ Este programa acontece desde 2005. Tem como foco principal, sobretudo, o processo de formação continuada de professores, dirigindo-se, principalmente, à profissionais da educação básica, em serviço.

A abordagem metodológica do presente estudo é qualitativa e têm como base teórico-metodológica os estudos de Chizzotti (2006). O processo de coleta de dados ocorrerá através de análise documental de documento legal, o PPP das escolas em que será desenvolvida a pesquisa e a realização de entrevista semi-estruturada com coordenadores pedagógicos das escolas em estudo. Também está prevista a realização de entrevista com o secretário municipal de educação, visando conhecer o plano de metas e ações em desenvolvimento para a educação musical no município de Santa Maria/RS.

Coordenadores pedagógicos e a educação musical

Estudos como o de Santos (2006) e de Furquim (2009) trazem concepções e ações de coordenadores e diretores com relação à educação musical no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. É recorrente, nestas pesquisas, a necessidade de conhecer e compreender como a educação musical é concebida no espaço educativo e quais as ações mobilizadas a fim de possibilitar a construção de um trabalho pedagógico-musical significativo para os alunos, nas escolas.

Com a aprovação da Lei 11.769/08, entende-se necessária a participação dos coordenadores pedagógicos, pois estes, conforme Santos (2006) tem a função de mediadores entre as políticas públicas e as práticas educativas que os professores desenvolvem na escola. Desta forma, espera-se a colaboração destes profissionais com os professores de anos iniciais do ensino fundamental, buscando estratégias para o desenvolvimento da educação musical na escola.

Segundo Figueiredo (2007, p. 5) “Nos documentos oficiais não há uma indicação clara sobre o tipo de profissional que deveria atuar como professor de arte nas séries iniciais do ensino fundamental.” Desta maneira, pensa-se que, o profissional unidocente, deverá ter um aparato de conhecimentos, para que seu trabalho com as crianças possa ser viabilizado com as diversas linguagens, necessárias para um desenvolvimento integral dos alunos que encontram-se inseridos neste tempo e espaço escolar. A educação musical deve ser parte integrante da área de conhecimentos a serem desenvolvidos por estes profissionais no seu processo formativo, para que este se torne um profissional mais conhecedor e realize práticas musicais no contexto dos anos iniciais da escolarização.

Para Penna

A função da música na escola é ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de



enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso á arte e á cultura. (PENNA, 2008, p. 25)

A visão de Penna (2008) com relação a música dentro da escola, traz como proposição as práticas de educação musical organizadas pelos professores, levando em conta o “acesso à arte e a cultura” (ibid, p. 25) para os alunos, num processo de “democratização”, o qual ela compreende como levar a música para o cotidiano das escolas e assim possibilitar uma interlocução com os saberes musicais dos alunos.

Considera-se que é de suma importância pensar e discutir estratégias para a organização de espaços educativos musicais dentro das escolas, e cursos de formação continuada para os professores unidocentes, principalmente após a homologação da Lei 11.769/2008. Fica institucionalizado, através de política pública que a música, dentro da escola, terá um lugar de importância na instituição e, conseqüentemente, deverá proporcionar conhecimentos específicos, possibilitando no decorrer do processo, o desenvolvimento da educação musical.



Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 421 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

_____. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista do Centro de Educação, UFSM*. Edição 2003/ vol. 28 – n° 02.

_____. Pesquisa em educação musical com professores não especialistas em música: contribuições da investigação-ação educacional. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2004, Curitiba, PUC. Anais. Curitiba: 2004. Disponível em *CD-ROM*.

_____. A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na UFSM/RS 2007. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <www.anped.org.br/30ra/grupo_estudos/ge01-3138>, Acesso em 28/09/2008.

BRASIL. Lei 11.769 de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acessado em agosto de 2008.

CORRÊA, Aruna Noal. "Programa LEM: tocar e cantar": um estudo sobre sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM. 2008. 174 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1998.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz. *A legislação brasileira para a educação musical nos anos iniciais da escola*. In: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em música (2007). Disponível em: <www.anppom.com.br>, Acessado em outubro de 2008.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. A educação musical em escolas municipais de Camobi- Santa Maria/RS: um estudo com diretores. 2009. 60 f. *Monografia* (Trabalho de conclusão do curso de especialização em Gestão Educacional) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PACHECO, Eduardo Guedes. Educação musical na educação infantil: uma investigação-ação na formação e nas práticas das professoras. 2005. 120 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

PENNA, Maura. *Música(s) e o seu ensino*. 1° ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p.

SANTOS, Lucimar Marchi dos. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares. 2006. 152 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.



SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. Revista da ABEM, Porto Alegre, n.20, p.45-51, 2008.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM. 2005. 119 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

WERLE, Kelly. As vivências musicais nas trajetórias de vida de acadêmicas da Pedagogia/UFSM. 2008. 56 f. *Monografia* (Trabalho de conclusão de graduação) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.



A utilização de aparelhos portáteis de música e sua consequência para a escuta musical de adolescentes

Priscila Pereira
Departamento de Música e Artes Visuais – UFPR
musicila@hotmail.com

Resumo: Esse trabalho é o projeto de uma dissertação a ser desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Música da UFPR e tem o propósito de verificar as possíveis consequências do advento dos aparelhos portáteis de música na escuta musical dos adolescentes. Para tal, será realizada uma pesquisa por levantamento, ou *survey*, na qual os entrevistados serão os próprios adolescentes, que fornecerão informações sobre as questões levantadas nesse trabalho.

Palavras chave: tecnologia; escuta musical; adolescência.

Introdução

Pode-se afirmar que a experiência musical tem ocupado um lugar significativo na vida dos adolescentes e nos grupos de amigos, em contraste com a baixa popularidade da música enquanto atividade formal, como considera Snyders (1991): “Criou-se uma situação à qual não devemos nos resignar: a matéria que, fora da escola, dá tanta alegria, causa entusiasmo e paixão, é tratada no colégio como pária” (SNYDERS, 1991, p.127). Dessa forma, é comum o adolescente escutar música com os amigos, como ressalta Palheiros (2006): “Eles ouvem música em lugares públicos e por meio dos media, sozinhos ou na companhia da família e dos amigos [...]. Criam a sua própria música em grupos de amigos, imitam os seus cantores preferidos e discutem música com os seus pares” (PALHEIROS, 2006, p.305).

Isso ocorre, pois a música está inclusa no conjunto de códigos ou ideais que caracterizam os grupos de amizade na adolescência, como considera Merriam (apud HUMMES, 2004, p.19), ao afirmar que uma das funções da música é validar as instituições sociais como uma espécie de código, visto que a música promove um ponto comum de solidariedade no qual os indivíduos podem se congregam em grupos sociais. Ilari (2007) corrobora essa informação, ao declarar que a música “[...] serve como uma espécie de ‘distintivo’ que o adolescente carrega para criar ou fomentar determinada imagem de si e apresentá-la aos outros, para parecer ‘legal’ e ser aceito em um grupo específico” (ILARI, 2007, p.74).

No entanto, Souza (2000) alerta para o impacto da tecnologia na sociedade: “Diante da convergência de tecnologias, a vida cotidiana, as mentalidades, a sociabilidade e o trabalho



passam por mudanças radicais” (SOUZA, 2000, p.50). Com o advento de aparelhos portáteis de música, os pesquisadores têm considerado a possibilidade de a experiência musical ter tornado-se mais individualizada.

É plausível considerar que no período pós-guerra já houve uma mudança de escuta com o surgimento dos toca-discos domésticos, já que anteriormente não era possível ouvir música sem que um músico estivesse presente. Além disso, o disco tornou possível “[...] ouvir em casa uma obra que lhe interesse tantas vezes quanto o desejar [...]” (HARNONCOURT, 1990, p.114). Snyders (1992) ressalta que nunca houve uma revolução tão grande na nossa maneira de se relacionar com a música quando o som pôde ser gravado:

Ocorreu, pode-se dizer, uma mutação histórica, advinda das novas possibilidades técnicas de reprodução do som em alta fidelidade, que vão dos discos até as fitas de videocassete, as quais permitem acompanhar os gestos dos instrumentistas e do maestro (SNYDERS, 1992, p.23).

No final do século XX, o surgimento do *walkman* fez com que o som gravado pudesse acompanhar o caminhar das pessoas, modificando ainda mais a maneira de escutar música. Posteriormente, com a chegada dos acessíveis aparelhos de *mp3*, cresceu a importância de ouvir música sozinho, fazendo com que muitos adolescentes sejam donos de uma trilha sonora única e pessoal que os acompanha todos os dias, nos seus modernos *players* de áudio digital. Tal sucesso desses aparelhos se deve ao fato que o uso do fone de ouvido pode ter trazido novas sensações ao escutar música, como salienta o músico, produtor e pesquisador Daniel Levitin (2006, p.10, tradução minha): “[...] O som passou a ser uma experiência envolvente”. Ele ainda ressalta sobre a relevância da música como experiência individual com os fones de ouvido: “Os fones de ouvido fizeram também que a música se tornasse mais pessoal – passou, de repente, a vir de dentro da minha cabeça e não do mundo lá fora” (ibid, p.10).

Levando em consideração esses fatores, seria possível afirmar que a escuta musical dos adolescentes tornou-se uma experiência mais privada? E, se for verdade, isso diminui a importância da música nos grupos sociais? Sendo assim, esse estudo tem como principais objetivos analisar as eventuais conseqüências do advento de aparelhos portáteis de reprodução musical nas funções sociais da música na adolescência e verificar se tais aparelhos tornaram a escuta musical mais individualizada.

É nesse sentido que esse trabalho é relevante, pois se os meios portáteis de reprodução musical realmente transformaram a escuta em uma atividade predominantemente individual, seria necessário que sociólogos e educadores musicais revissem as funções sociais

da música. Considerando ainda que vários estudiosos têm buscado compreender a adolescência, a presente pesquisa poderá ajudar a diminuir a obscuridade que envolve o universo adolescente na atualidade. Dessa forma, a presente pesquisa trará contribuições ao estudo da sociologia e à área musical acadêmica, por fornecer um material científico sobre a cognição musical de adolescentes, além de servir como um subsídio para educadores musicais.

Metodologia

Este estudo será desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica a qual possibilitará o levantamento de dados referentes ao assunto tratado. Posteriormente, será feita uma pesquisa por levantamento, ou *survey*. Nesse método, escolhe-se uma parte da população, relacionada com o tema da pesquisa, para ser estudada. Os indivíduos são entrevistados diretamente, a fim de se obter resultados que são projetados para a totalidade (GIL, 1999, p.69).

Espera-se obter amostras de adolescentes estudantes, alunos de escolas públicas da cidade de Curitiba, do Estado do Paraná, na faixa etária que vai dos 13 aos 16 anos. A coleta dos dados será feita por meio de uma entrevista estruturada em forma de questionário fechado. Essa entrevista conterá perguntas sobre os modos de escuta musical dos adolescentes, considerando o impacto dos aparelhos portáteis de reprodução musical, e seus hábitos de compartilhamento de gostos musicais. Serão investigadas também as possíveis diferenças da escuta individual e em grupo na ótica dos adolescentes.

Referências

- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo, Atlas, 1999, p.64-75.
- HARNONCOURT, Nikolaus. *O discurso dos sons: Caminhos para uma nova compreensão musical*. 2.ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1990, 272p.
- HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino da música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. In: *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.11, p.17-25, set. 2004.
- ILARI, Beatriz. Em sintonia com o mundo. *Revista O olhar adolescente*, São Paulo, v.3, p.72-79, out. 2007.
- LEVITIN, Daniel J. *Uma paixão humana: O seu cérebro e a música*. Lisboa, Editora Bizâncio, 2007, 331p.
- PALHEIROS, Graça Boal. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: Beatriz Ilari (organizadora). *Em busca da mente musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p.303-352.
- SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo, Editora Cortez, 1992, 175p.
- SOUZA, Jussamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre, UFRGS, 2000, 188p.

Ações e reflexões em educação musical: uma proposta de projeto de extensão em formação continuada em música

Daniela Dotto Machado¹
UFSCar
danieladotto@ufscar.br

Cristiane de Fátima das Neves²
UEPG
cris.arte@hotmail.com

Cristina Donasolo Machado
UEPG
cdonasolo@hotmail.com

Emilio Carlos de Carvalho
UEPG
ecarloecia@hotmail.com

Resumo: Este pôster tem como função apresentar uma proposta de formação continuada na área de Música que foi desenvolvida via projeto de extensão, entre os anos de 2006 e 2008, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. O projeto de extensão contou com a participação de uma (01) docente e vinte e sete (27) acadêmicos do curso de Licenciatura em Música da instituição, os quais auxiliaram em sua realização. Durante sua existência, sessenta (60) professores foram beneficiados. Os resultados alcançados apontam para uma melhoria significativa em relação a qualificação dos professores de Arte para ensinar música e em suas atuações no ensino musical no contexto escolar, as quais foram averiguadas por meio de seus próprios relatos.

Palavras chave: formação continuada na área de música; educação musical; projeto de extensão.

Texto do Pôster

Durante o período de dezembro de 2006 a agosto de 2008 foi realizado, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), um projeto de extensão que teve como objetivo geral ofertar aos professores de Arte, atuantes na rede pública e privada de ensino fundamental e médio da região de Ponta Grossa/Paraná, uma possibilidade de formação continuada em serviço que proporcionasse aos mesmos o desenvolvimento de habilidades e competências para ensinar música na escola.

¹ Daniela Dotto Machado, enquanto professora na UEPG nos anos de 2006 a 2008, propôs, coordenou e desenvolveu o projeto de extensão com auxílio de acadêmicos. Graduada no curso de Licenciatura em Música (UFSM) e mestre em Música/Educação Musical (UFRGS), é, na atualidade, professora da Universidade Federal de São Carlos.

² Cristiane de Fátima das Neves, Cristina Donasolo Machado e Emilio Carlos de Carvalho foram acadêmicos do curso de Licenciatura em Música da UEPG que atuaram efetivamente na realização das vivências práticas junto aos docentes inscritos no projeto de extensão nos anos de execução do projeto de extensão.

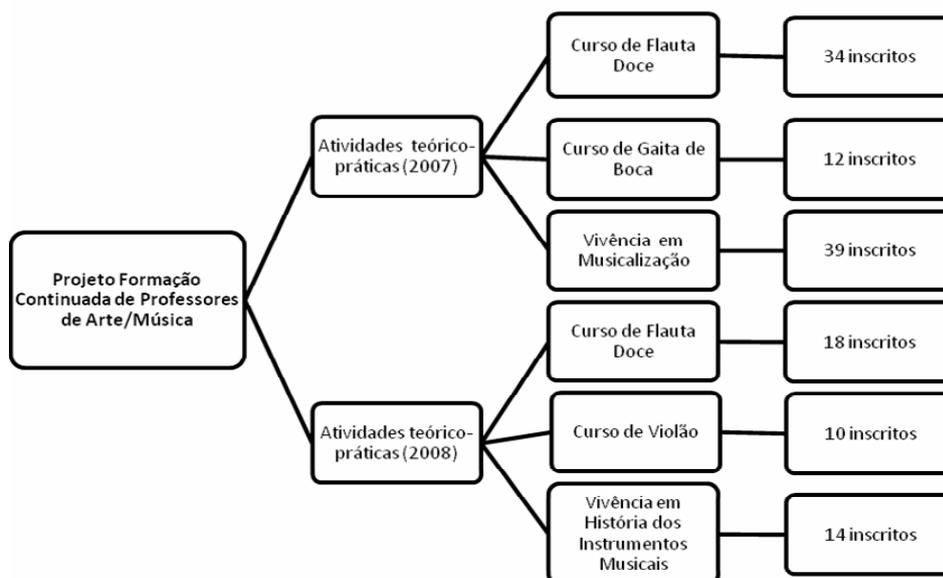


Ao ter em vista o distanciamento entre a formação inicial e a atuação prática do professor de música, frente às demandas do sistema educativo (BEINEKE, 2001), as iniciativas em formação continuada de professores em serviço são apontadas na busca pela melhoria da qualificação e conseqüente exercício desses profissionais que atuam no mercado de trabalho (ARAÚJO, 2001). Não obstante, a ênfase nesse tipo de formação ocorre na tentativa de fortalecimento da idéia de que os professores não devem ficar limitados a sua formação superior (HENTSCHKE, 2000), pois é por meio da formação continuada que os profissionais da educação podem ter acesso a conhecimentos atualizados diante do dinamismo e velocidade com que são produzidos e transmitidos (BARILLI, 1998).

A formação continuada pode ser entendida, de maneira geral, como um processo formativo “contínuo e dinâmico”, caracterizado pela assessoria permanente das agências formadoras, que objetiva envolver a cooperação pedagógica entre os professores ministrantes e participantes assim como de elevar o nível da atuação profissional dos docentes e da qualidade do ensino escolar (BARILLI, 1998, p. 43).

A proposta foi elaborada e realizada não só a partir das reflexões sobre a legislação educacional, mas também porque se tinha previamente conhecimento parcial sobre a realidade educacional e da necessidade formativa dos professores. Desse modo, a opção pelo desenvolvimento da proposta ocorreu diante da possibilidade de o mesmo auxiliar na melhor qualificação dos professores e, conseqüentemente, um melhor encaminhamento do ensino de música na disciplina de Arte no contexto escolar.

O projeto de extensão, que esteve vinculado ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UEPG e contou com a participação espontânea e efetiva, em sua organização e desenvolvimento, de dezesseis (16) acadêmicos no ano de 2007 e onze (11) acadêmicos no ano de 2008. Apenas no ano de 2007 o projeto contou com dois (02) bolsistas. Os licenciandos participavam de diversas atividades junto aos professores aos sábados no Campus Central da UEPG localizado na cidade de Ponta Grossa. Ao longo dos anos citados participaram do projeto sessenta (60) professores, os quais podiam optar pelas vivências musicais ofertadas as quais que fossem de seu interesse. A divulgação, contato e inscrição dos docentes ocorreram com a efetivação de um convênio com o Núcleo de Educação de Ponta Grossa. As vivências teórico-práticas em grupo ofertadas, bem como o número de docentes participantes, aparecerem no diagrama a seguir.



É interessante relatar que no período anterior da elaboração e realização do projeto não ocorreram, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, o desenvolvimento de nenhum tipo de proposta de projeto em formação continuada específica para os docentes de Arte que trabalhavam ou desejam trabalhar com a linguagem de Música nas escolas. Além disso, o projeto se caracterizou como sendo o único a ser desenvolvido no estado do Paraná com suas características. Desse modo, a execução do projeto foi um marco, principalmente, no trabalho de formação continuada para professores de Arte na região de Ponta Grossa.

Como resultados, podemos mencionar que o projeto: 1. Promoveu efetivamente a qualificação dos docentes envolvidos, proporcionando vivências formativas de seus interesses e necessidades; 2. Acarretou um aumento significativo da oferta e qualidade da modalidade artística de “Música” no currículo das escolas e uma maior aproximação da UEPG com os professores da rede pública e privada de ensino da região de Ponta Grossa. Essa constatação foi feita por meio dos relatos dos docentes ao longo de suas participações no projeto. Não obstante também trouxe algumas vantagens para a UEPG. São elas: 1. Aproximou a UEPG às escolas do ensino fundamental e médio; 2. Promoveu um maior conhecimento da comunidade acadêmica em relação aos fundamentos que têm guiado as práticas de ensino em música nas escolas de ensino fundamental e médio até então; 3. Estreitou vínculos com os professores de Arte das escolas, abrindo campos para a realização dos estágios (voluntário e/ou curricular) de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Música da UEPG, por meio do diálogo e conscientização da importância dessa atividade acadêmica; 4. Realimentou o ensino e a pesquisa no curso de Licenciatura Música da UEPG; 5. Dinamizou o exercício profissional

concreto, ao envolver discente na realização do projeto; 6. O projeto participou ativamente e com responsabilidade no processo de desenvolvimento da sociedade, buscando atender os interesses e necessidades dos docentes inscritos na proposta.



Referências

ARAÚJO, R. *O ensino da música nas séries iniciais das escolas municipais de Curitiba, no ano 2000*. Curitiba, 2001. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná.

BARILLI, E. C.V. Formação continuada de professores: por quê? como? e para quê? *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: ENSP, Vol. 26, n. 143, p. 43-46, out/nov/dez, 1998.

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, n.26, p. 87-96, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

HENTSCHKE, L. O papel da universidade na formação de professores: algumas reflexões para o próximo milênio. *Anais do IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Belém: ABEM, 2000. p. 79 –89.



Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica

Daniela Dotto Machado¹
UFSCar
danieladotto@ufscar.br

Fernando Stanzione Galizia²
UFSCar
fernandogalizia@gmail.com

Mariana Barbosa Ament³
UFSCar
Moniele Rocha de Souza
UFSCar

Resumo: Este pôster tem como objetivo apresentar o projeto de extensão intitulado “Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica” que está sendo desenvolvido pelo Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tal projeto visa possibilitar a uma parcela de alunos da educação básica da cidade de São Carlos acesso aos conhecimentos teóricos e às vivências práticas musicais nas escolas onde estudam, por meio de atividades curriculares e extracurriculares. O projeto será realizado durante todo o ano letivo de 2009 em duas escolas estaduais. Na atualidade envolve três (03) professores universitários, oito (08) docentes da educação básica e vinte (20) alunos da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 1 e 2 do curso presencial de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar, atingindo um público médio de quinhentas (500) crianças e jovens.

Palavras chaves: educação musical; projeto de extensão; formação de professores de música.

Texto do Pôster

Ao observarmos as crianças e os jovens nas escolas constatamos o quanto os mesmos gostam e estão envolvidos com a música. Pesquisas apontam que muitos deles, em suas vivências sociais, trocam informações musicais com seus amigos, colegas de escola, familiares. Com isso aprendem a falar sobre música e fazer música em diversos contextos e situações, podendo contar ainda com a ajuda dos meios de comunicação e informação (CORRÊA, 2001; WILLE, 2003). Assim, na atualidade, muito jovens experienciam a música

¹ Daniela Dotto Machado é a professora coordenadora da proposta. Pertence ao corpo docente efetivo no Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar na área de Educação Musical.

² Fernando Stanzione Galizia é a professor participante da proposta. Pertence ao corpo docente efetivo no Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar na área de Educação Musical.

³ Mariana Barbosa Ament e Moniele Rocha de Souza participam do projeto de extensão como bolsistas e são alunas do curso presencial de Licenciatura em Música da UFSCar.



sozinhos e ou em grupos não só em ambientes formais de ensino. Mas, o que as escolas de educação básica têm oferecido em relação ao acesso e à formação musical a seus estudantes?

As escolas brasileiras nem sempre oportunizaram aos alunos o estudo dos conteúdos teóricos e práticos da música. Isso tem ocorrido devido à quase inexistência de professores com formação específica na área de Música, atuando nas instituições de ensino. Contudo, com a aprovação no Brasil da Lei 11.769 em 18 de agosto de 2008, os conteúdos musicais deverão ser abordados de forma obrigatória na disciplina de Arte nas escolas de ensino fundamental e médio. Embora a Lei aprovada não explicita o perfil do professor que ministrará esses conteúdos, a área de Educação Musical defende a necessidade de os profissionais com formação específica atuarem nesse tipo de ensino.

Ao refletirmos sobre a formação dos professores no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos⁴ (UFSCar), reconhecemos que um dos problemas enfrentados neste momento é a pouca abertura dada pelas escolas da cidade de São Carlos à realização das atividades formativas de estágio curricular supervisionado pelos acadêmicos. Talvez seja impossível elencar todos os motivos que condicionam essa situação, uma vez que não foi realizado nenhum levantamento a esse respeito nessa cidade. Todavia, identificamos em nossas aproximações com as escolas e com professores que a obrigatoriedade do uso de materiais específicos pelos docentes, em forma de Apostilas, os quais são fornecidos pelo próprio governo do Estado de São Paulo, seja o maior empecilho a atuação dos estágios nas escolas.

De acordo com o exposto, optamos por desenvolver o projeto de extensão intitulado “Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica”. Esse projeto está vinculado ao Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar e ao programa “Educação Musical na UFSCar⁵”. O projeto de extensão apresenta como objetivo geral possibilitar a uma parcela de alunos da educação básica da cidade de São Carlos acesso aos conhecimentos teóricos e às vivências práticas musicais nas escolas onde estudam, por meio de atividades curriculares e extracurriculares.

Como objetivos específicos, o projeto busca ainda proporcionar aos alunos das escolas: 1. O acesso aos conhecimentos musicais; 2. A aprendizagem musical em grupo por meio de atividades práticas, de seus interesses e de modo lúdico; 3. Vivências musicais significativas e contextualizadas com sua realidade sócio-cultural; 4. A oportunidade de

⁴ A Universidade Federal de São Carlos está localizada na cidade de São Carlos, São Paulo.

⁵ O Programa Educação Musical na UFSCar é coordenado pela professora Ilza Joly, do Departamento de Artes e Comunicação.

aprender um instrumento musical e/ou de cantar em grupo. Além desses, procura proporcionar aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar: 1. A garantia de um espaço para efetuarem seus estágios; 2. Um acompanhamento mais eficaz do estágio, tendo em vista a parceria estabelecida; 3. A oportunidade de, se desejarem, desenvolverem pesquisas na área de Educação Musical em contextos formais de ensino, como proposta de Trabalho de Conclusão de Curso; 4. A possibilidade de trabalhar em pequenos grupos no desenvolvimento de ações concretas em Educação Musical nas escolas.

O projeto de extensão é realizado em duas escolas estaduais: Escola Fundamental de 1ª a 4ª série Professor Andreilino Vieira e Escola de Ensino Fundamental e Médio Professora Esterina Placo. As escolas foram escolhidas em função de os diretores aceitarem o desenvolvimento do projeto em seus estabelecimentos e das instituições serem de fácil acesso na cidade de São Carlos. O projeto será realizado nessas escolas durante todo o ano letivo de 2009. Na atualidade envolve dois (02) professores universitários, oito (08) docentes da educação básica e dezoito (18) alunos da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 1 e 2 do curso presencial de Licenciatura em Música da UFSCar.

Nas escolas mencionadas, os estagiários realizam propostas de ensino musical curriculares e extracurriculares. As propostas de ensino curriculares estão sendo construídas e desenvolvidas a partir do diálogo dos acadêmicos com os professores da escola e da universidade, tendo em vista o livro didático de Arte existente e utilizado nas aulas. Já as propostas de ensino musical extracurriculares, propostas em forma de oficinas em diversos turnos nas escolas mencionadas, foram escolhidas, elaboradas e desenvolvidas a partir de um levantamento realizado junto aos estudantes de ambas as escolas a fim de constatar seus interesses e disponibilidades. São propostas oficinas de: flauta doce, canto coral, criação musical, apreciação musical e violão. As vivências extracurriculares são gratuitas e optativas aos estudantes das escolas. É mister ressaltar que as atividades do projeto atingem um público nas escolas médio de quinhentas (500) crianças e jovens.

Os estagiários envolvidos atuam certa de dez (10) horas semanais de atividades, em dupla, nas duas escolas. Além da carga horária de trabalho nas escolas, todos os licenciandos envolvidos ainda desenvolvem encontros presenciais coletivos juntos aos professores universitários, responsáveis pelo projeto de extensão e pelas disciplinas de estágio na UFSCar, e alunos de estágio na área de Música. Os encontros presenciais ocorrem, pelo menos, duas horas por semana.

Os resultados do projeto serão apresentados em um artigo futuramente, uma vez que no momento de elaboração do pôster o mesmo se apresentava em estágio inicial de desenvolvimento.



Referências

BRASIL. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

CORRÊA, M. Outros espaços de educação musical: características e procedimentos da auto-aprendizagem do violão com adolescentes. *Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul*. Santa Maria: UFSM, 2001, p. 117-128.

WILLE, R. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de casos*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2003.



Cultura afro-brasileira: um compromisso da educação musical

Rebeca Vieira de Queiroz Almeida
UFES/FCAA
bex_vieira@yahoo.com.br

Rodrigo Serapião Batalha
UNIRIO/UFES/FAMES
rodrigobatalha@uol.com.br

Resumo: O presente texto apresenta o relato de uma experiência de educação musical e inclusão social desenvolvida pelo *Núcleo Afro Odomodê*, em Vitória-ES, com jovens estudantes do Ensino Médio e EJA. A proposta educacional relaciona o estudo de música com o estudo da cultura afro-brasileira, uma temática discutida pelo Programa Nacional de Promoção da Igualdade Racial e incluída no currículo escolar brasileiro pela Lei nº 11.645 de 2008.

Palavras chave: juventude afro-descendente, cultura afro-brasileira, inclusão social e música

O *Núcleo Afro Odomodê*¹ é um programa de inclusão social da juventude negra e afro-descendente desenvolvido desde abril de 2005 pela Secretaria de Assistência Social da Prefeitura de Vitória-ES. Os objetivos do programa, em articulação com a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), instituída pelo Decreto nº4.886 de 2003, consistem em valorizar a arte e cultura afro-brasileira, resgatar a história afro-descendente capixaba e promover a igualdade racial, através das oficinas oferecidas à comunidade. A oficina de música se iniciou em 2007 e atende jovens na faixa etária de 15 a 24 anos, dos sexos masculino e feminino, estudantes do Ensino Médio e EJA do sistema público de ensino.

Uma das finalidades da PNPIR se refere à presença da reflexão sobre a pluralidade racial brasileira dentro do currículo escolar nacional, oficializada através da Lei nº11.645 de 2008 que altera a LDB ao definir história e cultura afro-brasileira e indígena como temática obrigatória no ensino fundamental e médio. O novo artigo acrescentado à LDB confere um *locus* privilegiado para estudo dessa temática na área de Artes, dentro da qual, a Música² possui um grande potencial para suas reflexões e práticas. Entretanto, devemos reconhecer a dificuldade de sua assimilação em sala de aula, primeiramente pela sua recente obrigatoriedade, e, talvez principalmente, pela tradicional perspectiva eurocêntrica da história e da cultura presente na escola, seja na educação básica ou na formação do professor. Carvalho (2004), ao abordar o eurocentrismo no ensino superior, aponta que “As

¹ *Odomodê* significa Jovem ou Juventude na língua *Yorubá*.

² Tornada obrigatória pela Lei 11.769 de 2008.



universidades públicas brasileiras são herdeiras, em sua auto-representação, das universidades europeias do princípio do século XIX, principalmente das portuguesas, francesas e alemãs” (CARVALHO, 2004, p.4). O autor problematiza o processo em sua origem histórica:

... havia uma etnia dominante, tanto na Europa Central, como na Inglaterra e na França: os brancos. As minorias de outras línguas que não as línguas coloniais, estavam fora desse jogo político e acadêmico. Tratava-se, na verdade, de um mundo branco, ocidental, que funcionava como se não tivesse fraturas internas de visão de mundo, que se autoproclamava universal. Todavia, quando trasladamos essa configuração sócio-racial para o nosso mundo, fomos forçados a pagar um preço muito alto em termos de silenciamento, de censura, de repressão de outras visões de mundo...(IBIDEM, p.8).

Ao considerar o universo de diversidade composto por novos lugares, idiomas, costumes e novas concepções de realidade com que o homem ocidental europeu tomou contato em torno do século XIV, Ferreira (2004) analisa que “O processo de classificar, obsessão da civilização ocidental, constituiu-se nos atos de incluir o semelhante num padrão considerado desejável e correto, excluindo o diferente” (FERREIRA, 2002, p.73). No que se refere à música, o que às vezes tende a ser considerado como sinônimo de “boa música” é justamente a música de concerto de tradição europeia. Ao transpormos esse olhar para a educação musical, tendo como base uma classificação das tendências do ensino da música apontadas por Swanwick e analisadas no contexto brasileiro por Fernandes (2001), nos deparamos com a Tendência Tradicional da educação musical, que “... despreza todo material de *qualidade questionável* [grifo do autor], isto é, a música popular e a música étnica...” (FERNANDES, 2001, p.55). Naturalmente, é inquestionável o valor daquela “boa música”, contudo, devidamente posicionada *ao lado* de outras “boas músicas”. Essa outra perspectiva é contemplada pela Tendência Contextualista da educação musical, através da qual se “... busca ajudar os alunos a estabelecerem raízes culturais dentro das novas tradições das músicas afro-americanas espalhadas por todo o mundo ocidental através da mídia” (IBIDEM, p.56).

Cabe ainda ressaltar que “Na educação musical essa tendência se consolida em grande parte defendendo a adoção de princípios derivados dos processos de educação não-formal”(IBIDEM, p.57), o que nos leva a reconhecer a importância da contribuição das experiências educacionais que ocorrem fora da educação básica para a consolidação da música e da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar nacional.

É neste sentido que a oficina de música desenvolvida no *Núcleo Afro Odomodê* contribui para a necessária relação entre a educação musical e a temática da cultura afro-brasileira. A oficina consiste no estudo musical com foco na valorização das produções

musicais desenvolvidas pela população afro-descendente no Espírito Santo e no Brasil, através do estudo histórico das origens de gêneros musicais e suas principais produções, pela apreciação e interpretação de repertório musical que contempla canções populares e folclóricas, além da música “clássica” brasileira, que tem sua matriz nas produções de um afro-descendente, o Pe. José Maurício Nunes Garcia. Na apreciação de produções musicais são utilizados áudios e vídeos para contextualizar os repertórios estudados e o conhecimento das manifestações musicais das culturas capixaba e brasileira. A interpretação é desenvolvida através do canto (uníssono, cânones e divisões de duas a quatro vozes), sons vocais e corporais. Os alunos também criam versos, frases rítmicas e melódicas, de modo a se expressarem e a conhecerem as possibilidades da própria voz e do corpo.



Referências

BRASIL. Lei nº9394 de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

_____. *Decreto nº4.886 de 2003*. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências. 20 de novembro de 2003.

_____. *Lei nº 11.645 de 2008*. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008.

_____. *Lei nº11.769 de 2008*. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.. Brasília: MEC, 2008.

CARVALHO, J. *A Prática da Extensão como Resistência ao Eurocentrismo, ao Racismo e à Mercantilização da Universidade. Série Antropologia*, Dept. de Antropologia da UnB. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.unb.br/ics/dan/Serie363empdf.pdf>> Acesso em: 10/08/07

FERNANDES, J.N. Caracterização da didática musical. In: *DEBATES*, nº4 – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música da Unirio. Rio de Janeiro: CLA/Unirio, 2001.

FERREIRA, R.F. O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente. *Psicologia & Sociedade*; 14(1):69-86; jan/jun.2002



Curso: conversas sobre relatos de experiência de professores de música - relato de experiência em um projeto de extensão

Guilherme Hartmann Carneiro
UFSM
warninggui@gmail.com

Mariane Martins Raposo
UFSM
marianemartinsraposo@yahoo.com.br

Jair dos Santos Gonçalves
UFSM
audio1produtora@yahoo.com.br

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
UFSM
analooock@hotmail.com

Douglas Rodrigo Bonfante Weiss
UFSM
gaitero716@gmail.com

Resumo: Este texto tem como objetivo relatar o trabalho desenvolvido durante um projeto de extensão no segundo semestre de 2008 em uma escola da rede municipal do interior do Rio Grande do Sul. O mesmo teve como objetivo a elaboração de um evento contendo um dia de trabalho com os professores da escola, buscando uma reflexão em relação as abordagens do ensino de música em sala de aula, partindo das narrativas de vida dos participantes. A partir desta narrativa dos professores, buscou-se dar um direcionamento para as atividades, com o intuito de que fossem elaboradas formas de se trabalhar determinados conteúdos a partir de suas vivências. A pesquisa em relação às histórias de vida ocorreu através da elaboração de um questionário com dez perguntas relacionadas ao repertório de cada participante, as dificuldades encontradas no ensino da música e as expectativas em relação ao curso, sendo que a partir da análise dos dados foram elaboradas as atividades e conteúdos propostos para o evento.

Palavras chave: Projeto Extensão, Professores, Reflexão e Vivências Musicais

Introdução

O presente trabalho teve como propósito, a partir de uma pesquisa baseada nas narrativas de histórias de vida de professores não-especialistas em música, a elaboração de um curso prático, cujos participantes são os mesmos indivíduos pesquisados, todos eles professores de uma escola da rede municipal do interior do Rio Grande do Sul.

O objetivo geral do projeto foi propiciar aos participantes, uma reflexão em relação às suas práticas pedagógicas e identidades musicais enquanto educadores, contribuindo desta



forma como uma forma de educação continuada, visto as dificuldades que principalmente professores não-especialistas em música possuem em relação à educação musical e os dilemas que encontram com relação a determinados conteúdos e situações.

Com isto, a partir dos dados obtidos durante a pesquisa, foi possível elaborar conteúdos e formas de se trabalhar a música em sala de aula, a partir das vivências musicais e do repertório conhecido pelos professores, observando as necessidades apontadas por cada um em relação a sua prática, a fim de proporcionar reflexões e propor idéias que fossem adaptadas a cada caso específico. Além disto, esta possibilidade dos professores poderem contar sobre suas experiências, de dentro e fora do ambiente escolar, sugere a uma atenção que estes devem ter com os interesses e idéias de seus alunos.

Metodologia

O trabalho desenvolvido foi dividido em três grandes momentos, sendo o primeiro constituído pela aplicação dos questionários relacionados às histórias de vida de cada professor e seu contato com a música, o segundo pela análise dos dados obtidos na primeira fase, e por fim, a execução do evento com os participantes da pesquisa.

Durante a parte da coleta de dados, buscou-se através de um questionário com dez perguntas discursivas, permitir que os professores descrevessem suas histórias de vida em relação á música e a maneira com que trabalham ou não a educação musical com seus alunos. A base teórica da metodologia aplicada está relacionada com autores como Zabalza (2004) e Freitas e Paniz (2007) que argumentam que os escritos narrativos são uma fonte rica para o estudo do processo de construção de identidades profissionais, pois valorizam a pessoa do professor e suas decisões quanto a problemas relacionados ao cotidiano da sala de aula.

Com base nos dados obtidos através da análise dos questionários, foram elaboradas atividades que contemplassem o repertório e as vivências expressas pelos professores. E por fim, a execução do curso que foi dividido em oito momentos, onde foram demonstradas idéias e atividades relacionadas com as vivências descritas pelos participantes, alternando entre atividades práticas e momentos para debate e a troca de idéias em relação aos conteúdos e tarefas propostas. Dentre as práticas, foram propostas atividades como paródias sobre músicas do repertório já conhecido dos professores, bem como, a execução e improvisação instrumental e através de percussão corporal, sobre algumas canções enumeradas durante a pesquisa. Também foram utilizados durante as atividades, instrumentos fabricados com materiais alternativos, como forma de demonstrar possibilidades na utilização da música

através de uma interdisciplinaridade, neste caso, por exemplo, com a disciplina de artes plásticas, na confecção dos instrumentos.

Resultados

Ao fim do encontro, percebeu-se que as atividades ocorreram de forma satisfatória para ambos os lados envolvidos, pois observamos que os professores entrevistados costumavam trabalhar com música em sala de aula durante suas práticas, de maneira que foi possível uma abordagem bem específica em relação a diversos dilemas encontrados em aulas de música.

Sendo assim, durante a prática, propomos abordagens relacionadas ao conhecimento musical dos professores e suas vivências, bem como buscamos promover uma troca de experiências entre os ministrantes (professores em formação) e professores participantes do curso, pois cada atividade proposta era analisada em conjunto, de maneira a identificar as facilidades e dificuldades de se trabalhar com os alunos cada tipo de conteúdo.

Com o passar das atividades, foi possível perceber que os professores têm a necessidade de falar sobre suas vivências e formas de trabalhar determinados conteúdos para pessoas que possuem conhecimento na área, como forma de trocar experiências. Devido a isso, ao fim de cada momento, ou mesmo no decorrer das atividades, eram feitas diversas considerações e discussões a respeito das práticas educativas.

Por fim, um assunto recorrente durante as discussões, foi em relação à postura do professor frente aos alunos, e das facilidades e dificuldades que este encontra ao propor um trabalho de construção em conjunto dos conteúdos.

Conclusão

Através deste trabalho foi possível estabelecer um contato maior entre universidade e o ambiente escolar, possibilitando aos professores, uma educação continuada através de propostas diversificadas para a elaboração de atividades.

A partir dos relatos feitos pelos participantes, percebeu-se que existem maneiras de se trabalhar os diversos conteúdos, de forma que despertem o interesse dos alunos, como por exemplo, utilizando repertórios que se encaixem nas suas vivências ou exemplos do seu cotidiano para que, a partir disto, haja uma troca entre professores e alunos. Observa-se assim, cada vez mais a preferência pelo afastamento dos modelos tradicionais de educação, em que o aluno apenas adquire o conhecimento passado pelo professor, sem que exista uma troca entre



eles, por modelos onde os alunos estão presentes na elaboração de conteúdos, de acordo com seu meio social e suas histórias de vida.

Com isto, foi de grande valor a possibilidade da troca de experiências e discussões, de maneira que cada vez mais se busque uma educação aliada aos interesses dos alunos e ao meio em que se inserem.



Referências

FREITAS, Deisi Sangoi...; PANIZ, Catiane Mazocco. A construção da reflexividade do profissional professor por meio do diário da prática pedagógica In: FREITAS, Deisi Sangoi; GIORDANI, Estela Maris; CORRÊA, Guilherme Carlos. *Ações educativas e estágios curriculares supervisionados*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p.48-60.

ZABALZA, Miguel. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento Profissional*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.



Curso de Licenciatura em Música da UFBA: perfil dos graduandos – 2009

*Maria Luiza Santos Barbosa
Universidade Federal da Bahia
mluizasb@yahoo.com.br*

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar o perfil dos estudantes que cursam a Licenciatura em Música na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para isto, foram aplicados questionários entre os discentes, perfazendo um total de 46% dos graduandos. Questões como a carga horária semanal de trabalho, o tempo disponível para estudo do instrumento e a participação em eventos da área foram abordadas, o que possibilitou traçar um perfil social e pedagógico dos futuros educadores musicais da UFBA.

Palavras chave: Educação Musical – Licenciatura – Educação.

Introdução

Os cursos de Licenciatura em Música visam formar profissionais capazes de vivenciar a prática musical em contextos educacionais diversos, como escolas de música, escolas regulares, ONG's, etc. Para que esses profissionais atuem de maneira reflexiva, respeitando o educando e compartilhando os saberes, torna-se necessário uma formação acadêmica que contemple as áreas pedagógicas e musicais de forma integrada e indissociáveis. Fuks (1994) afirma que não é possível analisar a educação musical sem entender o complexo denominado EDUCAÇÃO, onde o ensino da música executa determinado papel. Hentschke, Azevedo e Araújo (2006) citam Gauthier acerca dos saberes docentes:

Assim, os saberes docentes, como perspectiva teórico-investigativa para a profissionalização do professor, são definidos como uma diversidade de conhecimentos, competências e habilidades que caracterizam e devem ser inerentes ao profissional professor. (HENTSCHE, AZEVEDO e ARAÚJO, 2006, p. 51)

Celso Antunes afirma ainda que “o uso das competências torna-se mais vivo e mais completo quando são enriquecidas por estudos, pesquisas, leituras, debates, por cursos que se assiste, por programas que se vê, por experiências que se troca.”

Todos esses saberes são necessários ao professor de música, pois educar musicalmente requer habilidades para além de tocar um instrumento.



Perfil do curso

A Universidade Federal da Bahia oferece o curso de Licenciatura em Música, onde todos os anos ingressam 20 alunos por meio do vestibular. Mas qual o perfil dos estudantes que atualmente cursam essa graduação? Em que tipo de contexto educacional eles atuam? Participam dos eventos (Congressos, Seminários, Simpósios, etc.) da área de Educação Musical?

Para responder essas questões, foi utilizado um questionário com perguntas objetivas, o qual foi aplicado entre os alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da Escola de Música, em 2007. O presente trabalho é um recorte desta pesquisa feita pelas professoras Diana Santiago e Rosane Cardoso, intitulado *"Estilos de atuação e desempenho na execução musical: aspectos da prática musical e da performance em duas escolas de música no Brasil"*. Buscando focar as características pedagógicas e sociais somente dos alunos do curso de Licenciatura, reaplicou-se este questionário em maio de 2009, com algumas alterações.

Foram respondidos 69 questionários, que correspondem a 47% do total de alunos atualmente matriculados na instituição.

Perguntas de caráter pessoal foram feitas com o intuito de analisar a faixa etária predominante. O gráfico 1 mostra que a maioria dos alunos possui entre 20 e 30 anos:

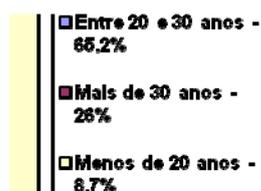


GRÁFICO 1

O estímulo e apoio dos pais na infância são fundamentais para o melhor desenvolvimento da criança. Através da observação, ela imita àqueles que lhe são referência e, assim, adquire novos conhecimentos. Um dos fatores que podem ter influência sobre a escolha dos estudantes acerca de seu futuro musical é a presença de parentes músicos na família. O gráfico 2 mostra que 56,5% dos alunos têm algum parente músico na família, enquanto o gráfico 3 apresenta a idade com que eles começaram a estudar música:

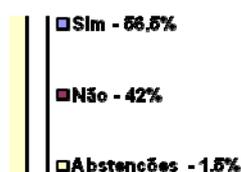


Gráfico 2



Gráfico 3

Percebe-se que os estudos musicais se iniciaram durante a infância e adolescência, períodos em que os pais e familiares exercem influência significativa na formação educacional dos mesmos.

Para atuar como professor de música, o profissional deve executar um instrumento de forma segura para utilizá-lo nas atividades práticas lecionadas. O gráfico 4 apresenta os instrumentos principais de cada licenciando:



Gráfico 4

Porém, o tempo de prática nos instrumentos é bastante preocupante: 51% responderam que estudam menos de 5 horas por semana; 15,9% estudam entre 5 e 10 horas por semana; 16% estudam entre 10 e 20 horas e 4,3% estudam mais de 20 horas semanais. Da mesma forma, a maioria – 68,1% pratica seu instrumento em grupo menos de 5 horas por semana.

Este fator pode estar relacionado com o trabalho, pois 85,5% dos entrevistados responderam que já trabalham. A carga horária semanal de trabalho está descrita no gráfico 5:



Gráfico 5

O contexto educacional em que atuam revela que 42% dão aulas particulares, 37,6% trabalham em escolas de música, 14,5% em escolas regulares, 17,4% em ONG's, e 21,5% trabalham em diversos contextos (igrejas, empresas, bandas, etc.). Uma das sugestões apresentadas por FREIRE (2001) para os cursos de Licenciatura é que estes devem abranger todos os níveis e situações de ensino, bem como a preparação dos docentes para lidar com a multiplicidade cultural brasileira e com o cotidiano de seus alunos. Percebe-se, assim, que na Escola de Música os vários contextos educacionais foram representados.

A participação em eventos da área é muito importante. Dos 69 entrevistados, 69,5% já participaram em eventos da área de Educação Musical (Simpósios, Congressos, Seminários, Encontros, etc.), mas apenas 8,7% publicou algum artigo em um evento da área. FREIRE (2001) afirma que os cursos de Licenciatura devem garantir a formação de um professor-pesquisador capaz de diagnosticar as dificuldades e questionar os conteúdos e práticas musicais e pedagógicas, estando apto a construir respostas através da pesquisa. Participar de eventos da área, além de possibilitar a troca de experiências pedagógicas, estimula a pesquisa nos múltiplos espaços de atuação do educador.

Desta forma, esta pesquisa auxilia os docentes da instituição a traçar novas metas e outras abordagens significativas para o ensino da graduação, contemplando o perfil do graduando e incentivando-o a buscar novos caminhos para uma prática docente satisfatória.

Referências

ANTUNES, Celso. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.78.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. Educação musical, música e espaços atuais. In: *Anais do X Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Uberlândia: ABEM, 2001, p.11-18.

FUKS, Rosa. Formação em Música. In: *Anais do III Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Salvador: ABEM, 1994, p. 161-184.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, 9-58, set. 2006.



Descobrimos os instrumentos musicais e vivenciando a paisagem sonora: relato de experiência do estágio curricular do curso de licenciatura em música

Tamar Genz Gaulke

UFSM

tamargenzgaulke@hotmail.com

Resumo: Este pôster relata uma experiência vivenciada nas disciplinas de Estágio I e II no ano de 2008, buscando reunir aqui as atividades práticas realizadas nestes dois semestres numa turma de Maternal I (2 a 3 anos) no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo – Santa Maria-RS. O estágio curricular consta como disciplina obrigatória do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM). O projeto de ensino tinha como foco central os instrumentos musicais, com abordagem através de reconhecimento, exploração e apreciação. Com o decorrer do semestre, realizaram-se planos sobre o resgate dos instrumentos musicais, posteriormente partindo para uma visão mais ampla de educação musical, mostrando-se os meios naturais como fontes sonoras.

Palavras chave: Educação musical, educação infantil, estágio curricular

O presente pôster relata uma experiência de estágio curricular do curso de Licenciatura em Música da UFSM, realizado com 18 crianças de 2 a 3 anos da turma do Maternal I (MI) do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo – Santa Maria-RS.

Em busca de uma (re)interação de conteúdos, pauta-se aqui, temas que foram explorados com as crianças, onde os recursos auxiliaram no despertar da aprendizagem musical. As bases trazem a música como princípio, interligando saberes de física, matemática, literatura e língua portuguesa a partir de atividades essencialmente lúdicas.

Através da fantasia misturada a realidade, acessou-se a curiosidade das crianças relacionada ao meio musical, fez-se uso de instrumentos musicais, material concreto que estimulou a escuta e apreciação de diferentes estilos.

A atenção da criança está voltada ao que é concreto e lúdico, e por isso é necessário pensar em diversas formas de possibilitar acesso às crianças ao meio musical resgatando histórias, cantos e brincadeiras do meio infantil.

[...] importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. É preciso cuidar para não confundir estimulação precoce, janelas abertas para a música (assim como para qualquer outra área) com treinamento mecanicista ou sistematização formal precoce, que visam a resultados que nem sempre são os que mais importam e interessam à criança. (BRITTO, 2003, p. 46).



A criança também precisa ter acesso ao meio natural, às fontes sonoras da natureza. Partindo do concreto, passando por objetos e utensílios e chegando sim a sua origem, ao seu meio natural que muitas vezes é esquecido.

O objetivo geral do estágio baseava-se em conhecer diferentes instrumentos musicais, seu uso e funcionamento, desenvolvendo os conhecimentos relacionados a timbre, altura, andamento e intensidade através da interação com os mesmos. Inicialmente as aulas de música buscaram facilitar o acesso das crianças à multiplicidade de manifestações musicais, e através deste acesso buscar a (re)ligação da música com todos componentes educacionais, despertando a curiosidade das crianças para a descoberta da produção sonora.

Também é importante que as várias atividades a serem realizadas em sala de aula tenham relação entre si. Assim, evitamos que as aulas de música se transformem em uma seqüência de atividades desconectadas e sem um sentido de direção. (...) Isso ocorre, geralmente, quando fazemos o planejamento para uma aula somente. Ao contrário, quando definimos um tema e, a partir dele, selecionamos um repertório a ser desenvolvido ao longo de um conjunto de aulas (...), garantimos a continuidade entre várias atividades. O tema nos auxilia a definir um fio condutor para nossas aulas.(...) O fio condutor auxilia o aluno a perceber o porquê das diversas atividades que acontecem na sala de aula e para onde ele está caminhando. (DEL BEN, 2004).

Por isso destaca-se o papel fundamental dos instrumentos musicais, que eram a base inicial para desenvolvimento de outras atividades na sala de aula, ou seja, eles eram o “fio condutor da aula”. Mas, fez-se necessário conhecer as crianças e o conhecimento musical que já possuíam, pois, ao valorizar-se a bagagem cultural que cada criança traz consigo quando adentra à escola, assume-se o que dizia Paulo Freire:

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu ‘aqui’ e o seu ‘agora’ são quase sempre o ‘lá’ do educando. [...] Isto significa em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiências feitos” com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 1994, p. 59).

É de fundamental importância ao educador reconhecer que as crianças são imbuídas de construtos sociais diferenciados, provenientes de vivências e experiências distintas. As crianças podem até vivenciar a mesma situação, porém a vivenciam de modo diferente porque são diferentes, possuem características diferentes, únicas, peculiares que precisam ser minimamente contempladas, antes e durante os processos educativos.

Todo tempo é educativo, “[...] o tempo de viver, de crescer e de aprender não estão separados, e, em todo momento, a criança cresce e aprende graças à



ção educativa das pessoas que a envolvem.” (BASSEDAS, HUGUET e SOLE, 1999, p. 100).

A principal preocupação estava em acessar a curiosidade e interesse da criança, fazendo com que a aula se tornasse algo conseqüente do prazer das crianças em aprender e descobrir o novo.

O professor (Koellreuter) sempre defendeu como fator principal a necessidade da presença do “espírito criador”, princípio vital ao ambiente necessário ao ensino artístico. Presos a métodos e modelos programados, educadores acabam por minar o espírito criativo, vivo e curioso que habita nos alunos. (BRITTO, 2003 p. 30).

A metodologia estava baseada na estruturação de aula dos métodos de musicalização para bebês da professora Josette Feres(1998): Canção de entrada, Canção com movimento sem locomoção, Canção com movimento, Canção de relaxamento e saída.

Em cada aula era proporcionado o conhecimento de um instrumento musical: violino, violoncelo, flügelhorn, violão, flauta transversal, flautas doces. Para retratar a diferença das famílias dos instrumentos, realizamos experiências com cata-vento, barco de papel flutuando, canções explorando a boca e o sopro, bem como a produção sonora com instrumentos. Realizou-se a apreciação de algumas peças de compositores famosos com instrumentos de cordas, sendo que de um deles (Haydn) foi narrada a história de sua infância ligada a música, incluindo depois a interpretação das canções preferidas das crianças com variação de andamento, intensidade, e altura acompanhadas com os instrumentos. A cada instrumento apresentado deixava-se uma foto e nome no mural, formando um esquema gráfico da família dos instrumentos.

Nas aulas seguintes exploramos o som da lixa, como um objeto diferenciado, partindo depois para os sons dos animais e, do meio ambiente através de uma história sonora ao ar livre.

Toda minha prática foi de grande felicidade, onde a cada aula podia contar com entusiasmo dos alunos e constante desenvolvimento biopsicossocial. Procurei sempre ser receptiva as idéias das crianças e atender aos questionamentos e interesses que motivaram a participação delas na aula de música.

Referências

BRITTO, Teca de Alencar de. *Música na Educação Infantil*: propostas para a formação integral da criança. 2 ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLE, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Trad. Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

DEL BEN, Luciana. *Preparação para os concertos legais*: planejamento de ensino e avaliação. Apostila do POEMA/OSPA Porto Alegre: OSPA, 2004.

FERES, Josette S. M. *Bebê, Música e Movimento*. São Paulo: Ricordi, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra S.A., 1994.



Educação musical para bebês: experiência no projeto “universidade sem fronteiras”

Vânia Gizele Malagutti
UEM
vmalagutti@hotmail.com

Micheline Prais de Aguiar Marim Góis
UEM
michelineprais@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar a experiência com aulas de música para bebês, entre um e três anos de idade, realizadas na Universidade Estadual de Maringá. As aulas são semanais e estão inseridas no “Projeto Universidade sem Fronteiras”, idealizado e subsidiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Paraná. O curso tem duração de um ano. Teve início no mês de maio e terá seu término no mês de novembro do corrente ano. A metodologia utilizada é decorrente de pesquisas, análises e reflexões de metodologias apresentadas por autores como Ilari (2003), Beyer (2003), Feres (1989) e Parizzi (2006). A aplicação metodológica e didática é proposta a partir de abordagens interativas práticas que são vivenciadas em grupo, proporcionando à criança a vivência musical de forma lúdica e prazerosa.

Palavras chave: aula de música para bebês, metodologia, prática pedagógica.

Este artigo tem por objetivo relatar a experiência de aulas de música desenvolvidas com bebês. Essas fazem parte do projeto Universidade sem Fronteiras, que é decorrente do Programa de Extensão Universitária "Universidade sem Fronteiras", idealizado e subsidiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) do Paraná. O Programa tem por principal objetivo, melhorar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de regiões menos favorecidas do Estado por meio da extensão universitária.

Tal proposta de ensino, música para bebês, tem por objetivo desenvolver no bebê o prazer de ouvir e fazer música por meio de atividades práticas do conteúdo da linguagem musical, e ainda: oportunizar a criança vivências musicais por meio da exploração sonora, execução e apreciação a partir do universo musical; estimular o canto e a fala; desenvolver a musicalidade, sensibilidade, percepção auditiva, psicomotricidade, senso rítmico e sociabilidade através de jogos que reúnem som, movimento e dança.

As aulas tiveram início dia 12 de maio de 2009, acontecendo semanalmente, com duração de 35 minutos cada. São duas turmas com 8 crianças cada e divididas por idade: turma 1 – crianças de 1 a 2 anos de idade; turma 2 – crianças de 2 a 3 anos de idade.

A primeira turma conta com a presença das mães, que participam de todas as atividades junto com os bebês. Na segunda turma, os bebês participam sozinhos, embora,



inicialmente, algumas crianças solicitam a presença das mães para sentirem-se mais seguras. Pesquisas comprovam que o modo como o bebê se relaciona com seus pais influencia sua interação com a música. Observa-se na prática, como os pais muitas vezes se alegram por estarem dividindo momentos prazerosos com a música e seus bebês.

Estudos descrevem que esta ligação do bebê com a música poderia estar relacionada à forma como a mãe (ou acompanhante), como no caso de uma de nossas alunas que é acompanhada pela avó, se vincula à aula de música e, sobretudo à música. Hanus Papouseck (1996, p.38) enfatiza que estudos realizados no contexto sociocultural das crianças têm elucidado a importante atuação dos pais e cuidadores como “professores competentes” da língua materna e como mediadores das influências culturais. A forma como pais e/ou acompanhantes alteram sua forma de falar quando se dirigem aos bebês é um exemplo típico desta predisposição inconsciente.

A aula de música para bebês tem inúmeros benefícios, como o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social. Para Soares (2008), o contato dos bebês com a música, além de desencadear reações motoras e vocais, provoca “mudanças na sua ação, incentivando o a descobertas sonoro-musicais, em manifestações de aprendizagem” (SOARES, 2008, p. 98). Dessa forma, as aulas tem o objetivo de proporcionar às crianças a vivência musical de forma lúdica e prazerosa, por meio de cantigas de roda, músicas instrumentais, folclóricas, populares, de variadas culturas e estilos.

A metodologia utilizada e a didática aplicada são propostas a partir de abordagens interativas práticas nas aulas, e essas vivenciadas em grupo. São fundamentadas na exploração sonora, na apreciação musical, na execução de diferentes atividades vivenciando os parâmetros do som (timbre, intensidade, altura e duração) e na criação musical a partir de diferentes materiais. Utilizam-se movimentos corporais, canto, exploração e manipulação de instrumentos e objetos sonoros e apreciação musical. Nessas atividades são trabalhados conteúdos musicais baseados em materiais sonoros (elementos do som e da música, aspectos rítmicos e melódicos), de expressividade (corpo, voz e expressões faciais), dentro da experiência musical (apreciar, explorar e manipular os objetos sonoros e instrumentos musicais).

As aulas têm uma estrutura pré-estabelecida, proporcionando uma rotina aos participantes. Segundo Beyer (2003, p.93) cognitivamente é muito importante que a criança experimente e reexperimente sucessivas vezes a mesma ação. Pouthas (1996) complementa esta afirmação dizendo que o mundo que cerca o bebê tem uma organização temporal repleta de ritmos biológicos, motores e ambientais. A rotina do bebê também é rítmica. “Como não



poderia deixar de ser, a atividade musical acaba obedecendo à rotina rítmica do bebê” (ILARI, 2003, p.286). Essas colocações complementam nossa proposta prática intitulada nas aulas como “canções de rotina”. São canções que irão sinalizar alguns momentos importantes da aula, além de desenvolver a sociabilidade, a memória, a identidade, a disciplina, a noção de rotina, entre outros.

Essa rotina é dividida em partes que acontecem na seguinte seqüência: canto de entrada; expressão corporal; movimento com locomoção; movimento sem locomoção; percussão corporal; socialização; execução instrumental; relaxamento e hora da despedida. Dentre essas partes, são inseridas, de acordo com a necessidade, criações e apreciações musicais.

Essa metodologia é decorrente da análise de metodologias apresentadas por autores como Ilari (2003), Beyer (2003), Feres (1989), Parizzi (2006), bem como nossas experiências anteriores com aulas para essa clientela. Abordamos também a experiência de Swanwick que enfatiza a criação e a exploração como ponto de partida para um trabalho de desenvolvimento musical da criança.

Enquanto educadora musical, a experiência no projeto tem enriquecido minhas práticas pedagógico-musicais realizadas fora da Universidade (aulas de música na rede privada e estadual de ensino), já que, a partir de cada aula, são realizadas várias outras reflexões sobre a docência.

Embora aulas de música para bebês já façam parte do meu cotidiano, e considerando meu trabalho com Educação Musical em um centro de Educação Infantil, as aulas dadas no projeto são cercadas por pesquisas, leituras, discussões e reflexões. O espaço da Universidade oferece outros caminhos e complementa reflexões, o que é importantíssimo para uma prática pedagógica responsável.

De acordo com Souza (2003, p 48), “toda prática educativa tem como condição básica ser reflexiva, porque é saindo da prática, indo para a reflexão e voltando para a prática que o professor fortalece a sua ação, renova sua competência e ganha mais segurança”. Essas reflexões extrapolam o âmbito da educação musical para bebês, influenciando e melhorando a cada dia minha formação como educadora musical de crianças e adolescentes.

Enquanto educadora fica mais compreensível não só analisar com seriedade a resposta da criança ao estímulo sonoro, como também fica possível realizar um trabalho de construção do conhecimento musical levando em conta os dados psicológicos, cognitivos e afetivos e podendo ser capaz de avaliar a produção infantil com mais clareza e consciência. “É preciso dar à criança os instrumentos necessários para a sua auto-expressão (...) o ensino

artístico visa dar às crianças os meios de se tornarem sensíveis à obra de arte”. (PORCHER, 1982, p. 15)



Referências

BEYER, Esther. *Os Múltiplos Caminhos da Cognição Musical: Algumas reflexões sobre o seu desenvolvimento na primeira infância*. Revista da ABEM.

BEYER, Esther. A interação musical nos bebês: algumas concepções. *Educação: Revista do centro de educação*. Santa Maria: v. 28, n. 2, p. 87 – 97, 2003.

FERES, Josette. *Iniciação musical: brincando e aprendendo*. São Paulo: Ricordi, 1989.

FERES, Josette. *Bebês: Música e Movimento*. São Paulo: Ricord, 1998.

ILARI, Beatriz S. Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida. *Em busca da mente musical, Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Ed. UFPR. Beatriz Senoi Ilari (organizadora). 271-302.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 9, 7 – 16, 2003.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 39-48, 2006.

PORCHER, Louis. *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

SOARES, Cíntia V. da S.. Música na creche: possibilidades de musicalização de bebês. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 79 - 88, 2008.



Movimento Coral Feevale

Ana Claudia Specht
FEEVALE
aspecth@sinos.net

Denise Sant'Anna Bündchen
FEEVALE
denise.bb@uol.com.br

Lucia Helena Pereira Teixeira
FEEVALE/IPA
lhpteixeira@yahoo.com.br

Resumo: O projeto Movimento Coral Feevale é constituído por atividades voltadas ao desenvolvimento artístico e cultural dos acadêmicos, funcionários e professores do Centro Universitário Feevale, além da comunidade em geral. Tem como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades expressivas através do fazer musical em grupo, focando o processo de educação musical por meio da voz numa perspectiva de inclusão, socialização e humanização. Integram o Movimento Coral Feevale o Coro Feevale, o Coro Canto e Vida da terceira idade, o Coro Oficina Feevale, o Laboratório de Sensibilização Musical e os Laboratórios de Canto.

Palavras chave: Canto coral, técnica vocal, indissociabilidade, ensino

Introdução

O projeto Movimento Coral Feevale foi criado em fevereiro de 2008 e compreende um espaço de desenvolvimento artístico e cultural oferecido aos acadêmicos, funcionários, professores e comunidade em geral. Tem como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades expressivas através do fazer musical em grupo, focando o processo de educação musical por meio da voz numa perspectiva de inclusão, socialização e humanização.

Integram o Movimento Coral Feevale as seguintes atividades: Coro Feevale (formado por 18 cantores), Coro Canto e Vida da terceira idade (47 vozes femininas entre 61 a 83 anos), Coro Oficina Feevale (33 integrantes), Laboratório de Sensibilização Musical (19 alunos), Laboratório de Canto, voltado a cantores iniciantes, e constituído por duas turmas, somando 52 alunos.

Numa perspectiva que visa a indissociabilidade na ação extensionista, o Projeto Movimento Coral Feevale busca articular o ensino e a pesquisa propondo uma relação entre universidade e sociedade. Faz interface com as disciplinas da Graduação e da Pós-Graduação e outros projetos de extensão do Centro Universitário Feevale em diferentes áreas do conhecimento (saúde, humanas, letras, artes, exatas, tecnológicas e sociais aplicadas),



buscando viabilizar a relação entre teoria e prática e proporcionando aos acadêmicos a aplicação, experimentação e investigação de conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Fundamentação teórica

As atividades realizadas com os grupos pertencentes ao Movimento Coral Feevale enfocam o desenvolvimento vocal e musical para cantores e buscam a vivência e o aprimoramento do canto em grupo. Esta proposta de canto coral busca consolidar os processos de ensino e de aprendizagem a partir de uma epistemologia construtivista (Becker, 2001), isto é, a construção do cantar e a musicalização dos alunos participantes são desenvolvidas por meio de atividades de apreciação, execução, criação e reflexão desenvolvidas em grupo (Bündchen, 2005). Nelas, o sujeito cantante é ativo, criativo e participativo, favorecendo a compreensão técnica, musical e expressiva do canto, desencadeando uma apropriação da voz por parte deste sujeito, com a consequente construção de novos possíveis que podem significar uma autonomia vocal, graças a uma generalização do conhecimento do canto nas ações do sujeito (Specht, 2007).

Buscamos fundamentar a construção de uma prática musical significativa como um meio para a compreensão efetiva da música como conhecimento e linguagem expressiva. Acreditamos que o conhecimento musical se constrói na ação, e isto é o que nos instiga a refletir e analisar mais profundamente sobre a importância da postura do regente como um professor mediador no processo de desenvolvimento musical do cantor. Mesmo não tratando diretamente de concepções pedagógicas, Figueiredo (1990) aponta a importância de se considerar a execução no processo, e não somente a execução no palco como o objetivo maior. Ressalta que precisa haver uma organização, um planejamento nos ensaios e uma frequente avaliação do regente sobre sua atuação e sobre o resultado do que está sendo proposto. Além disso, os conceitos musicais devem ser contextualizados na prática para que não fiquem sem significado. Enfim, é preciso que os regentes lembrem-se sempre do seu papel educacional.

Metodologia

Sobre uma perspectiva de ensino e de aprendizagem musical e vocal, a proposta metodológica do projeto está estruturada a fim de possibilitar um espaço de experimentação vocal em que o sujeito possa agir de forma ativa, reflexiva e criativa, favorecendo um



desenvolvimento vocal consciente no qual o sujeito construirá a sua identidade vocal que poderá refletir-se na sua atuação profissional e pessoal.

O projeto apresenta indicadores de resultados: Desempenho vocal e musical; desenvolvimento da capacidade expressiva; interface com acadêmicos; manutenção da saúde vocal e corporal; e socialização (avaliação semestral). E indicadores de impacto: Autonomia e consciência vocal refletindo na atuação profissional e pessoal; desenvolvimento da formação cultural e humana dos participantes (avaliação anual). Para quantificar e qualificar estes indicadores são criados instrumentos de avaliação para cada grupo, conforme suas características e objetivos. Estes instrumentos são aplicados semestralmente.

As inscrições para participar do Movimento Coral Feevale abrem semestralmente e o candidato, no momento da inscrição, agenda uma entrevista individual com a preparadora vocal e/ou regente. Nesta entrevista é feita uma avaliação vocal e musical e um direcionamento para o grupo mais adequado ao candidato. Atualmente, a estruturação do projeto permite que todas as pessoas interessadas, acima de 14 anos, sejam atendidas.

Os grupos

Cada grupo desenvolve um repertório apropriado a sua constituição grupal e ao seu desenvolvimento vocal e musical a partir de atividades de execução, criação, apreciação e reflexão. Os coros diferenciam-se das demais oficinas e laboratórios, pois também focam um desenvolvimento de expressão corporal e vocal visando à *performace*.

Laboratório de Canto: Atividade desenvolvida durante um semestre, através de encontros semanais com 1h de duração. O grupo é formado por cantores iniciantes, que buscam o movimento coral com o intuito de aprender a cantar ou aprimorar seu canto desenvolvido nas comunidades, igrejas, escolas, bandas e demais espaços de socialização e educação.

Coro Oficina Feevale: É um coro misto, composto por ex-participantes dos laboratórios, acadêmicos e comunidade em geral. Desenvolve um repertório a 3 e 4 vozes, e os ensaios são semanais, com duração de 2h45min.

Coro Canto e Vida: O coro feminino Canto e Vida é uma atividade voltada à terceira idade. O grupo ensaia semanalmente durante 2h30min.

Coro Feevale: É um coro misto, desenvolve repertório a 4 vozes e tem um ensaio semanal com 3h de duração.

Laboratório de Sensibilização Musical: O Laboratório de Sensibilização Musical é voltado ao público adulto e foi criado com o objetivo de propiciar um espaço de



experimentação musical onde são trabalhadas a expressão, a percepção sonora e a emissão vocal. É também abordada a leitura musical e a prática de instrumento como apoio ao trabalho realizado. Encontro semanal de 1h de duração.

Algumas considerações

O projeto de extensão Movimento Coral Feevale, no ano de 2008, atingiu as metas propostas e estendeu suas ações na construção da indissociabilidade entre extensão-pesquisa e ensino. Esta relação revelou a necessidade de uma constante avaliação, reflexão sobre as ações e reestruturação metodológica do projeto visando atingir os objetivos propostos.

Neste contexto, conseguimos colocar em prática e trazer à reflexão o canto coral como um espaço que vai além da *performance*, focando o processo de aprendizagem musical e vocal que possibilita oportunizar um ‘canto’ para todos.



Referências

- BECKER, Fernando. *Educação e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BEYER, Esther. A construção de conceitos musicais no indivíduo: perspectivas para a educação musical. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 9/10, p. 22-31, dez. 1994/abr. 1995.
- BEYER, Esther Sulzbacher Wondracek. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 53-67, 1995.
- BÜNDCHEN, Denise Sant'Anna. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- SPECHT, Ana Claudia. *O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil*. Porto Alegre, 2007. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- TEIXEIRA, Lucia Helena Pereira. *Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso*. Porto Alegre, 2005. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Porto Alegre: UFRGS, 1990. Mestrado em Música. Curso de Pós-Graduação em Música. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990.

Música criança - produção musical voltada para crianças entre o nascimento e os dez anos de idade

Helena Ester Munari Nicolau Loureiro
UEL
hloureiro@uel.br

Resumo: Este trabalho refere-se constitui-se basicamente da montagem de apresentações musicais com repertório voltado para o público infantil, entre o nascimento e os dez anos de idade, realizadas em instituições de educação básica e em espaços culturais da cidade de Londrina. O repertório apresentado é diversificado, integrando as produções musicais realizadas pelo acadêmicos do curso de música, tanto em situação de prática de ensino e estágio curricular quanto no âmbito extensionista. As apresentações visam contribuir para a construção do conhecimento musical das crianças, respeitando e ampliando seu universo cultural.

Palavras chave: produção musical; crianças; prática de ensino; estágio.

Música Criança é um projeto integrado de ensino e extensão do Departamento de Música e Teatro da Universidade Estadual de Londrina. Enquanto projeto integrado, visa associar e desenvolver atividades realizadas no âmbito da prática de ensino e do estágio curricular obrigatório do curso de licenciatura em Música, realizado por meio de grupos multisseriais¹, e atividades de caráter extensionista, relacionadas com apresentações musicais direcionadas a crianças.

Justificativa e fundamentação teórico metodológica

Este projeto justifica-se por pretender acrescentar à programação musical de Londrina uma produção voltada para o público infantil, que possa ser apresentada inclusive em escolas de ensino fundamental e em instituições de educação infantil. Tal iniciativa busca enriquecer a programação, oferecendo às crianças uma produção musical diversificada, que respeite e amplie o seu universo cultural. Dessa forma, identificamo-nos com a constatação de Julio Gullco (apud BEINEKE e FREITAS, 2006, p.1), de que a “produção de canções para crianças na atualidade, aparece na intersecção entre as preocupações com a infância, a educação, a criação musical e literária e a identidade”.

¹ A Metodologia de Grupos Multisseriais de Estágio e Prática de Ensino (LOUREIRO, 2006) é a que orienta as atividades relativas à prática na formação do professor no curso de Música da UEL, desde à primeira até a quarta série do curso, integrando estudantes matriculados em todas elas num mesmo grupo.

Experiência anterior, realizada no âmbito do projeto de extensão *Concertos Matinais*, no ano de 2003, foi a montagem do espetáculo musical infantil *O Mané se Mandou*², apresentado em diversos espaços da Universidade e da comunidade, tendo sido muito bem recebido. Na ocasião, foram atendidas quinhentas e vinte e quatro crianças entre um e oito anos de idade.

Por outro lado, desde a implantação do curso de música, acadêmicos vêm proporcionando a estudantes da educação básica oportunidades de escutar música ao vivo, tocando e cantando em situações de prática de ensino e de estágio curricular, de acordo com seu planejamento de ensino. Nessa atividade, integram-se ainda as múltiplas experiências dos estudantes, como músicos de orquestra, de bandas de música popular, solistas, corralistas ou cameristas, enfim, qualquer que seja sua vivência musical fora da Universidade, ela vêm contribuir para que as apresentações realizadas atendam a critérios de qualidade técnica e diversidade cultural.

Sendo assim, um dos objetivos do projeto é sistematizar as experiências de produção musical realizadas em situação de estágio e prática de ensino pelos estudantes. Outro consiste em organizar apresentações eventuais, tanto em instituições de ensino quanto em espaços culturais da cidade. Nesse caso, as apresentações extrapolam o âmbito do estágio curricular e passam a ter um caráter extensionista.

Vale ressaltar que, nestes termos, a proposta atende aos objetivos constantes do projeto político pedagógico do curso de Música, no que diz respeito a “proporcionar uma formação inicial ampla, baseada nas competências musicais, pedagógicas e sociopolíticas que permitam a inserção dos alunos num processo continuado de formação profissional” (UEL, 2005). Em estudo realizado recentemente, verificamos que a prática de ensino e o estágio curricular, realizado por meio de grupos multisseriais, privilegia a construção de competências em ensino e em prática reflexiva (LOUREIRO, 2006). O projeto *Música Criança* busca integrar, nesse processo, o desenvolvimento das competências em produção musical e em política cultural (OLIVEIRA, 2001) dos acadêmicos do curso.

Da mesma forma, vem contribuir para a efetivação do ensino de música nas escolas atendidas, uma vez que se constitui em oportunidades de apreciação musical para os alunos que as frequentam, conforme sugerem os documentos norteadores do Ministério da Educação (BRASIL, 1997; 1998).

² *Concertos Matinais* foi um projeto coordenado pela Profa. Dra. Magali Kleber, do Departamento de Música e Teatro da UEL. A montagem do musical infantil era uma das ações do projeto e foi realizada sob nossa supervisão.

Poemas transformam-se em canções

Desde o início de 2009, uma das ações do projeto consiste na produção de um espetáculo musical voltado para as crianças. Canções estão sendo compostas sobre poemas infantis e serão levadas tanto a espaços culturais de Londrina quanto a escolas de ensino fundamental e instituições de educação infantil. Nesse momento, a montagem está em fase de elaboração de arranjos e ensaios das canções³. A elaboração dos arranjos é feita coletivamente pelos estudantes que participam do projeto, tendo em vista os instrumentos que executam e as especificidades vocais do grupo.

As composições estão sendo elaboradas de maneira a criar estruturas musicais ‘em movimento’, de acordo com o que sugerem os poemas infantis que lhes dão origem, integrando música com poesia. Os poemas remetem ao movimento, aos sons e a própria ‘vida’ de aves, insetos, objetos – como o Bem-te-vi, a Cigarra, O Prego e o Martelo, o Caneco, entre outros – e, assim, os inserem no universo infantil de maneira singular.

O resultado traduz-se em canções com estruturas rítmicas, melódicas e harmônicas não muito usuais nesse tipo de produção. De certa forma, essas canções constituem uma novidade para o repertório dirigido às crianças, já que apresenta diversidade de materiais musicais com os quais elas, em geral, não têm contato. As letras / poemas mantêm o caráter infantil, embora os elementos musicais não sejam reduzidos ou essenciais, como destaca Pescetti (apud BEINEKE e FREITAS, 2006, p. 2) ao apontar características de canções consideradas infantis⁴.

Interação com a comunidade e avaliação

São três os grupos multisseriais envolvidos no projeto, anualmente. Dois deles atuam no Centro de Educação Infantil da UEL e o outro na Escola Municipal Norman Prochet, junto às séries iniciais do ensino fundamental. Cada um dos grupos realiza uma apresentação semestral, totalizando doze apresentações ao longo dos anos de 2007 e 2008⁵.

³ A composição das canções está sob responsabilidade do Prof. Mário Loureiro, do Departamento de Música e Teatro da UEL. Os arranjos e ensaios acontecem semanalmente, sob a coordenação do Prof. André Siqueira, do mesmo departamento. Os poemas foram escritos por Carlos Francovig.

⁴ Beineke e Freitas (2006) reúnem contribuições de recentes estudos para a compreensão e reflexão a respeito da produção de música para crianças. São três os elementos presentes nas canções infantis apontados por Pescetti (apud BEINEKE e FREITAS, 2006, p. 2): “as letras que se referem ao mundo infantil, o trabalho com elementos musicais reduzidos/essenciais e presença do jogo”.

⁵ Devido ao recesso motivado pela expansão da “gripe suína” no final do primeiro semestre de 2009, as apresentações previstas para este período foram adiadas para o segundo semestre.

Além dessas apresentações, os estudantes inscritos nesses grupos ministraram oficinas e realizaram uma apresentação musical às crianças matriculadas na educação infantil de uma escola particular de Londrina, por solicitação da própria escola.

As apresentações têm contribuído também para uma melhor compreensão das professoras e educadoras que as acompanhavam, segundo seus próprios relatos, especialmente no que diz respeito à importância do repertório e das produções musicais que são apresentadas às crianças, em particular nesta faixa etária.

Nossa avaliação, até o momento, é que todos os objetivos têm sido atingidos. A integração das atividades de ensino e extensão tem sido efetivada e explicitada por todos os alunos participantes, por meio de seus relatórios. O mesmo vale para a construção de competências em política cultural e em produção musical.

Um número significativo de crianças e professoras já foi atendido pelo projeto⁶. Relatos de professoras, crianças, direção e membros das equipes pedagógicas das instituições atendidas dão conta da ótima aceitação do projeto por parte de todos e manifestam desejo pela sua continuidade.

Conclusão

Nesse momento, em que o ensino de música passa a ser obrigatório nos diversos níveis da educação básica, é importante que os professores, diretores e demais profissionais que coordenam ações ligadas à educação, estejam atentos à música que está sendo oferecida e ensinada às crianças. A nossa iniciativa, no projeto, vem no sentido de contribuir também para que esta música seja, de fato, capaz de levá-la a estabelecer uma maior rede de relações e que, assim, contribua para o seu desenvolvimento musical e geral.

⁶ Em 2007 foram atendidas cento e quarenta e quatro crianças e quinze professoras; em 2008 foram duzentas e vinte e cinco crianças e vinte e sete professoras. Ainda não temos os números referentes a 2009.

Referências

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio P. R. Canção infantil e educação musical: desafios na produção de música para crianças. In: Encontro Regional da ABEM-SUL, 9. SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12. 2006. Londrina. *Anais...* Londrina: MUT/UEL, 2006. 1 CD.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte – ensino de primeira a quarta séries*. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.

LOUREIRO, Helena E. M. N. *A metodologia de grupos multisseriais de estágio e a construção da competência profissional do educador musical na licenciatura*. Dissertação de mestrado. Londrina: UEL, 2006.

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. 10. 2001, Uberlândia. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 2001.

UEL / Colegiado do Curso de Música. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Música – Habilitação Licenciatura em Música*. Londrina, 2005.

Música e valor: concepções de diretores de escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte (MG) sobre a aula de música

Ana Carolina Nunes do Couto
UEMG
ana.carol.couto@gmail.com

Israel Rodrigues Souza Santos
UEMG
israel.rodriguesbh@yahoo.com.br

Heberte da Silva Almeida
UEMG
hebertealmeida@yahoo.com.br

Laura Pereira Soares
UEMG
lauramusicauemg@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa, em andamento no Centro de Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), tem por finalidade investigar as concepções que Diretores de escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte têm sobre o que é uma aula de Música na escola regular. Acredita-se que a partir daquilo que se imagina que determinada área do conhecimento tem a oferecer à sociedade, ela terá maior ou menor valorização dentro das instituições escolares. Assim, conhecendo melhor quais são os valores que estes profissionais atribuem à Música e à Educação Musical, a comunidade de Educadores Musicais poderia ter uma ideia do cenário que os aguarda com a volta da Música nas escolas (lei 11.769/08). De acordo com os resultados a serem apontados pela pesquisa, poderemos sugerir estratégias de ações que contribuam para que a volta da Educação Musical na escola básica aconteça de uma forma fundamentada e bem estruturada. As escolas serão escolhidas através de um levantamento feito por Regionais da cidade de Belo Horizonte, mediante sorteio. Os Diretores das escolas selecionadas serão entrevistados, e suas respostas serão analisadas de forma qualitativa, através de emparelhamento com a revisão de literatura.

Palavras chave: Música, valores, escola básica.

Introdução

Em 2008, com a aprovação da Lei n. 11.769/2008, a Música volta ao cenário educacional brasileiro como componente curricular obrigatório. No entanto, a ausência do ensino de Música por quase trinta anos da escola deixou marcas profundas. Autores apontam diversos obstáculos que os educadores musicais muito provavelmente enfrentarão para que o ensino de Música tenha seu real valor compreendido pela comunidade. Dentre estes obstáculos está a perda da tradição em se tratar a Música enquanto conhecimento passível de ser desenvolvido (FONTERRADA, 2005, p. 10); a de que os hábitos de escuta e prática musical foram abandonados (FONTERRADA, 2005, p. 13); a prática da imitação irrefletida



do que é imposto pela indústria cultural - considerada modelo único e super valorizada - e a conseqüente desvalorização da auto-expressão (FONTERRADA, 2005, p. 14; DUARTE Jr., 1991, p. 84 e 85; HENTSCHE, 1991, p. 58).

O descaso com se trata o aprendizado artístico em escolas regulares é tema frequentemente abordado em estudos e pesquisas. Vários trabalhos apontam que a falta de apoio para a aquisição de materiais pedagógicos, a falta de incentivo de estrutura física, burocrática e ideológica são indicadores da incompreensão dos personagens do cenário educacional sobre a importância que a aprendizagem artística pode exercer na vida do indivíduo (OLIVEIRA, 2007; HENTSCHE, 1991; DUARTE Jr., 1991; QUEIROZ e MARINHO, 2007; PENNA, 1991; 1995; 2001).

Segundo Fonterrada (2005), “o impacto que determinada profissão pode ter na sociedade depende, em grande parte, do entendimento do que ela tem a oferecer” (FONTERRADA, 2005, p. 11). Notamos a importância e o valor que determinada área do conhecimento possui para uma determinada sociedade na medida em que olhamos a estruturação de seu currículo escolar. O ínfimo espaço atual concedido às Artes na escola e a praticamente inexistência da Música, demonstra que esta não faz parte do que se estabeleceu como “importante” pelo senso comum em nossa sociedade (HENTSCHE, 1991, p. 56). Duarte Jr (1991) menciona que o intelectualismo de nossa sociedade é reforçado dentro do ambiente escolar, onde o que é considerado relevante é apenas aquilo que se pode conceber racionalmente, logicamente, e as Artes não se enquadram nesta perspectiva (DUARTE Jr., 1991, p. 66). Logo, o papel que a Música desempenha numa escola que a encara desta forma restringe-se apenas ao lúdico, a um mero lazer e divertimento “... dentre as atividades “úteis” das demais disciplinas” (DUARTE Jr., 1991, p. 81).

Para Hentschke (1991, p. 55), a transformação da visão que nossa sociedade tem sobre a Educação Musical está condicionada ao entendimento de seu conteúdo pedagógico-técnico por pais, por professores de outras áreas, bem como pelos alunos. Acreditamos que os Diretores das escolas, pela importância do papel que desempenham em tais instituições, também necessitam apropriarem-se de um conhecimento mais profundo sobre os valores que cercam a linguagem musical e seu ensino e aprendizagem, para que o trabalho de Educação Musical, a ser realizado nas escolas regulares, tenha um valor significativo para a comunidade escolar.

Assim, esta pesquisa pretende investigar e compreender qual é a concepção que Diretores de escolas da rede pública estadual de Belo Horizonte - enquanto elementos cruciais para o bom funcionamento escolar - têm da aula de Música que passará a fazer parte da grade

curricular de suas escolas. Conhecendo esta realidade, a comunidade de educadores musicais teria um maior embasamento na elaboração de estratégias de ações necessárias para que o retorno da Música nas escolas possa ocorrer de forma séria e estruturada cientificamente.

Metodologia

Amostragem

A pesquisa investigará a concepção que Diretores da rede pública estadual de Belo Horizonte – MG têm sobre a aula de Música. Será realizado um levantamento das escolas por Regionais da cidade, e em seguida realizado um sorteio aleatório para seleção de 2 (duas) escolas de cada Regional da cidade (ALVES, 1991, p.54).

Coleta de Dados

Entrevista

Os dados serão coletados através de entrevista semi-estruturada, na qual as perguntas feitas aos entrevistados partem de uma ordem prevista, podendo, porém, sofrer modificações (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). A escolha por este tipo de entrevista vai ao encontro ao argumento de Mason (2002), a qual afirma que “[...] o conhecimento das pessoas, suas visões, entendimentos, interpretações, experiências e interações sejam propriedades significativas da realidade social [...]” (MASON, 2002, p. 63), sendo por isso uma importante fonte geradora de dados que pudessem auxiliar na exploração das questões da pesquisa.

Análise dos dados

Ao analisar os conteúdos, adquiridos por meio das entrevistas, o pesquisador deve ter em mente que o princípio dessa análise “[...] consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferenças características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214). Para que isso transcorra com eficiência, as entrevistas serão transcritas. Em seguida, o material será organizado em categorias para daí serem analisados de forma qualitativa.

Referências

- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em Educação. *Caderno de pesquisa*, São Paulo (77), maio 1991, p.53-61.
- DUARTE Jr., J.F. *Por que arte-educação?* 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed Unesp, 2005.
- HENTSCHKE, Liane. A educação musical: um desafio para a educação. *Educação em Revista*, n. 13, jun. 1991. Belo Horizonte. p. 55-61
- 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 da UFMG, 1999. 340 p.
- MASON, Jennifer. *Qualitative Researching*. 2nd ed. Londres: Sage, 2002. 223 p.
- PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: *PEREGRINO*, Yara Rosas (coord.) *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, 1995, p. 129-140.
- _____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.) *É este o ensino de arte que queremos?* João Pessoa: Ed Universitária/UFPB, 2001.
- _____. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1991.
- QUEIROZ, Luis R. S.; MARINHO, Vanildo M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, n, 17, set. 2007. p. 69-76.

O ensino da música na educação infantil: um desafio a ser conquistado

Adriana Carla Oliveira de Morais Vale
UFRN
adrianacdbv@hotmail.com

Teresa Régia Araújo de Medeiros
UFRN
teresaregiamedeiros@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta uma pesquisa sobre o ensino da música na Educação Infantil e tem como objetivo compreender como esta área do conhecimento vem sendo desenvolvida com as crianças dessa etapa escolar, a partir das concepções e possíveis práticas que educadores de escolas públicas municipais têm acerca do tema. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada a partir de uma revisão bibliográfica e de dados coletados mediante aplicação de entrevista semi-estruturada a professores e coordenadores de Educação Infantil de quatro escolas públicas localizadas em zonas distintas da cidade de Natal-RN. Nesse estudo, abordamos a música na educação infantil como uma linguagem importante para o desenvolvimento da criança, fundamentado em estudos e pesquisas sobre sua contribuição no desenvolvimento psicomotor, cognitivo/lingüístico e sócio-afetivo da criança. Também foi feita uma reflexão sobre as entrevistas realizadas com as professoras e coordenadoras analisando suas concepções e práticas a respeito do ensino de música na Educação Infantil. Concluímos que, embora a educação musical esteja presente no RCNEI, encontramos um grande vazio desse campo do conhecimento na formação inicial e continuada do professorado, não estando se quer contemplado nos projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas, ficando apenas, alguns professores efetivando essa proposta em suas práticas por iniciativa própria.

Palavras chave: Educação Infantil, Musicalização, Formação de Professores

O presente trabalho apresenta uma pesquisa sobre o ensino da música na Educação Infantil e tem como objetivo compreender como esta área do conhecimento vem sendo desenvolvida com as crianças dessa etapa escolar, a partir das concepções e possíveis práticas que educadores de escolas públicas municipais têm acerca do tema. Metodologicamente, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa pois, nossa preocupação foi a interpretação analítica dos dados decorrentes das entrevistas feitas, através de registro em áudio, com os professores e coordenadores das Escolas Municipais com salas de educação infantil e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) localizadas em zonas distintas da cidade de Natal-RN.

Os dados foram coletados através de uma entrevista semi-estruturada, visando a obtenção das concepções e do fazer dos profissionais da educação, adaptando a entrevista ao entrevistado. Em cada escola, foram entrevistados dois profissionais da educação: um



professor e um coordenador. Após a organização dos dados, procedemos a análise das informações obtidas, articulando-as com a fundamentação teórica.

Para esta pesquisa, nos fundamentamos nos pressupostos teóricos de autores que tecem relações entre a música, a criança, a escola e a formação docente ressaltando a importância da escola para a integração e formação do educando, tais como: Gainza (1988), Penna (1990), Beyer (1999), Chiarelli (2008), entre outros citados no decorrer deste trabalho.

A música é considerada um meio de integração social que tem estado presente em todas as épocas e culturas representando uma forma de comunicação que aproxima as pessoas e vem fazendo parte das rotinas de nossas escolas, sobretudo nas salas de aula da Educação Infantil. No entanto, nos perguntamos se os professores dessa etapa de ensino têm uma verdadeira compreensão acerca do que vem a ser a educação musical e o seu papel na formação do indivíduo.

Sabemos que o trabalho com a música já vem sendo desenvolvido há muito tempo nas escolas de Educação Infantil, mas a forma como isso acontece e como deveria acontecer é que se questiona.

Dentro dessa perspectiva, os professores de Educação Infantil devem estar atentos para o seu fazer educativo em todas as áreas de conhecimento, especificamente em música, no tocante aos métodos e matérias didáticas que são apenas de repetição, e levar o aluno a entender o processo de musicalização, estimulando a sua sensibilidade e criatividade no processo de formação e aprendizagem. De acordo com Gainza (1988, p.118), “a criatividade também se incorpora naturalmente através do respeito que expressamos pela criança como centro e ponto de partida da educação musical”. Como também “a música movimenta, mobiliza, e por isso contribui para a transformação e para o desenvolvimento”. (GAINZA, 1988, p. 36)

Com o objetivo de compreender melhor a prática dos professores nas aulas que envolvem música, em função do processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil, perguntamos aos coordenadores e professores em nossa entrevista que abordagem teórica fundamenta o trabalho desenvolvido na sala de aula.

Diante do que foi dito pelas coordenadoras, podemos dizer que as escolas pesquisadas ainda se encontram em processo de inovação, buscam por uma abordagem teórica contemporânea, como a sócio-constructivista, presente no RCNEI. Através de suas palavras, podemos dizer que o tradicional ainda se faz muito presente.

Perante nossa indagação a cerca de Educação Musical, percebemos que as concepções das coordenadoras nos apresentam uma grande falta de conhecimento em que

terminam caindo no censo comum, desprovidas de qualquer fundamentação teórica. Já com as professoras, embora também não apresentem um pensamento mais elaborado da questão, identificamos em algumas palavras indícios que podem ser traduzidos como uma vaga noção acerca do assunto, ou seja, palavras como expressão, criatividade, cultura, estão relacionadas a arte e ao seu desenvolvimento. No entanto, de modo geral, as respostas refletem o despreparo dos professores em relação a esta área do conhecimento. A esse respeito Lima (2005, p.18) destaca que:

Essa falta de preparação do professor de Arte [*e pedagogos*], para atuar no Ensino Fundamental [*e Educação Infantil*], provoca grandes conflitos e acentua a necessidade de uma formação que possa avaliar um entendimento de arte em conformidade com pressupostos teórico-metodológicos contemporâneos. Isto é, um ensino que possibilite organizar um programa de disciplina de forma a relacionar produção artística com análise, informação histórica e contextualização, cumprindo os desafios de maneira que possa favorecer o conhecimento artístico e estético aos estudantes. (grifo nosso)

Em relação ao que se entendia por música entre as coordenadoras, a da escola B conseguiu sistematizar um conceito de música que reflete bem a concepção tradicional, uma vez que a considera um instrumento que serve de apoio para o desenvolvimento de conteúdos das demais áreas do conhecimento. As da escola C e D apenas mencionaram os efeitos que o ato de escutar música pode produzir no corpo humano, ou seja, movimento e relaxamento. Com relação às professoras, observamos que elas não têm elaborado um conceito de música; em suas respostas encontramos a citação de alguns conteúdos pertencentes à música, como sons, ritmo, movimento, mas que provavelmente elas não sabem que se tratam de conteúdos da música. Além disso, nos chama a atenção a fala da professora A ao se referir à música como transmissão de sons, negando assim a possibilidade de criar, de improvisar.

Em nenhuma das falas, há referência à música como linguagem, como área de conhecimento que possui seus próprios conteúdos e que pode ser desenvolvida nas salas de aula tanto quanto a matemática, as ciências naturais e demais áreas.

Segundo Chiarelli (2008), a música, de um modo geral, pode ser considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações.

Ao perguntar às educadoras o que é musicalização, de um modo geral, as educadoras entrevistadas não conseguiram ser claras em suas definições. As coordenadoras se mostraram mais leigas que as professoras. As das escolas B, C e D, ao menos mencionaram ações que fazem parte da construção do processo de musicalização, isto é, quando desenvolvemos um

trabalho dessa natureza em sala de aula, por exemplo, o ouvir, o sentir, o produzir se fazem presentes, assim como o conhecimento dos instrumentos musicais.

Segundo Penna (1990, p.32) “a musicalização é como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver esquemas de apreensão da linguagem musical”. A autora esclarece mais esse conceito quando diz que “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo [...]” (PENNA,1990, p.22).

Para Gainza (1988, p.101): “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical”.

Enfim, perguntamos às educadoras se elas trabalhavam com a música em sala de aula. As respostas das coordenadoras foram bem semelhantes às das professoras, uma vez que os planejamentos são feitos sob suas orientações. O que elas deixaram transparecer em suas respostas é que a música não é trabalhada como uma área do conhecimento e sim como um simples recurso pedagógico.

A partir da análise dos dados coletados, foi possível caracterizar o ensino de música na Educação Infantil como muito elementar, com muitas lacunas a serem preenchidas. Embora afirmem reconhecer a importância da música na Educação Infantil, esta se encontra muito limitada, isto é, para a maioria, a música deve estar presente nas salas de aula porque serve de recurso para desenvolver os conteúdos das outras disciplinas e atividades de forma mais atrativa. A música, portanto, termina ficando em segundo plano, que de acordo com Hentschke (1995), tem se limitado, muitas vezes, a cantar, não havendo uma preocupação de escolher um repertório adequado à faixa etária e às vozes das crianças ou simplesmente à exploração da dimensão artística do mesmo.

Observamos também que entre as falas, a música aparece como difusora de calma e relaxamento, destacando-se aqui o componente afetivo da música, onde esta é responsável por harmonizar e tranquilizar os alunos, tomando como ponto de partida a noção de saúde mental (BRESLER, 1996 apud SOUZA et. al. 2002). É claro que não podemos negar tais utilidades, mas também devemos ter o conhecimento da abrangência dessa importância no desenvolvimento global das crianças no que diz respeito, por exemplo, à capacidade de criar, de improvisar, de cooperar, de tolerar, de escutar, etc.

Diante desse quadro, podemos dizer que ainda existe uma grande falta de comprometimento e valorização da música na maioria das escolas por parte das instituições

em geral e dos próprios educadores que nelas atuam. Portanto, se queremos lograr o objetivo de proporcionar uma formação plena do educando, a escola precisa oferecer a ele um espaço de aprendizagem que contemple as diferentes áreas do conhecimento, incluindo-se aqui a de música.

Para tanto, também se faz necessário investir na formação dos profissionais. Vemos que os pedagogos concluem o curso de graduação e, de um modo geral, não recebem uma formação específica para ensinar música, mesmo sabendo-se que a Educação Infantil poderá ser um dos níveis de ensino de atuação desses futuros profissionais, onde a música deve se fazer presente como linguagem a ser desenvolvida como parte de uma área de conhecimento. Tal formação também deve acontecer para aqueles que já se encontram em serviço. Vale ressaltar que, ao proporcionar a formação de professores em música, os que já atuam em salas de aula sem desenvolver uma educação musical com as crianças, devem ter claro que se faz necessário “esquecer”, “romper” algumas práticas do processo ensino-aprendizagem da música, como por exemplo, vincular sempre o ensino a apresentações ou ter como objetivo principal formar músicos instrumentistas.

Esperamos que, com este trabalho, os educadores de Educação Infantil reflitam mais sobre as suas práticas com relação a educação musical e busquem inovar, considerando a música uma linguagem a ser desenvolvida com as crianças.



Referências

BEYER, Esther. *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CHIARELLI, Ligia Karina; BARRETO, Sidirley de Jesus. *A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental*. Disponível em <www.iacat.com/revista/recreat> Acesso em: 19/12/2008

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Ed. Summus, 1988. (Tradução: Beatriz A. Cannabrava.)

HENTSCHKE, L. Educação musical: um tom acima dos preconceitos. *Presença Pedagógica*, ano 1, n.3, p. 28-35, mai/jun. 1995.

LIMA, Maria Margareth de. O Ensino de arte na contemporaneidade. In: PONTES, Gilvânia Dias de (org.). Livro didático 4: *o ensino de artes de 5ª a 8ª séries*. Natal: Paidéia, 2005.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. UFRGS, Porto Alegre, 2002. Série Estudos: n.6.



O trabalho em educação musical da ONG Música e Cidadania: ações de protagonismo, movimento e suas parcerias

Maria Helena de Lima
UFRS

helenalima@ufrgs.br / eu.helena.l@gmail.com

Katarina Grubisic
Projeto Música e Cidadania/ CEAFIS
kataviola@gmail.com

Resumo: o trabalho consiste em uma descrição sucinta das ações educacionais da ONG Música e Cidadania, sua origem, objetivos, suas parcerias, seus resultados e indicadores, a fundamentação de seu trabalho na Educação Popular, o papel reflexivo e atuante do educando e a importância do educador enquanto pesquisador/investigador de sua Práxis, frisando também a importante função protagonista das ONGs, associações comunitárias, projetos sociais no cenário social nacional e de seus possíveis diálogos e contribuições com o ensino escolar formal em música.

Palavras chave: educação musical; educação popular; protagonismo social; educação formal e informal.

Origem:

No ano de 2000 foi criada a ONG Música e Cidadania, a partir de uma iniciativa em Educação Musical já atuante em comunidades da periferia urbana da Grande Florianópolis com crianças e adolescentes. A partir de 2005 o Música e Cidadania também passou a atuar na Grande Porto Alegre.

Objetivos:

O Projeto como um todo está centrado em três objetivos que direcionam suas ações:

- **Objetivo artístico:** oportunizar aos seus integrantes a participação em processos que envolvam a elaboração e criação e execução de Espetáculos Artístico/Musicais.
- **Objetivo educacional:** Inter-relacionar os saberes envolvidos e exercidos durante a prática do Projeto.
- **Objetivo cidadão:** discutir, praticar, exercer a cidadania aproveitando todos os momentos educacionais vivenciados e proporcionados pelo projeto.

Pretende-se que estes três objetivos estejam equilibrados dentro do processo.



O Aspecto Performático:

O aspecto performático do M&C¹ baseia-se em uma das características fundamentais das manifestações populares: o da coletividade das relações estabelecidas no fazer musical em conjunto: tocando/cantando/dançando.

Embora todos participem das oficinas individuais de música, dança, entre outras, os momentos de prática conjunto são os mais apreciados pelo grupo.

Os momentos coletivos de prática conjunto no M&C constituem oportunidades intensas de trocas de referenciais entre educadores e educandos, gerando comunicações, reflexões, saberes e práticas. Baseamos isto na idéia de que, muito além de aulas de música, ou de dança, os participantes se façam “movidos” no sentido das relações que estabelecem com o mundo.

Os espetáculos artísticos musicais, um dos objetivos do projeto, são elaborados a partir destas atividades em conjunto. Nestes momentos, são definidas linhas temáticas que foquem aspectos relacionados à identidade cultural e às referências das comunidades e do grupo envolvido no trabalho. A partir destas temáticas trabalhamos de maneira integrada a construção dos espetáculos, definindo arranjos, repertório, composições, movimentos, coreografias, figurinos e cenografia.

Educação musical/educação popular

Uma das principais características do Projeto/ONG Música e Cidadania, desde seu princípio, foram as referências da Educação Popular e da Cultura Popular como norteadoras de suas ações em educação musical. Estas, em conjunto com os referenciais acadêmicos, a universidade, a escola, a comunidade formam um corpo de reflexão e atuação educacional contextualizado.

Educador/pesquisador/investigador

O M&C reafirma a importância da perspectiva do educador como pesquisador/investigador que reflete sobre sua práxis de forma significativa e abrangente.

No contexto do M&C, o papel do educador vai muito além do puro transmissor de informações técnicas musicais/instrumentais - embora também se comprometa efetivamente

¹ Abreviação de Música e Cidadania.

com aspectos técnico do conhecimento musical. Suas ações devem instigar bases reflexivas, dialógicas e contextuais, atentas às questões referenciais do grupo/indivíduos e as suas próprias: deve estar aberto a também aprender.

Educandos

As ações dos alunos, não se resumem a freqüentar aulas/oficinas. Eles também são protagonistas, agentes geradores de idéias, ações e tarefas.

Espaço de experiências e de reflexões

As características do M&C, com o tempo o transformaram em um espaço oportunizador de atuação de saberes e em laboratório de experiências educacionais não só em música, mas também em outras áreas educacionais, para professores/educadores/artistas.

O objetivo do M&C sempre foi também o de instigar e contribuir com idéias e experiências educacionais geradas pelo grupo de Educadores/pesquisadores e educandos como fomentadoras de novas ações contextualizadas em espaços de ensino internos e externos ao M&C, formais ou informais, e que estas redundem na socialização e sistematização de novas experiências. Por isso a característica e a identificação do M&C com a idéia de movimento em sua função desacomodadora.

Colaboradores

O M&C, além dos educadores, conta com a colaboração de instituições, professores, estudantes voluntários de várias áreas, que contribuem com idéias, informações parcerias e ações em suas determinadas áreas de atuação.

Instrumento de avaliação: uma constante reflexão

O M&C aponta a Investigação-Ação Educacional como norteadora de sua perspectiva reflexiva: o educador como agente investigador de sua própria práxis dentro de um contexto de laboratório de experiências educacionais em música.

A importância das parcerias para o Música e Cidadania



O Música e Cidadania costuma realizar parcerias com as escolas das regiões onde atua, contribuindo com propostas, práticas e intervenções entre escola, comunidade e família.

Acreditando na construção de numa educação musical com bases, em nossa cultura, na cultura de nosso país, aponta para a necessidade um olhar mais atento e generoso para o nosso entorno social, na certeza de temos um rico material latente em nossas comunidades.

Como educadores necessitamos urgentemente, abriremos os olhos e os ouvidos, entrar em sintonia esses saberes, compreendendo mais sobre seus processos, considerando que nossos alunos podem ser parceiros, no sentido de nos indicar caminhos mais eficazes e participativos em nossas propostas de trabalho em educação musical.

Neste aspecto, temos consciência do papel protagonista e das contribuições das ONGs, associações comunitárias e projetos sociais no cenário de ensino informal nacional, em especial em música.

Acreditamos que as organizações têm muito a compartilhar com as escolas e o ensino formal em termos de experiências práticas do ensino em música, através de diálogos, trocas, parcerias e de ações sistemáticas em educação. Em especial neste momento, em que a educação musical foi convocada a reintegra-se ao currículo escolar formal.

Resultados, realizações e indicadores do projeto Música e Cidadania

O trabalho realizado pelo Música e Cidadania foi, ao longo do tempo, caracterizando-se como um espaço de referência para crianças e adolescentes dentro das comunidades onde atua, tanto pelo engajamento nas oficinas nas áreas artísticas, como pelos resultados efetivamente já alcançados relacionados a aspectos significativos nas vidas dos participantes: educadores e educandos.

Participação em eventos nacionais e internacionais:

- Em 2000 os alunos das oficinas de música apresentarem seu trabalho artístico durante III SEMINÁRIO DA ABEM REGIÃO SUL (Associação Brasileira de Educadores Musicais) numa apresentação conjunto com os alunos da Faculdade de Música da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.
- No mesmo ano o trabalho foi convidado para participar do Simpósio de Educação Musical da UEL - Universidade Estadual de Londrina – “Educação musical informal e popular”.



- Em 2002 o trabalho foi apresentado durante o Congresso Nacional de Educação Musical em Natal/RN.
- Em 2003 o Projeto foi especialmente convidado na representação de sua coordenação para o painel de debates durante o IX SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, e 23º. FESTIVAL DE MÚSICA DE LONDRINA, cujo tema centrava-se em “Educação Musical: o compromisso social”.
- Em 2003 foi convidado para participar e selar parceria com o Instituto Junia Rabello, durante o 2º Seminário Melhores Práticas Música e Educação para a Cidadania, realizado em Salvador.
- Em 2004 foi convidado a participar do 3º Seminário Melhores Práticas “Música e Educação para a Cidadania”, realizado em Recife.
- Em 2008 a proposta educacional do Projeto Música e Cidadania foi apresentada durante o XXVIII WORLD CONFERENCE OF ISME – INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSICAL EDUCATION – realizada na cidade de Bolonha na Itália.

Premiações parcerias e convites internacionais:

- Em 2001 o M&C foi premiado através de Edital pelo “Programa Arte Cidadania” promovido pela Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho e Instituto Ayrton Senna. Tornando-se desde então parceiro da Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Em 2002 o projeto foi selecionado pela ISME - INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSICAL EDUCATION - para apresentar-se durante a XXVI WORLD CONFERENCE ISME 2004 “SOUND WORLDS TO DISCOVER” em 2004 em Tenerife/Espanha.
- Em 2003 o Projeto foi um dos seis selecionados entre milhares de Projetos em Educação musical do Brasil inteiro para realizar parceria com o Instituto Junia Rabello, através do edital “Música para a Cidadania”, tornando-se parceiro desta instituição por dois anos.

Espetáculos já construídos e apresentados pelo Projeto Música & Cidadania:

- 2001/2002 Espetáculo “Movendo-se no tempo, no espaço e no som: de Praetótrius a Milton Nascimento” apresentado no Teatro Municipal Adolpho Mello, São José;



- 2003 “Espetáculo Música & Cidadania” Auditório do Centro de Eventos do Shopping Itaguaçu, São José;
- 2004 Espetáculo “IDENTIDADE”, apresentado no Teatro Álvaro de Carvalho, Florianópolis;
- 2005 Espetáculo “IDENTIDADE II”, apresentado no Teatro Álvaro de Carvalho, Florianópolis;
- 2005 Espetáculo “Música e Cidadania”, apresentado no Salão de Atos da UFRGS, Porto Alegre;
- 2006 Espetáculo “POETAS” apresentado no Salão de Atos da UFRGS, Porto Alegre;
- 2007 Espetáculo “CINEMA BRASILEIRO” apresentado no Salão de Atos da UFRGS, Porto Alegre;
- 2008 Espetáculo “50 ANOS DE BOSSA NOVA”, apresentado no Salão de Atos da UFRGS, Porto Alegre.

Mais importante do que os resultados visíveis através de apresentações e premiações, são aqueles percebidos na própria postura e na formação social e educacional dos alunos participantes do M&C, que descobrem outras perspectivas em suas vidas através de um trabalho onde os aspectos artísticos, cidadãos e educacionais possuem o mesmo peso.

Referências

COSTA, Marisa. et al. *Educação Popular hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 260p.

ELLIOTT, John. What is Action-Research in Schools? *Journal of Curriculum Studies*, 1978. n.º4, vol. 10, pg. 335-7.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta Mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'água, 2000. 120p.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 165p.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245p.

_____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 184p.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 184p.

_____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1997. 765p.

LIMA, Maria Helena de. "o Morro não tem vez, mas se derem vez ao Morro... *Educação musical em comunidade*: o relato de uma experiência e perspectivas de trabalho junto às classes populares. In: 7º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7, 2000, Londrina. Anais. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2000. P. 115-122.

LIMA, Maria Helena de. *Educação Musical/Educação Popular: projeto Música e Cidadania, uma proposta de Movimento*. Porto Alegre, 2002. 157f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Políticas Públicas do Paraná: O PDE e a educação musical nas escolas

Juciane Araldi

UEM

juciane.araldi@gmail.com

Resumo: Este texto relata a experiência de uma parceria entre as IES do Estado do Paraná e a Secretaria de Educação Básica do Estado, na formação continuada dos professores da rede estadual de Ensino. O departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá está atendendo um grupo de professores da área de Artes, que ingressaram na turma PDE 2008, e inicia agora em 2009, o atendimento de professores de uma nova turma. Neste texto são apresentadas a estrutura deste programa de formação continuada e a experiência em desenvolvimento com orientação dos professores do Departamento de Música da UEM.

Palavras chave: Formação continuada; políticas públicas estaduais; projetos musicais.

Programa de Desenvolvimento Educacional

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) é uma política pública da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, integrada às atividades de formação continuada em Educação. Destina-se aos professores que compõem o Quadro Próprio do Magistério, nível II do Plano de Carreira do Magistério Estadual.

Este programa estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, por meio de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Seu principal objetivo consiste em “Proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática”¹

O PDE teve início em 2007 e encontra-se agora na sua terceira turma. Tem duração de dois anos sendo que nos dois primeiros semestres letivos, o professor tem licença remunerada de 100% da carga horária, e nos dois últimos semestres letivos 25% da carga horária. De acordo com o documento síntese, “essa proposta de formação continuada visa ofertar ao Professor PDE, através do retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, condições de atualização e aprofundamento de seus conhecimentos teórico-práticos, permitindo a reflexão teórica sobre a prática, possibilitando mudanças na prática escolar. (PARANÁ, 2008, p. 4)

O projeto prevê diferentes fases, sendo cada uma de um semestre: a primeira é a de cursos oferecidos pelas IES e orientações para a elaboração do plano de intervenção

¹ <http://www.pde.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=2>



pedagógica na sala de aula. Para este plano, o professor deve fundamentar sua prática, estabelecendo assim, um diálogo entre teoria e prática. A segunda fase é para produção de material didático pedagógico, o qual será o suporte deste professor na implementação do projeto no semestre seguinte. A terceira fase é a implementação do projeto e a quarta e última fase, a elaboração de um artigo científico com os resultados das três fases anteriores, com fundamentação teórico-prática. Durante a segunda e terceira fase cada professor PDE deve coordenar um Grupo de Trabalho em Rede, com professores da rede estadual de ensino, como forma de multiplicar o que está sendo desenvolvido durante o programa de formação continuada PDE.

PDE na UEM

O curso de Graduação em Música, está trabalhando com 8 professoras da área de Arte, pertencentes a turma PDE 2008. Dentre estas, 5 professoras estão fazendo projeto na área de música, sob orientação dos professores do Departamento de Música², e três na área de cinema, sob orientação de professores do Departamento de Fundamentos da Educação.

Dentre as oito professoras, uma é da área de teatro, uma da música e seis da área de artes visuais. Sendo assim, cinco delas se propuseram a realizar o PDE na área de música, configurando um novo desafio.

De acordo com Freitas (2008), que descreve uma experiência com professores da rede estadual de ensino do estado de Tocantins. A autora afirma que “a música, apesar de estar presente em nosso cotidiano, é a linguagem artística menos enfatizada no currículo escolar. Ao ser uma das linguagens da disciplina de *Arte*, tendo esta, quase que, em sua totalidade, profissionais de outras áreas como professores” (FREITAS, 2008, p. 3).

Curso específico

O curso específico desenvolvido pelo curso de graduação em música da UEM foi realizado de maio a novembro de 2008, contemplando os seguintes temas: Vivências musicais I e II (apreciação musical, percussão corporal, música e movimento, introdução a técnica vocal, improvisação musical, parâmetros do som, repertório, atividades práticas para sala de aula, percussão instrumental); Teatro, pesquisa em música, música e cinema, e história da arte.

² Prof^a Vania Malagutti Fialho e Prof^a Juciane Araldi

As aulas foram realizadas em grupo com abordagem interativa fundamentada no tripé apreciação, execução e criação musical. As professoras participantes se mostraram, em sua maioria, motivadas a conhecer mais sobre música e integrá-la em seus projetos de Arte na escola.

Orientações

Paralelamente aos cursos gerais e específicos nas IES, os professores PDE elaboraram o projeto do plano de intervenção pedagógica na escola, com orientação individual. No segundo semestre, como continuidade do projeto de intervenção pedagógica, elaboram o material didático para utilizar na implementação do projeto no ano seguinte nas escolas.

Os projetos desenvolvidos pelas professoras na área de música são nas temáticas: Apreciação musical; Hip hop; Sons alternativos; Música na escola nas séries iniciais; Sons e imagens.

Apreciação Musical com Alunos do Ensino Médio

Projeto desenvolvido pela professora Ivone Prado, do Núcleo Regional de Ensino (NRE) de Goioerê. Este projeto destina-se a alunos do segundo ano do Ensino Médio, período noturno, do Colégio Estadual Polivalente de Goioerê – PR. Tem como meta trabalhar a apreciação musical, proporcionando a construção de conhecimento da linguagem musical e oportunizando ao aluno ferramentas para direcionar suas análises e escolhas musicais

HIP HOP na Escola

Este projeto foi desenvolvido pela professora Sonia Maria Batista Vitorino Arte, também do NRE de Goioerê. O projeto se propõe a desenvolver práticas artísticas do Hip Hop no ambiente escolar e também em espaços (muros, paredes) que sejam previamente permitidos o grafite. Por meio do Hip Hop os alunos vão interagir e integrar três modalidades que fazem parte da disciplina de arte, música, dança e artes visuais.

Sons alternativos na educação musical escolar

Desenvolvido pela professora Marcia Rosane Chiqueto, do NRE de Campo Mourão, este projeto pretende instigar os alunos na pesquisa sonora a partir de materiais do cotidiano,



apreciação musical de grupos que trabalham com esta linha e criação musical a partir destes materiais.

Música para séries iniciais do ensino fundamental

Este projeto está sendo desenvolvido com alunos do curso Magistério, e visa uma formação inicial em música para os futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental. Responde por este projeto a professora Karina Fontanella Góss Camargo, do NRE de Paranavaí.

Sons e imagens, muito além do quadro de giz

Projeto desenvolvido pela professora Eliane Cândido, do NRE de Campo Mourão. Este tema está sendo trabalhado em módulos para professores de Arte das escolas da região em que a professora é lotada. Os destaques deste projeto estão na integração “som, imagem e movimento”, e com proposta transversal de utilização das tecnologias presentes no laboratório de cada escola. Dessa forma, pretende contribuir para a aproximação dos professores em trabalhar a arte com tecnologia, se utilizando do amplo material divulgado pela internet para a utilização em sala de aula, como material didático.

Considerações finais

A participação do departamento de música no PDE tem sido muito importante. Com esse formato de formação continuada, foi possível aproximar a realidade do professor da área de Arte na Educação Básica, e o curso de Música que, dentre outros espaços, prepara os alunos para a atuação nessa área.

Essa aproximação, bem como a volta destes professores para a faculdade, foi desafiadora. Isso porque muitas professoras estavam distanciadas da produção acadêmica, e a participação neste programa exige muitas leituras e a fundamentação teórica da prática já realizada por estas professoras.

Neste momento as professoras encontram-se na fase de implementação do projeto pedagógico na escola, e os resultados estão sendo positivos. Tanto na recepção dos alunos, quanto no crescimento profissional das professoras, que a cada aula buscam uma melhor adequação dos conteúdos.



Além disso, sendo a clientela, professores de Arte da rede Estadual de Ensino, esse curso pode ser multiplicado nas escolas que essas professoras fazem parte, contribuindo para o ensino de música na educação básica.

Destaca-se também a participação da área de Educação Musical, em iniciativas como esta, que atende a todo o estado do Paraná, estabelecendo uma parceria que pode contribuir para o fortalecimento da área na Educação Básica.



Referências

FREITAS, Ana Cristina Teixeira de. Projeto do Curso de Capacitação em Música para professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Tocantins. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. p. 1-8.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Síntese*. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2007.-/-



Professores fazendo música: uma experiência do Programa Universidade sem Fronteiras

Vania Malagutti Fialho
UEM
vaniamalagutti@hotmail.com

Juciane Araldi
UEM
juciane.araldi@gmail.com

Kiyomi Hirose
UEM
khirose@uem.br

Resumo: Este texto relata as experiências de aulas de música para professores da Educação Básica da rede pública de ensino do Município de Ivaiporã - PR, entre outubro de 2007 e outubro de 2008, dentro do projeto Música na Escola. O objetivo do curso foi contribuir com a prática musical sistematizada nas escolas estaduais do Município de Ivaiporã-PR, oferecendo, assim, uma formação musical aos professores e na seqüência orientação para a construção de projetos com - e de - música nas escolas. Os resultados mostram que o professor não especialista é um agente em potencial para o desenvolvimento na educação musical de nosso país.

Palavras chave: Professores não especialistas; música na escola.

Introdução

Este texto relata as experiências de aulas de música para professores da Educação Básica da rede pública de ensino do município de Ivaiporã, entre outubro de 2007 e outubro de 2008, dentro do projeto Música na Escola. O projeto é parte do Programa de Extensão Universitária “Universidade sem Fronteiras”, proposto e subsidiado pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI - Paraná) e institucionalizado via Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PEC) e Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O projeto conta com três professoras orientadoras, gestoras da proposta, cinco alunos do Curso de Graduação em Música e uma professora recém-formada que atuam como monitores e/ou ministrantes¹.

As atividades musicais na cidade de Ivaiporã foram desenvolvidas em duas frentes: curso específico para professores da Rede Estadual de Ensino e iniciação musical para os alunos por meio do violão, da flauta doce e do canto coletivo infanto-juvenil. Com os professores, o objetivo do curso foi contribuir com a prática musical sistematizada nas escolas

¹ As professoras ministrantes e monitoras deste curso foram: Priscila Fernandes e Vania Gizele Malagutti



estaduais do Município de Ivaiporã - PR, oferecendo, assim, uma formação musical aos professores e na sequência orientação para a construção de projetos com - e de - música nas escolas. Os professores não possuíam formação musical prévia e eram de diferentes áreas de conhecimentos, muito embora as inscrições fossem abertas preferencialmente para os atuantes na disciplina de Arte. As aulas foram quinzenais, aos sábados, e totalizaram 148 horas-aulas.

A formação musical de professores não especialistas

As aulas de música com os professores da Educação Básica do Município de Ivaiporã abordaram temas como: instrumentos musicais, grafia musical não-convencional e convencional, músicas étnicas, músicas com materiais recicláveis, percussão corporal, gêneros musicais, aulas de flauta doce e elaboração de projetos musicais para a atuação dos professores na escola.

A formação musical dos professores foi planejada a partir das condições sócio-econômicas e educacionais do sistema escolar brasileiro. Dessa forma, os conteúdos e recursos pedagógico-musicais utilizados levaram em consideração as possibilidades reais do fazer musical no cotidiano escolar. Isso resultou na elaboração de estratégias metodológicas e na produção de material didático que abarcassem a realidade escolar. Dessa maneira, foram utilizados materiais como balões, canos de PVC, exploração corporal, instrumentos de percussão, gibis e outros e explorado fundamentalmente o trabalho musical coletivo e a prática musical.

As aulas caracterizaram-se em importantes espaços de trocas entre os professores e a equipe ministrante. Isso porque os professores trouxeram para o curso a realidade da escola e a equipe levou conhecimentos musicais e possibilidades de efetivação da música no ambiente escolar. Comumente as atividades musicais levadas pelos ministrantes eram modificadas e arranjadas pelos professores, adaptando-as para suas realidades. O contrário também ocorria, quando os professores traziam questões relativas ao uso da música da mídia e de repertórios da cultura juvenil. Nesses momentos a equipe ministrante pautava-se em pesquisas e reflexões que levavam os professores a terem um novo olhar para a realidade trazida e vivenciada por crianças e adolescentes às escolas.

Essas trocas proporcionaram uma cumplicidade entre o grupo (professores e equipe ministrante) que favoreceu a prática musical dos professores. Isso porque eles se sentiam à vontade para tocarem, cantarem, movimentarem-se, criarem e expressarem-se, sem receio de “errar” ou “desafinar”. Esse clima de descontração e confiança resultou em performances musicais criativas que exploravam a percussão corporal, o canto e materiais como balões e



gibis. As composições musicais dos professores foram registradas graficamente por eles, e, destacou-se a exploração de diferentes timbres, a complexidade rítmica e a estrutura formal das composições. Essas obras foram apresentadas em diferentes cenários: para a comunidade de Ivaiporã, na IV Semana da Música da UEM e no Fórum do Programa Universidade sem Fronteiras em Maringá.

Estas apresentações foram marcantes para os professores. Isso porque as músicas executadas com materiais e sonoridades não convencionais impactaram o público de modo que uma platéia com cerca de 1.000 pessoas aplaudiram em pé a apresentação. Essa experiência de ir ao palco contribuiu para a segurança musical dos professores, bem como para o aumento da auto-estima. Para muitos deles essas apresentações foram as primeiras em suas vidas.

Como parte da programação do curso, os professores tinham que elaborar um projeto envolvendo a música e aplicá-lo em suas escolas. Surgiram diferentes propostas e encaminhamentos distintos, envolvendo temas como a construção de instrumento, ritmos brasileiros, rap na sala de aula, ampliação de repertório, instrumentos de orquestra. O andamento dos projetos foi compartilhado com o grupo todo, de modo que os professores discutiam e trocavam as experiências que estavam tendo entre si. Os trabalhos foram registrados em áudio e vídeo e no fechamento do curso todos puderam apreciar os resultados dos projetos.

Os resultados dos projetos mostraram que o professor não especialista em música pode desenvolver atividades musicais práticas com seus alunos a partir de um conhecimento básico. No entanto, ele não substitui o professor com formação musical específica, uma vez que seus conhecimentos musicais são limitados. Porém, as atividades musicais que comumente já estão nas escolas podem ser realizadas a partir de um planejamento e com objetivos musicais e não-musicais específicos, se os professores que ali estão tiverem orientação e acompanhamento de especialistas.

Considerações

Esta experiência de aulas de música para professores não especialistas comprovou que é possível efetivar um trabalho musical sistematizado nas escolas. Para isso, importa que haja uma ação colaborativa entre professores especialistas em música e professores não-especialistas (BELLOCHIO, 2003; SOUZA et al, 2004).

Essa ação do projeto Música na Escola mostrou que é possível contribuir na efetivação da música dentro das escolas. Um dos resultados importantes do projeto foi o fato dos



professores envolvidos reconhecerem a música como área de conhecimento e terem a consciência de que suas atuações não substituem o professor especialista. Contudo, para a música ocupar um espaço nos currículos escolares é necessário que sejam implementadas políticas públicas de formação continuada a esses professores e que, especialmente, as graduações em música e professores de música estejam abertas a considerarem o professor não especialista como um agente em potencial para o desenvolvimento na educação musical de nosso país.



Referências

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 28, n. 02, p. 37-46, 2003.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim (Org.). *Música para professores*. Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2004.



Projeto de extensão música para deficientes visuais: uma experiência na formação inicial do educador musical

Ana Paula Martos Simão
UEM
anah@irapida.com.br

Juciane Araldi
UEM
juciane.araldi@gmail.com

Kiyomi Hirose
UEM
khirose@uem.br

Raphael Ota
UEM
raphael_ota@hotmail.com

Tatiana A. da Cunha Fugimoto
UEM
tatiacf@hotmail.com

Resumo: A Universidade Estadual de Maringá, em fevereiro de 2008, por meio do Departamento de Música, desenvolveu o Curso de Extensão “Música para Deficientes Visuais” após atender à demanda de deficientes visuais que buscaram a instituição com o intuito de aprender música. O curso foi desenvolvido a partir das perspectivas de vivências musicais desenvolvimento da percepção, princípios da notação na leitura e escrita Braille – Musicografia Braille – e em partituras ampliadas conjuntamente à prática em instrumentos musicais. Este texto relata as experiências que se concretizaram no curso, tanto para os alunos deficientes visuais que dele participaram como também para os alunos da graduação que tiveram a oportunidade de, juntamente com os docentes, ampliar e sedimentar os conhecimentos científicos. Neste sentido, o curso em pauta possibilitou a inserção dos participantes nos mais diversificados contextos educativos musicais em que o educador musical pode atuar.

Palavras chave: deficientes visuais; Musicografia Braille; formação inicial.

INTRODUÇÃO

A educação musical, enquanto componente obrigatório no currículo da Educação Básica, se constitui em um desafio para as instituições escolares, uma vez que temos um número restrito de profissionais capacitados para atuar com competência. É mais desafiante ainda quando se trata de educação musical aos deficientes visuais; esse desafio foi lançado pelos próprios deficientes visuais que buscaram, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), especificamente no Departamento de Música (DMU), seus direitos de cidadania.



Dentre as diversas deficiências humanas, o deficiente visual é considerado aquele que apresenta a acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica (Art. 4º, da Lei Federal nº 3.298/99 – redação dada pelo Decreto nº 5.296/04).

Para essa população, é utilizado o Sistema Braille, criado por Louis Braille (1809-1852, na França) para a leitura e a escrita utilizadas em diversas áreas do conhecimento. Esse sistema consiste na combinação de seis pontos em relevo dispostos em duas colunas verticais e tem como função viabilizar o acesso à informação, à cultura, à integração profissional e ao exercício pleno do direito à cidadania.

Posteriormente à reunião dos deficientes que procuraram a UEM para expor e discutir as suas necessidades e anseios, os docentes do DMU propuseram-se a elaborar um Projeto de Extensão levando em conta que as universidades têm seu eixo basilar no tripé ensino, extensão e pesquisa (Art. 207 da Constituição de 1988). Com esse Projeto contemplaria uma das funções sociais, ou seja, o comprometimento da universidade com a comunidade, e neste sentido, estaria cumprindo com o seu papel social.

O PROJETO

O Projeto de Extensão “Música para Deficientes Visuais” teve como objetivo tornar acessível o contato dos deficientes visuais com o conhecimento sistematizado de música. Para tanto, possibilitou a realização de cursos de vivências musicais, leitura e escrita musical em Braille – Musicografia Braille – e iniciação ao instrumento musical. Houve a previsão e a realização de recitais interativos abertos também à comunidade externa.

Os conteúdos abordados no Projeto foram o desenvolvimento do senso rítmico e melódico, os princípios da notação musical alternativa e tradicional, a leitura e a escrita da Musicografia Braille, bem como a percepção e a compreensão dos elementos do som e da música.

As aulas foram coletivas e os conteúdos trabalhados a partir de atividades musicais práticas. O material didático foi composto de recursos táteis, como cola em alto relevo, monograma com barbantes e papel alumínio. O projeto foi organizado em módulos, incluindo iniciação instrumental. Com essas ações, pretendeu-se oportunizar ao deficiente visual um espaço de aprendizagem sistematizada em música que pode culminar na preparação do aluno para cursar o módulo seguinte.

As ações foram fundamentadas em Bertevelli (2007), o qual postula que:



O trabalho musical com o deficiente visual, especialmente com o cego, parece simples e óbvio, pois supõe-se que eles possuem uma faculdade auditiva excepcional, mas isto é verdade somente em parte. Ele não nasce com um aparato auditivo perfeito, ou melhor, porém, a deficiência o obriga a desenvolver outros sentidos, principalmente uma capacidade muito grande para escutar (BERTEVELI, 2007, p.163).

O estudo da pesquisadora/educadora musical Isabel Berteveli pôde ser observado em sala de aula, nas atividades exploradas: o senso rítmico-melódico, o princípio de notação musical alternativo e tradicional, a iniciação à leitura por meio da Musicografia Braille e a apreciação musical, que estiveram presentes durante o curso programado, tendo em vista a concepção da formação educativa em música, sem perder de vista a especificidade desse grupo.

O planejamento foi pontual, a cada aula, conforme o processo anterior, os conteúdos foram lançados de forma progressiva e dinâmica, para incorporar o que já havia sido aprendido nas aulas antecedentes, levando-se em conta, principalmente, as satisfações ou insatisfações dos cursistas.

A Musicografia Braille faz uso dos mesmos símbolos para diversas áreas: o posicionamento das letras, por exemplo, é o mesmo do que o das notas musicais, fato este que, para nós, videntes, fica bastante abstrato, já que para a nossa convenção musical há outra linguagem diferente da utilizada na escrita.

O grupo foi formado com pessoas que apresentavam perda de visão total e parcial. Mesmo nas aulas coletivas, houve a necessidade de confeccionar materiais didáticos específicos para cada componente (Braille e partituras ampliadas) e alternativos táteis como monogramas com barbantes e E.V.A., cola em alto relevo, canudinhos e papel alumínio.

Participaram do curso oito interessados (cujos nomes descritos aqui são fictícios, para preservar suas identidades): Adão, Anderson, Fabrício, José Antonio, Samuel, Ricardo, Janaína e Luís.

Uma dificuldade encontrada pelos ministrantes foi a impossibilidade de utilizar os recursos gestuais normalmente utilizados nas aulas de percepção, ou seja, os movimentos corporais associados aos elementos musicais.

Esse curso teve início em meados de abril e foi encerrado em final de novembro.

No decorrer dos primeiros meses foi explorada a notação musical utilizando recursos pedagógicos, como, por exemplo: vou, corro e ligerito (Violeta de Gainza), que representam as notas semínimas, colcheias e semicolcheias; essas experiências em sala de aula demonstraram o grande interesse dos alunos, que após certo tempo questionavam seus

professores, querendo aprender a nomenclatura tradicional. Ações como esta evidenciam a prática de ensino proposta.

Percebendo os domínios dos conceitos científicos, os participantes do curso começaram a solicitar instrumentos específicos como piano, violão e canto. Entretanto, após discussão no grupo de monitores e professores, chegou-se à conclusão de que o ideal seria a exploração do canto e percussão, direcionando para um recital a ser apresentado ao final do módulo.

Houve a apresentação histórica e metodológica do projeto, seguida de apresentações musicais dos alunos deste curso, conjuntamente da participação da platéia experienciando a metodologia explorada com os discentes.

Esse evento ocorreu no dia oito de dezembro de 2008.

O Curso foi encerrado ao final de novembro de 2008 e em 2009 foi transformado em Projeto de Extensão, Música para Deficientes Visuais, para abarcar mais cursos na área para a comunidade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Projeto oportunizou aos acadêmicos a realização de uma prática pedagógica a partir de estudos desenvolvidos na graduação em Música, tomando por alicerce pesquisas de educadores musicais, bem como permitiu realizar a prática pedagógica fundamentada. Nessa vivência, os acadêmicos puderam também experienciar o compromisso da universidade no ensino, na pesquisa e na extensão, principalmente em uma área de formação de profissionais voltados para atender à acessibilidade à educação musical a todos, inclusive aos deficientes visuais.

Com este Projeto, parte da função social da instituição foi cumprida.



Referências

BERTEVELLI, Isabel. O ensino da Musicografia Braille dentro do contexto da inclusão de cegos: desvendando a notação musical em relevo. In: SIMPOSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13º, 2007, Londrina. *Anais...* SPEM, 2007.

Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. 25ª edição. Brasília: D.F., Câmara dos Deputados, 2005.

Lei federal n º 3.298/99. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>
Acesso em 17.5.2009.

Louis Braille: Disponível em:
http://www.nossosaopaulo.com.br/Reg_SP/Educacao/Louis%20Braille.htm



Um estudo sobre o ensino de música em Uberlândia de 1930-1945: um projeto de pesquisa em andamento

José Luís Moreira Rodrigues
UFU/PIBIC/CNPq
jlmoreiras@hotmail.com

Lilia Neves Gonçalves
UFU
lilianeves@demac.ufu.br

Resumo: Este é um projeto de iniciação científica em andamento que tem como foco no ensino de música ministrado nas escolas de Uberlândia nos anos de 1930-1945. Para isso parte-se do princípio teórico de que a música é uma prática social, sendo que é um trabalho no qual se propõe a entender o discurso veiculado nos jornais que circularam na época que abordam de alguma forma o ensino de música nas escolas. A metodologia adotada foi a de pesquisa documental, utilizando fontes escritas e iconográficas. Foram coletados aproximadamente 389 artigos de jornais que circularam em Uberlândia nas décadas de 1930 e 1940. Neste estágio da pesquisa, é realizada uma pré-análise do material levantado, lançando uma visão geral sobre os materiais, e mapeando os artigos por áreas temáticas.

Palavras-chave: ensino de música, Uberlândia, décadas de 1930-1940

1 Introdução

Este é um projeto de iniciação científica em andamento que está inserido em um projeto de pesquisa denominado “O ensino/aprendizagem de música em Uberlândia na primeira metade do século XX”. O foco desse projeto de iniciação científica está no ensino de música ministrado nas escolas uberlandenses de 1930 a 1945.

Sabe-se das ações de Villa-Lobos frente à Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) de 1930 a 1945, bem como que o ensino de música era obrigatório nas escolas brasileiras nessa época. Além do canto orfeônico ministrado nas escolas, surge, nessa época, “uma variedade de modelos e propostas dentro da prática pedagógica musical nas escolas, que estão numa estreita relação com a política educacional nacionalista e autoritária, instaladas pelo regime Vargas” (SOUZA, 1992, p. 12).

Pode-se afirmar que durante o período de 1930 a 1945 houve no Brasil um esforço político no sentido de organizar e estruturar o ensino de música nas escolas. Foram comuns frentes destinadas à formação de professores para atuarem nas aulas de canto orfeônico, edição de materiais didáticos, além de vários compositores publicando arranjos para serem cantados nas escolas brasileiras.



2 Objetivos

Esse projeto tem como objetivos gerais:

- Estudar e analisar práticas pedagógico-musicais presentes em Uberlândia nos anos de 1930-1945.
- Entender o discurso veiculado nos jornais sobre o ensino de música nas escolas.

E como objetivos específicos:

- Consultar e levantar artigos em jornais e revistas que circularam em Uberlândia nos anos de 1930 a 1945.
- Levantar material iconográfico referentes ao ensino de música em Uberlândia na época.
- Organização dos artigos encontrados no acervo do Arquivo Público Municipal de Uberlândia.

3 Justificativa

No período de 1930 a 1945, durante o regime Vargas, há esforços no sentido de implementar o ensino de música nas escolas brasileiras, organizando assim práticas pedagógico-musicais que pudessem dar conta desse ensino. São práticas ligadas não só ao ensino coletivo de música associado ao canto orfeônico, mas também aos ideais estéticos e cívicos que vieram no bojo dessa prática escolar.

Já temos visto pesquisas que têm focado no ensino de música nas escolas brasileiras durante a ditadura de Vargas (1930-1945), no entanto em Uberlândia pouco se conhece sobre práticas pedagógico-musicais estabelecidas nos espaços de ensinar/aprender música na cidade. Desta forma, esse plano de trabalho poderá contribuir para a compreensão o ensino/aprendizagem de música nessa época, bem como dos discursos veiculados na cidade de Uberlândia sobre o ensino de música.

4 Referencial teórico

Essa pesquisa parte do princípio da música como uma prática social, cujos significados e relações são estabelecidos na interação entre as pessoas e a música nos mais variados contextos culturais.

Com base em Anne-Marie Green, Souza (2004, p. 8) afirma a necessidade de que a música seja tratada no contexto de sua produção sociocultural. Assim, reitera o entendimento dessa autora sobre o “significado social da música” (p. 8).



Quando se trata do ensino/aprendizagem musical, bem como das práticas pedagógico-musicais é possível afirmar também que cada época, dependendo das relações construídas com a música nos diversos grupos sociais, enfatiza algumas práticas em detrimento de outras.

5 Metodologia

Essa pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa documental. Este trabalho lidará com dois tipos de fontes: fontes escritas e fontes iconográficas.

As fontes escritas constam de artigos de jornais e revistas encontrados no Arquivo Público Municipal de Uberlândia e no Centro de Documentação e Pesquisa em História (CDHIS) da Universidade Federal de Uberlândia. Estão sendo pesquisados os jornais e revistas que foram publicados e que circularam em Uberlândia de 1930 a 1945.

Já as fontes iconográficas consistem de imagens e fotografias dessa época que, segundo Tedesco (2004), “permite[m] reconstituir, reparar, reconhecer e proteger fatos, identidades, lugares, tempos, objetos; é um suporte de sentimentos, presentificação de ausentes, mensagem visual e produtora de realidade; faz 'parar a vida', mas também revela a consciência da sua passagem e da sua transformação" (p. 49).

6 Resultados parciais

Nesse momento da pesquisa, com o término da coleta de dados e após a organização de todo o material, inicia-se uma pré-análise, buscando ter uma visão ainda que geral das temáticas presentes nos artigos.

Foram consultados aproximadamente 102 artigos no jornal *A Tribuna* (1931-1942), 160 no *O Correio de Uberlândia* (1940-1945) e 127 no jornal *O Repórter* (1934-1945), perfazendo um total de mais ou menos 389 artigos desses jornais que circularam em Uberlândia nas décadas de 30 e 40. Esses artigos fazem algum tipo de referência à música na cidade.

Apesar de no início pensar que encontraria pouco material aos poucos fui me surpreendendo com as descobertas, sendo que a que mais me chamou atenção foi a quantidade de apresentações musicais, recitais, concertos, e a movimentação cultural em uma cidade que na época contava apenas com aproximadamente 23.000 habitantes. Cabe ressaltar que estes eventos musicais e culturais na maioria das vezes atingiam apenas uma pequena parcela da população, que normalmente estava ligada as classes mais favorecidas, como a classe média e alta, e pessoas que frequentavam determinados ciclos sociais.



A música ligada as escolas, também chama atenção por ser constantemente noticiada nos jornais, e que mostra em princípio que foi comum alunos apresentarem números de cantos e piano em festividades escolares. Este fato dá indícios de como era o ensino musical da década de 1930 e 1940 coordenado por Villa-Lobos, para quem o canto era a principal ferramenta de educação musical.

Diante dos artigos levantados pode-se distinguir três principais categorias de manifestações musicais em Uberlândia no período pesquisado. Uma delas vê-se a música ligada aos estabelecimentos de ensino, onde encontra-se a influência do canto orfeônico; em outra categoria pode-se destacar as manifestações de música popular, ligada ao rádio, as festas locais, bailes, etc. e, por último, estão aqueles artigos que destacam a música de concerto/recitais, ligada a músicos locais e a vários artistas vindos de outras localidades especialmente para realizar recitais e concertos em Uberlândia. Diante destes três subtemas focar-se-á especialmente na música ligada às escolas uberlandenses nas décadas de 30 e 40.



Referências

- ALBARELLO, Luc et al. *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva, 1997.
- CARVALHO, Carlos Henrique et al. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 1930-1950). In: SOUZA, José Carlos; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. (Coleção Memória da Educação).
- INÁCIO FILHO, Geraldo. Escolas para mulheres no Triângulo Mineiro (1880-1960). In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (org). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas, SP: Editores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. (Coleção Memória da educação).
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre: Curso de Pós-Graduação em Música da UFRGS, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr/nov. 2000.
- MÁXIMO, Círian Gouveia et al. O pensamento educacional nos anos 30. *Boletim do CDHIS* (Centro de Documentação e Pesquisa em História da Universidade Federal de Uberlândia), v. 11, n. 22, 1º sem. 1998.
- OLIVEIRA, Flávio Couto e Silva de. *O canto civilizador: música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- SOUZA, Jusamara. Política na prática da Educação Musical nos anos trinta. *Em Pauta*, v. 3, n. 4, p. 17-32, dez. 1991.
- SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. *Revista da Abem*, v.1, n. 1, p. 12-34, mai. 1992.
- TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração*. Passo Fundo: UPF; Caxias: EDUCS, 2004.
- VILLA-LOBOS, Heitor. Educação Musical. *Boletim Latino Americano de Música*, Lima, v. 6, n. 4, 1946. p. 495-588.

Violão amigo

Guilherme Pedro da Silva
UEM
guiliforever@hotmail.com

Vania Malagutti Fialho
UEM
vaniamalagutti@hotmail.com

Juciane Araldi
UEM
juciane.araldi@gmail.com

Resumo: Esse texto relata uma experiência em aulas coletivas de violão, e visa compreender um tipo de estratégia metodológica em que a bagagem de conhecimento do aluno é relevante para o desenvolvimento das aulas, partindo de suas vivências para a aplicação das propostas pedagógicas do projeto de estágio. Essas aulas fazem parte do Projeto Música na Escola, do Programa de Extensão Universitária Universidade sem Fronteiras, que é um programa da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI. Por fazer parte do subprograma de Apoio às Licenciaturas, esse ano o projeto está também servindo como campo do Estágio Supervisionado I, cujas aulas de uma das turmas são acompanhadas também pelo orientador de estágio.

Palavras chave: Palavra-chave: aula coletiva de violão; estágio; projeto de extensão

Introdução

Esse texto relata uma experiência em aulas de violão coletivas, que atende 52 alunos iniciantes divididos em três (3) turmas, cada uma com uma hora e meia de aula semanal. As aulas estão vinculadas ao Projeto Música na Escola, do Programa de Extensão Universitária Universidade sem Fronteiras, que é um programa da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI. Por fazer parte do subprograma de Apoio às Licenciaturas, esse ano o projeto está também servindo como campo do Estágio Supervisionado I, cujas aulas de uma das turmas são acompanhadas pelo orientador de estágio.

As aulas de violão visam oferecer conhecimentos básicos de música por meio do instrumento. Tem por objetivos específicos trabalhar a postura e o gestual para tocar violão; desenvolver conhecimentos de timbres e de afinação; trabalhar os conceitos dos parâmetros do som (timbre, altura, duração, intensidade); abranger aspectos como: técnica, criação, apreciação e execução musical; conhecer os princípios básicos de leitura e escrita musical



convencional; ampliar o repertório dos alunos; proporcionar apresentações musicais em público.

O projeto está sendo desenvolvido em Santa Fé – PR, na Escola Oficina Cidadão do Amanhã (EOCA), vinculada a um projeto social intitulado Centro de Promoção Humana de Santa Fé. A escola atende alunos da Educação Básica, com idades entre 10 e 18 anos, no contra-turno do ensino regular, com funcionamento de segunda a sexta-feira, oferecendo reforço escolar e atividades sócio-culturais, artísticas e esportivas.

Estratégias Metodológicas

Como já mencionado anteriormente, as aulas são coletivas, e a metodologia utilizada é a da imitação, tendo em vista que os alunos são ainda iniciantes, que pouco ou nunca tiveram contato com um instrumento musical. As músicas que estão sendo estudadas devem ser antes de tudo, ouvidas pelos alunos, segundo métodos como o de Suzuki, que defendem a idéia de que o aluno precisa reconhecer em cada música aspectos como: melodia, harmonia, ritmo, dinâmica, instrumentação, etc. A prática do instrumento deve causar prazer, para o bom aprendizado do estudante.

Essa prática é discutida por Fonterrada (2005), ao apresentar os principais fundamentos do método Suzuki. A autora enfatiza: “a despeito do rigor dos princípios, o método Suzuki está baseado, paradoxalmente, na aprendizagem informal da língua-mãe” (FONTERRADA, 2005, p. 156).

Considerando as propostas dos métodos ativos de educação musical, trazidos por Fonterrada (2005), as aulas propõem momentos de apreciação, criação e execução musical. Em todos estes momentos, são consideradas as músicas vivenciadas no cotidiano dos alunos como ponto de partida e diálogo tanto na apreciação quanto na execução e criação musical.

Esta proposta é defendida por Souza (2008) que destaca:

(...) é necessário se aproximar do significado que a música tem para os alunos e considerar as necessidades e as condições do cotidiano deles, os aspectos que os levam a preferir determinados CDs, bem como examinar o que gostam, o que e quando compram e o que os satisfaz (SOUZA, 2008, pp. 10-11).

A iniciação musical por meio da aula coletiva de instrumento é também a proposta da prática do Estágio Supervisionado I, no qual as aulas servem como oficina para a prática didática e o desenvolvimento de uma metodologia que corrobore para o ensino aprendizagem do violão coletivo.

O ensino coletivo do instrumento colabora com fatores essenciais para uma melhor iniciação musical dos alunos e também desenvolve a comunicação do indivíduo com o meio, a cooperação quando um aluno reconhece as dificuldades do colega ajudando a superá-la e também a coordenação motora, que o aluno desenvolve ao se encaixar ritmicamente com o seu grupo instrumental.

O professor como mediador cria uma atmosfera detectando a melhor maneira de tornar a aula mais agradável:

(...) o meio ambiente não deve ser entendido apenas como a referência espacial, o lugar, propriamente dito; mas o ambiente lúdico e encorajador criado pelo professor para que o aluno se expresse de maneira livre e natural. A partir dessa confiança mútua, o canal da percepção e do conhecimento estará aberto para receber vários e diferentes estímulos, fazendo com que os mesmos se consolidem em matéria expressiva. (CRUVINEL, 2001, p. 12, apud CRUVINEL, 2005, p.81)

Na aula coletiva o professor deve estabelecer um vínculo com os alunos que modifica a visão de aula tradicional, em que o professor é o dono do saber, e os alunos apenas receptores passivos da informação. Outro aspecto importante é referente ao relacionamento professor/aluno, onde o desenvolvimento do conhecimento é mútuo, e o canal de diálogo é uma via de mão dupla. Assim, o aluno sente segurança de expressar suas opiniões, uma vez que percebe que sua bagagem de saber é importante, tanto quanto seu ponto de vista sobre as atividades da aula.

Dessa forma, a aula coletiva e a confiança e segurança dos alunos no professor, tem proporcionado um desenvolvimento musical acima das expectativas do projeto, concretizando as aulas em um momento de ensino e aprendizagem musical significativo tanto para os alunos quanto para o professor e a equipe orientadora do projeto.

Cruvinel (2003) afirma que "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".

Considerações finais

As aulas de violão coletivas têm resultado em uma ampliação do conceito sobre o ensino do violão, bem como dos valores sociais que estão implícitos na aula de música. Nessas aulas não é importante a quantidade de obras ou a complexidade técnica, mas as relações humanas nelas presentes e a formação musical e pessoal dos envolvidos, inclusive do professor.



Isso porque, o desenvolvimento das aulas é de forma gradativa respeitando o nível técnico não só do mais adiantado, mas também do aluno que sente maior dificuldade na execução das músicas. Os resultados serão apresentados ao final de cada semestre, onde cada turma deverá apresentar pelo menos uma música escolhida conjuntamente pelos alunos e pelo professor.

Outro ponto a destacar é o fato de que os alunos participantes do projeto têm demonstrado vontade de aprender e se mostram estimulados ao escolher o repertório a ser estudado. Eles geralmente não querem que a aula acabe e sempre querem tocar mais uma vez. Aqueles alunos considerados mais indisciplinados pela diretoria da escola são na aula de música os primeiros a exigirem disciplina dos próprios colegas da turma.

Finalizando, além do progresso musical das turmas de violão, cabe registrar a importância dessa experiência na formação do professor de música. Isso porque as características específicas das aulas coletivas tem gerado estratégias de ensino aprendizagem que contribuem para o crescimento na formação do educador musical.



Referências

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005. 256 p.

CRUVINEL, Flávia Maria; Leão, Eliane. O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: uma experiência transformadora. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003. p. 326-333. 1 CD ROM.

FONTEERRADA, Marisa. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005, 346p.

SOUZA, Jusamara. Aprender e ensinar música no cotidiano: pesquisas e reflexões. In: SOUZA, Jusamara. (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. 287p.

