

XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM

8 a 11 de outubro de 2002 - Natal, RN

**PESQUISA E FORMAÇÃO
EM EDUCAÇÃO MUSICAL**

ANAIS



Promoção

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
CCHLA - DEART - Escola de Música

XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

PESQUISA E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

8 a 11 de outubro de 2002

Natal – RN

Realização: ABEM

Promoção: UFRN – CCHLA – DEART / Escola de Música

Realização:
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM

DIRETORIA DA ABEM 2001-2003

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

DIRETORIAS REGIONAIS

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

CONSELHO EDITORIAL

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

Promoção:
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
Reitor: Prof. Dr. Ótom Anselmo de Oliveira

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES - CCHLA
Diretora: Profa. Dra. Maria do Livramento M. Clementino

DEPARTAMENTO DE ARTES DA UFRN - DEART
Chefe: Profa. Ms. Valéria Carvalho da Silva

ESCOLA DE MÚSICA DA UFRN - EMUFRN
Diretor: Prof. André Luiz Muniz Oliveira

XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM

Presidente da ABEM: Profa. Dra. Jusamara Souza / UFRGS

Comissão coordenadora local:

Profa. Ms. Valéria Carvalho da Silva / UFRN (Coordenação Geral)
Profa. Maria Helena Maranhão / EMUFRN
Prof. Es. Zilmar Rodrigues de Souza / EMUFRN

Sub-comissões:

Acadêmico-Científica:

Profa. Ms. Helenita Nakamura / UFRN
Profa. Ms. Valéria Carvalho da Silva / UFRN

Artístico-Cultural:

Prof. André Muniz / EMUFRN
Prof. Danilo Guanais / EMUFRN

Infra-Estrutura:

Profa. Es. Catarina Shin / EMUFRN
Profa. Ms. Lourdinha Lima / EMUFRN

Financeira e Secretaria Geral:

Prof. Ronaldo Ferreira de Lima / EMUFRN
Prof. Es. Zilmar Rodrigues de Souza / EMUFRN

Documentação:

Profa. Maria Clara Gonzaga / EMUFRN

Comunicação:

Profa. Maria Helena Maranhão / EMUFRN

Comitê Científico:

Profa. Dra. Cleide Dorta Benjamim / EMUFRN (Presidente)
Prof. Ms. Eugênio Lima de Souza / EMUFRN
Dra. Luciana Del Ben / UFRGS
Dra. Sônia Teresa da Silva Ribeiro / UFU
Especialistas Convidados:
Dra. Cristina Tourinho / UFBA
Dra. Lia Braga / UFPA

APRESENTAÇÃO

No ano de 2002, o evento anual da ABEM será realizado pela primeira vez na cidade de Natal – RN, numa promoção da Universidade Federal do Rio Grande do Norte que está implementando o curso de Graduação em Música na modalidade Licenciatura.

Nesse contexto, a realização de um congresso de abrangência nacional sobre a necessidade de um diálogo entre a pesquisa e a formação de profissionais do ensino de música ganha fundamental importância para se discutir a implementação das diretrizes curriculares nos Cursos de Graduação em Música, o mercado de trabalho para o profissional em música, as novas tecnologias na educação musical, a formação continuada de professores, entre outros.

Ao completar onze anos de atividades ininterruptas, a ABEM propõe o tema: “Pesquisa e Formação em Educação Musical”, preocupada, portanto, com as conexões da pesquisa com a formação de profissionais, mantendo, assim, o seu compromisso com as políticas contemporâneas de formação de professores.

TEMÁTICA

Tema geral: “Pesquisa e formação em educação musical”

Sub-temas:

- Diretrizes curriculares, avaliação e projeto pedagógico, políticas educacionais e reformas curriculares;
- Ensino profissionalizante e mercado de trabalho;
- Investigações atuais sobre teorias e práticas de educação musical nos diferentes espaços de atuação;
- Novas tecnologias e metodologias na educação musical no âmbito escolar e não-escolar, ensino à distância e ensino-aprendizagem virtual;
- Identidades profissionais, saberes e competências dos educadores musicais;
- Formação continuada e interação universidade-escola-comunidade.

ATIVIDADES

- Conferências
- Fóruns de Debate
- Comunicações de Pesquisas
- Relatos de Experiências
- Grupos de Trabalho
- Cursos
- Apresentações Musicais/culturais

CONVIDADOS

Profa. Dra. Alda de Oliveira / UFBA
Profa. Ms. Ana Lúcia Louro / UFSM
Profa. Ms. Brasilena Pinto Trindade / BA
Prof. Dr. Carlos Kater / USM-SP
Prof. Dr. Carlos Sandroni / UFPE
Profa. Ms. Cássia Virgínia Souza / BA
Profa. Dra. Cecília Conde / CBM-RJ
Prof. Ms. Celson Sousa Gomes / UFPA
Profa. Dra. Cláudia Bellochio / UFSM
Profa. Dra. Cristina Grossi / UEL
Profa. Dra. Cristina Tourinho / UFBA
Profa. Dra. Elba Braga Ramalho / UECE
Profa. Dra. Esther Beyer / UFRGS
Profa. Dra. Graça Mota / Portugal (Convidada Internacional)
Profa. Dra. Jusamara Souza / UFRGS
Profa. Dra. Lia Braga / UFPA
Profa. Dra. Liane Hentschke / UFRGS
Profa. Dra. Luciana Del Ben / UFRGS
Profa. Ms. Magali Kleber / UEL
Profa. Dra. Margarete Arroyo / UFU
Profa. Dra. Maria Isabel Montandon / UnB
Profa. Dra. Maura Penna / UFPB
Profa. Dra. Regina Márcia Santos / UNI-RIO
Profa. Dra. Sônia Albano / FMCG GEPI-PUC-SP
Profa. Dra. Sônia Almeida / EMVL-FUNARJ
Profa. Dra. Sonia Ribeiro / UFU
Profa. Ms. Susana Krüger / OSESP
Profa. Ms. Teresa Mateiro / UDESC
Profa. Dra. Vanda Bellard Freire / UFRJ
Prof. Es. Zilmar Rodrigues de Souza / EMUFRN

GRADE DA PROGRAMAÇÃO GERAL

Dia 8 (terça-feira)	Dia 9 (quarta-feira)	Dia 10 (quinta-feira)	Dia 11 (sexta-feira)
08h00 – 09h30 Credenciamento Local: EMUFRN	08h00 – 10h00 Cursos Local: EM e DEART	08h00 – 10h00 Cursos Local: EM e DEART	08h00 – 10h00 Cursos Local: EM e DEART
09h30 – 10h30 Concerto de Abertura Local: EMUFRN	10h00 – 10h30 Apresentação Musical Local: EMUFRN	10h00 – 10h30 Apresentação Musical Local: EMUFRN	10h00 – 10h30 Apresentação Musical Local: EMUFRN
10h30 – 12h30 Conferência “Pesquisa e Formação em Educação Musical” Dra. Jusamara Souza (Brasil) Dra. Graça Mota (Portugal) Local: EMUFRN	10h30 – 12h30 Comunicações de Pesquisas e Relatos de Experiências Local: EMUFRN	10h30 – 12h30 Comunicações de Pesquisas e Relatos de Experiências Local: EMUFRN	10h30 – 12h30 Comunicações de Pesquisas e Relatos de Experiências Local: EMUFRN
12h30 – 14h30 Almoço	12h30 – 14h30 Almoço	12h30 – 14h30 Almoço	12h30 – 14h30 Almoço
14h30 – 16h30 Fórum 1 Local: EMUFRN	14h30 – 16h30 Fórum 2 Local: EMUFRN	14h30 – 16h30 Fórum 3 Local: EMUFRN	14h30 – 16h30 Fórum 4 Local: EMUFRN
16h30 – 17h00 Pausa	16h30 – 17h00 Pausa	16h30 – 17h00 Pausa	16h30 – 17h00 Pausa
17h00 – 18h30 GTs Local: EMUFRN	17h00 – 18h30 GTs Local: EMUFRN	17h00 – 18h30 GTs Local: EMUFRN	17h00 – 18h30 Sessão de Encerramento - Avaliação do evento - Balanço dos trabalhos realizados
18h45 – 19h30 Apresentação Musical Local: EMUFRN	19h30 Assembléia geral da ABEM Local: EMUFRN	18h45 – 19h30 Apresentação Musical Local: EMUFRN	18h45 – 19h30 Apresentação Musical Local: EMUFRN
19h30 Sessão de Lançamentos Local: EMUFRN		LIVRE	18h45 – 19h30 Jantar de confraternização (Adesão)

CONFERÊNCIA

“Pesquisa e Formação em Educação Musical”

Profa. Dra. Jusamara Souza / Brasil
(Presidente da ABEM)

Profa. Dra. Graça Mota / Portugal
(Convidada Internacional)

FÓRUNS DE DEBATE

Fórum 1 – Formação: Qual concepção?

Dra. Cláudia Bellochio (Coordenador)
Ms. Celson Sousa Gomes
Dra. Luciana Del Ben
Ms. Teresa Mateiro
Observador externo: Dra. Margarete Arroyo

Fórum 2 – Diretrizes: Qual currículo?

Dra. Sonia Ribeiro (Coordenador)
Dra. Elba Braga Ramalho
Dra. Liane Hentschke
Ms. Magali Kleber
Observador externo: Dra. Regina Márcia Santos

Fórum 3 – Ensino Profissionalizante: Qual preparação?

Dra. Sônia Almeida (Coordenador)
Dra. Lia Braga
Dra. Sônia Albano
Es. Zilmar Rodrigues de Souza
Observador externo: Dra. Maria Isabel Montandon

Fórum 4 – Atuação profissional: Quais mercados de trabalho?

Dra. Cristina Grossi (Coordenador)
Dra. Alda de Oliveira
Ms. Ana Lúcia Louro
Ms. Cássia Virgínia Souza
Observador externo: Dr. Carlos Kater

GRUPOS DE TRABALHO

01. Pós- Graduação

Coordenação: Dra. Jusamara Souza

02. Ensino Superior – Licenciatura e Bacharelado em Música

Coordenação: Ms. Magali Kleber

03. Ensino Profissionalizante

Coordenação: Dra. Lia Braga

04. Ensino Fundamental e Médio

Coordenação: Dra. Cláudia Bellochio

05. Educação Infantil

Coordenação: Dra. Esther Beyer

06. Educação Musical nas Escolas de Música

Coordenação: Dra. Cristina Tourinho

07. Educação Especial

Coordenação: Ms. Brasilena Pinto Trindade

08. Educação Musical Informal

Coordenação : Dra. Cecília Conde

CURSOS

01. Pesquisa em Educação Musical

Profa. Dra. Graça Mota

02. Múltiplos Espaços de Aprendizagem Musical

Profa. Dra. Cecília Conde

03. Apreciação Musical com Ênfase na Música Brasileira

Profa. Dra. Vanda Bellard Freire

04. Etnomusicologia e Educação Musical

Prof. Dr. Carlos Sandroni

05. Oficina de Criação Musical para Educadores da Rede Pública: da brincadeira à invenção

Prof. Dr. Carlos Kater

06. Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical

Profa Dra. Regina Márcia Santos

07. Avaliação e Desenvolvimento Musical

Profa Dra. Cristina Tourinho

08. Noções Básicas de Musicografia Braille

Profa. Ms. Brasilena Pinto Trindade

09. Música na Educação Infantil

Profa. Dra. Esther Beyer

10. Introdução ao Uso de Ambientes Computacionais Colaborativos em Educação Musical

Profa. Ms. Susana Krüger

11. A Música na Educação Básica e os PCN

Profa. Dra. Maura Penna

LOCAIS DO EVENTO

DEART – Departamento de Artes da UFRN

Av. Senador Salgado Filho, s/n, Lagoa Nova, Campus Universitário. Natal – RN
CEP: 59.072-970 – Tel.: 215-3554 / Telefax: 215-3550

EMUFRN – Escola de Música da UFRN

Av. Passeio dos Girassóis, s/n, Lagoa Nova, Campus Universitário. Natal – RN
CEP: 59.078-190 – Tel.: 215-3635 / Telefax: 215-3605

INFORMAÇÕES GERAIS

Contato: Valéria Carvalho da Silva (Coordenação Geral)

E-mail: vcarvalhodeart@msn.com

Tel.: (84) 215-3552 / **Telefax.:** (84) 215-3550

Informações atualizadas: www.ufu.br/abem

XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM

8 a 11 de outubro de 2002 - Natal, RN

ARTIGOS

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

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

Para visualizar apenas o resumo, clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".



Promoção

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
CCHLA - DEART - Escola de Música

XI ENCONTRO ANUAL DA ABEM

8 a 11 de outubro de 2002 - Natal, RN

AUTORES

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

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

Para visualizar apenas o resumo, clique em "F5".

Para retornar ao índice, pressione novamente "F5".



Promoção

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
CCHLA - DEART - Escola de Música

EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO: CRIATIVIDADE E REALIDADE COTIDIANA DO ALUNO – PROJETO DE PESQUISA

Adelicia Dias da Silva

Resumo. Diante das dificuldades pelas quais normalmente o professor de música passa ao lidar com as classes do Ensino Médio, por encontrar nos alunos uma postura bastante resistente em relação a repertórios e métodos consagrados e adotados na formação específica, surgiu a necessidade de se buscar alternativas que suprissem tais dificuldades a partir de uma adequação de repertórios e metodologias à realidade sócio-cultural desses alunos. Para isso faremos uma pesquisa bibliográfica e análise de documentos a fim de levantarmos pontos importantes a serem considerados em uma educação musical no Ensino Médio, buscando traçar um perfil dos alunos deste nível de ensino quanto as suas características sócio-culturais e identificando metodologias e repertórios adequados aos mesmos. Será realizado, também, um experimento baseado numa proposta de educação musical aberta e sob uma perspectiva criativa e contextualizada na vivência cotidiana do aluno, no final do qual será feita a análise e apresentados os resultados na dissertação de mestrado.

1. INTRODUÇÃO

Considerando a realidade da educação em nosso país, onde a música como área de conhecimento está ausente da sala de aula na grande maioria das regiões, podemos compreender a situação do aluno no Ensino Médio com nenhuma formação básica musical. Este nível de ensino, que normalmente visa aprofundar conhecimentos que já foram trabalhados nas séries anteriores, apresenta dificuldades para a atuação do professor de música, que precisa lidar, por um lado com o “analfabetismo” musical do aluno, e por outro com a competição desigual em relação aos meios tecnológicos que, no contexto atual, são responsáveis pelas formas como crianças, adolescentes e jovens percebem o mundo e se expressam.

Embora exista hoje uma nova possibilidade de inclusão desta área de conhecimentos nos currículos do Ensino Médio, pois a mesma encontra apoio na Lei 9.394/96, os problemas persistem porque independem desta determinação política educacional oficial. Vários fatores estão implícitos nesse processo e reclamam medidas e alternativas para que se possa operacionalizar o ensino musical de maneira efetiva. Um deles é a problemática dos paradigmas educacionais viáveis ao contexto social atual. A realidade *midiática* na qual nossos alunos estão mergulhados reclamam medidas adaptáveis, para não correremos o risco de sermos “rejeitados” com nossos modelos ultrapassados da educação tradicional ou mecanicista.

O que se tem notado, quando existe a oportunidade de se trabalhar música com o aluno do ensino médio, é uma postura bastante resistente do mesmo em relação a repertórios e métodos consagrados e adotados na formação específica. Tal realidade pressupõe, de certa forma, o reflexo da falta de um estudo musical anterior, bem como da própria característica sócio/cultural da maioria dos jovens e adolescente, constituída no ambiente da mídia. Embora reconheçamos tal formação alienante, não podemos negar tal realidade e deixar de considerá-la como ponto de partida em nossas aulas de música.

Uma aula de música que desconsidera a realidade do aluno, contraria as teorias educacionais mais recentes, que centram a atenção no educando e nas suas necessidades, para proceder a um ensino humano e significativo, visando sua formação integral. É aí que se encontra apoio para justificar uma proposta de educação musical centrada na realidade cotidiana do aluno e na capacidade criativa do mesmo, considerando suas características psicológicas, sociais e culturais. Para isso é preciso propor “a superação do currículo fechado, que determina previamente os conteúdos a serem transmitidos, sem averiguar e avaliar criteriosamente o que realmente é importante ensinar a cada aluno, grupo, em cada contexto ou momento” (BRITO, 2001, p.31).

No entanto, é importante deixar claro que tal caminho deve ser trilhado com muita cautela para não correr o risco de cair numa irracionalidade pedagógica. Adotar a cotidianidade como referencial teórico para a prática em educação musical e se aventurar numa prática aberta, sem uma visão prévia dos conteúdos a serem operacionalizados em sala de aula, pode trazer danos ao invés de ganhos se não houver uma visão muito bem estruturada sobre o que seja educação e os objetivos educacionais que devem sustentar uma proposta de educação musical. Tal procedimento precisa ser adotado com muito cuidado e seriedade pelo educador, cuja atuação possibilite a busca de caminhos que apontem possibilidades novas, sempre numa postura autocrítica em relação a sua atuação profissional. SOUZA (2000, p.165) nos incentiva à busca e reforça nossa preocupação quando diz: “Por considerar o cotidiano como um ponto de partida, e não como um objetivo, essa concepção de aula revela dimensões novas ou formas alternativas de enxergar e analisar o ato docente.”

2. JUSTIFICATIVA

Desenvolver a visão crítica do aluno é um ponto bastante enfatizado no discurso teórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sem querer entrar, aqui, na análise de tal discurso, destacamos tal ponto por ser de importância e validade indiscutíveis. Levando em conta essa necessidade educacional, acredita-se que abordar o cotidiano deste aluno nas aulas

de música poderá ser uma alternativa para levá-lo a uma reflexão sobre a realidade que o cerca, ao mesmo tempo em que torna significativa a sua experiência musical.

Aliando essa realidade à uma prática criativa em sala de aula, será possível vislumbrar um produto musical real, que emergirá do mundo real deste mesmo aluno, uma vez que se estará manipulando elementos que encontram significados em seu próprio contexto. A partir daí será possível estabelecer relações com outros contextos sócio-histórico-culturais, tornando a aprendizagem musical repleta de significados e importância.

No que diz respeito à educação musical o que se tem observado é que tem havido uma ênfase nos estudos relacionados à criança pequena e uma menor preocupação com a realidade do jovem, deste os teóricos mais consagrados da história da educação musical até as reflexões contemporâneas. Por isso nossa pesquisa procurará lançar um olhar sobre a realidade do aluno do Ensino Médio e seu comportamento em sala de aula. Se sua realidade é específica, suas possibilidades e tendências são específicas, então nada mais justificável do que proceder a um estudo que trate essas especificidades, olhando para o jovem com a atenção que lhe é devida.

3. PROBLEMAS DE PESQUISA

- Quais são os elementos básicos a considerar numa proposta de educação musical para o Ensino Médio hoje? Provavelmente deve-se levar em conta um ensino que parta dos aspectos elementares da música, uma vez que o aluno do Ensino Médio, hoje, normalmente não tem nenhum conhecimento musical anterior formal;
- Quais são as características do aluno do Ensino Médio quanto a seus aspectos sócio-psicológico-culturais? O jovem que vive na sociedade atual normalmente tem suas preferências musicais influenciadas pelo ambiente da mídia e provavelmente as características psíquicas de seu comportamento em relação à música são reflexos, também, desse ambiente;
- Que metodologia e repertório poderá se adequar a esse aluno, levando-o à aquisição de conhecimentos musicais? Acredita-se que uma prática aberta e criativa, levando em conta elementos da vivência cotidiana do aluno, poderá despertar mais interesse e, conseqüentemente, um maior rendimento no aprendizado dos conteúdos musicais

4. HIPÓTESE SUBSTANTIVA

O aluno do Ensino Médio terá uma maior aceitação do ensino de música e, conseqüentemente, um maior rendimento no aprendizado, se este levar em conta sua própria vivência cotidiana, numa atividade aberta e criativa.

5. OBJETIVOS

Geral:

Através de pesquisa bibliográfica, análise documental e experimento, buscar identificar os elementos mais adequados ao ensino de música no Ensino Médio, considerando as características específicas dos alunos para, em seguida, proceder a uma análise dos mesmos a fim de subsidiar uma proposta de educação musical neste nível de ensino.

Específicos:

- Traçar um perfil sócio-psicológico-cultural do aluno do Ensino Médio;
- Identificar e analisar os elementos básicos a serem considerados numa educação musical para o Ensino Médio;
- Buscar identificar repertórios e métodos adequados a este nível de ensino a partir das respostas dos alunos, inseridos numa prática criativa e contextualizada em suas vivências cotidianas.

6. METODOLOGIA

Será feito, inicialmente, um levantamento bibliográfico e documental contemplando estudos sobre o potencial criador, teorias do cotidiano, abordagens contemporâneas sobre paradigmas educacionais atuais em música, objetivos e funções da música, reflexões sobre os PCN de arte e toda literatura que possa contribuir para a fundamentação teórica de nosso objeto de estudo e orientação do programa que será elaborado para subsidiar nosso experimento.

Experimento:

- **Sujeitos**

Serão observadas duas turmas do 1º Ano do Ensino Médio, período matutino, do Colégio Estadual Waldemar Mundim em Goiânia – GO:

A-1 turma, Grupo Experimental, desenvolverá a atividade proposta pela pesquisa;

B-1 turma, Grupo Controle, permanecerá com suas atividades normais, desenvolvidas pelo seu professor efetivo.

- Instrumentos

. *Pré-teste e pós-teste* – será aplicado um pré-teste nas duas turmas para verificar o nível de criatividade dos alunos. No final do experimento um pós-teste para verificar se houve um maior desenvolvimento do potencial criador do Grupo Experimental em relação ao Grupo de Controle.

. *Questionário* – antes de iniciar as aulas será aplicado um questionário ao Grupo Experimental, a fim de verificar a vivência musical de cada um, anterior à pesquisa.

. *Programa* – Será aplicado ao Grupo Experimental o Programa de educação musical proposto pela presente pesquisa.

- Procedimentos

. O Grupo Experimental será submetido a um programa de educação musical construído abertamente, tendo como espinha dorsal a paisagem sonora e os parâmetros sonoros:

. A professora atuará como facilitadora, introduzindo os elementos a serem explorados e organizados pelos alunos;

. As atividades serão conduzidas de modo a garantir que os elementos trabalhados tenham uma evolução coerente, levando o aluno à compreensão gradativa da música como linguagem estruturada;

- Carga horária

. Por ser uma pesquisa para obter o título de Mestre, o experimento será realizado no período de um ano apenas, devido ao pouco tempo para concluir a pesquisa. De agosto de 2002 a junho de 2003 está prevista uma carga horária de 40 horas, aproximadamente.

. As aulas serão realizadas uma vez por semana, com duração de 50 minutos cada, de agosto a dezembro de 2002 e seguirá no ano 2003 de fevereiro a junho.

- Registro

. As atividades serão gravadas e filmadas para apreciação posterior dos próprios alunos e para registro do experimento, a fim de proceder a análise final da pesquisa;

- Limitação em Potencial

. Por ser uma pesquisa para obter o título de Mestre, o experimento será realizado no período de um ano apenas. Dessa forma o Programa será experimentado parcialmente, uma vez que um programa completo para o Ensino Médio deveria ser experimentado no período de três anos, começando no 1º e evoluindo até o 3º ano. No entanto, consideramos válida tal experiência por termos como objetivo a funcionalidade de tal programa, com vistas a futuras estruturações curriculares.

7 -BIBLIOGRAFIA

BRITO, Teça A. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis. 2001.

CAMPOS, Denise A. *Oficina de Música: Uma caracterização de sua metodologia*. Goiânia: Cegraf/UFG, Coleção Teses Universitárias, 1988.

DORFLES, Gillo. *O Devir das Artes*. São Paulo: Martins Fontes, 1992

FREIRE, Vanda B. *Música, Globalização e Currículos*. Anais da ABEM, p.10-15, 1999.

FREIRE, Vanda L. B. *Currículos de música e culturas brasileiras*. IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. ANAIS, p.05-17, 2000.

GAINZA, Violeta H. *Nuevas Perspectivas de la Educación Musical*. Mansilla-Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.

OLIVEIRA, Alda. *Currículos de Música no Brasil após a Nova LDB e os Documentos Elaborados pelo MEC para o Ensino Médio e Superior*. Anais da ABEM, p.17-37, 1999.

MEC, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC,1999

PENNA, Maura (coord.) *É esse o ensino de arte que queremos?: Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária-CCHLA/PPGE, 2001.

SANDRONI, Carlos. *“Uma roda de choro concentrada”:* reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. ANAIS, p.19-26, 2000.

SCHAFER, Murray. *O Ouvindo Pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SCHAEFFER, Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora Unesp, 1997

SELF, George. *Nuevos Sonidos En Clase*. Buenos Aires: Ricordi, 1967

SOUZA, Jusamara (org.). *Música, Cotidiano e Educação*. 1ª ed. Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

CANTAR E CONVIVER, UMA EXPERIÊNCIA COM UM GRUPO CORAL DE ADOLESCENTES.

Agnes Schmeling

Resumo. Esta comunicação relata uma experiência que vem sendo realizada com um grupo coral de adolescentes, vinculado ao Movimento Coral-UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS), propondo, a partir dela, uma reflexão acerca de como as vivências cotidianas de um grupo coral juvenil subsidiam a construção de uma educação musical atraente e envolvente. A experiência trata da organização do repertório coral, de uma forma interdisciplinar, envolvendo coralistas e regente num trabalho conjunto.

Introdução

A pró-reitoria de extensão da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), há 36 anos vem desenvolvendo a atividade coral na Universidade. Inicialmente dirigida a adultos, através do Coral UNISINOS. Em 1989 ampliou-se a atividade musical a partir da criação dos corais infantil e juvenil, oferecido para crianças e jovens com idade de oito a dezoito anos de idade. Hoje a Universidade, pelo seu Movimento Coral (nome dado ao movimento músico-vocal da Universidade), desenvolve o trabalho vocal da faixa etária infantil até a terceira idade, contando com aproximadamente trezentos participantes, pelos seguintes grupos:

- Coral Unisinos (adulto misto, de vozes selecionadas)
- Coral Juvenil (jovens de 14 a 19 anos de idade)
- Coral Infantil (crianças de 7 a 14 anos de idade)
- Coral Maior (adulto a partir dos 50 anos de idade)
- Coral dos Funcionários (funcionários da Universidade)
- Coral do Meio Dia (alunos e funcionários do Campus Universitário)
- Laboratório da voz, para vozes iguais (crianças iniciantes dos 7 aos 13 anos de idade)
- Laboratório da voz, para vozes mistas (jovens e adultos iniciantes a partir dos 14 anos de idade)

Para a condução desses grupos a UNISINOS conta com a atuação de cinco profissionais especializados na área musical-coral. Ressalta-se que a Universidade não tem

departamento de música e que estas atividades são integrantes do programa da Pró-Reitoria Comunitária e Extensão. Integra também este programa, o Projeto Sinos Acorda (projeto de aprendizagem de instrumentos de corda - violino, viola, violoncelo e contrabaixo, para crianças, jovens e adultos a partir dos 7 anos de idade).

O Coral Juvenil UNISINOS, sob minha responsabilidade e ao qual irei me reportar nesta comunicação, é composto por 50 jovens, de 13 a 19 anos de idade. O grupo demonstra um fascínio, uma disposição, um envolvimento marcante dos jovens para com a atividade, o que me faz refletir sobre a atividade em si, sobre as possibilidades do fazer músico-vocal em um grupo de adolescentes. Os ensaios são realizados duas vezes por semana com a duração de duas horas cada.

Uma experiência

Inicia-se mais um ano letivo. As inscrições e as classificações vocais ultrapassaram o número de participantes. Os jovens procuram o Movimento Coral-Unisinos para participar do Coral Juvenil. São eles participantes do ano anterior, bem como jovens sem experiência coral, vindos por convite, geralmente, de colegas que já cantam ou por terem assistido a alguma apresentação do grupo.

Feliz, refaço-me a pergunta do porque de tantos jovens, crianças e adultos procurarem a atividade músico-vocal, na modalidade coral? Muitos retornam e querem participar novamente ou dar continuidade ao trabalho do ano anterior. Cada vez mais, os cantores, querem ser agentes do processo. Há uma sinergia no trabalho em grupo. Cada qual, trazendo sua experiência pessoal: gostar de cantar, “não saber e querer aprender”, por ser vocalista de banda ou gostar de videokê, karaokê e procurar orientação e crescimento vocal.

Na sua chegada são ouvidos para verificação de sua extensão e classificação vocal, percepção e entoação e encaminhados para seu respectivo naipe (soprano, contralto, tenor ou barítono) ou grupo (coral ou laboratório). Preenchidas as vagas, os demais são encaminhados para o laboratório de voz.

O coral juvenil desenvolve um trabalho *a capella*, com até cinquenta vagas, tendo como objetivo a musicalização, o desenvolvimento vocal como instrumento para expressão da obra musical e a performance musical construídas através da socialização do grupo em

um entorno coral. Preocupa-se com adolescentes em processo de mudança vocal possibilitando uma prática de vozes mistas.

O repertório desenvolvido é variado, do folclórico, músicas de raízes, músicas do mundo, músicas populares, principalmente brasileiras, à música erudita. Cada ano discute-se com o grupo, desejos e anseios do que gostariam de cantar, que tipo e sugestões de músicas, de como gostariam que transcorresse o trabalho. Há expectativas, sonhos por parte do grupo, bem como disponibilidades por parte dos participantes e etapas de trabalho a serem percorridas.

Neste ano de 2002 iniciamos com uma canção africana *Siyahamba* e uma japonesa *Sakura* (sugeridas por mim), veja em anexo, as quais musicalmente, na sua escrita vocal e concepção harmônica são de mais fácil execução. Relembramos e refizemos *Três cantos nativos dos Índios Kraô*, pesquisa de Marlui Miranda e arranjo de Marcos Leite, canção indígena para a qual, a partir de pesquisa sobre esta tribo, havíamos criado uma interpretação, para cada canto. Cantamos também algumas canções populares brasileiras: *Sina* de Djavan e *Noite de São João* de Vitor Ramil, as quais marcaram o trabalho do ano de 2001. Desta maneira, como o grupo em sua maioria é renovado anualmente, possibilitamos uma mais ágil unidade de desenvolvimento músico-vocal, bem como uma cumplicidade no grupo envolvendo a todos no ensino-aprendizado.

“Ouvidos atentos” no que estão cantando em suas rodas de violão, no que sugerem que seja cantado, nas discussões do que “dá para coro ou não”, discutindo e orientando-os nos critérios de escolha de repertório e das possibilidades vocais-musicais do grupo em mudança vocal, iniciamos, coralistas e regente, a construção do repertório deste ano.

Verificamos que há diferentes agrupamentos de tipo de repertório cujos conceitos foram dados pelo próprio grupo, como por exemplo: “Músicas nossas”- *Firmamento* do grupo Cidade Negra, *A Irmã do Dr. Robert* do grupo TNT, *Noite de São João* de Vitor Ramil; “Músicas MPB”- *Sina* de Djavan, *Menina* de Paulinho Nogueira, *Maria Solidária*, de Milton Nascimento e Fernando Brandt; “Músicas mais eruditas”- *Pim pam pum* do Oscar Torales, *Trenzinho Caipira* de Villa Lobos e as “Músicas de raízes”- indígenas e africanas.

Como podemos alinhar e criar um espetáculo com todo este repertório? Respeitando o desenvolvimento de cada um e do grupo, o coro também tem como agente

motivador, apresentações em escolas, na Universidade, festivais, intercâmbios, visando compartilhar seu processo, sua construção desta riqueza cultural.

O desafio foi lançado, aos poucos chegavam sugestões entre as quais a declamação de poesias das próprias músicas (por ex. *Noite de São João* de Fernando Pessoa), coreografias, diferentes maneiras de se vestir, trajar, recursos visuais, escrita de um roteiro, novos arranjos feitos por um coralista e buscados na internet. Com tantas sugestões, envolvendo diferentes maneiras de expressão, lancei ainda a idéia de pesquisarmos sobre as comemorações em relação aos 80 anos da Semana da Arte Moderna e ou da Campanha da Fraternidade 2002: “Terra sem Males”. Para buscar uma contextualização e uma relação temática com que se está cantando. Como escreve Souza (2001) *“a complexidade dos fenômenos pedagógico-musicais talvez nos obrigará a pensar em projetos interdisciplinares, pluridisciplinares, como forma de conectar os problemas da área aos mais diversos campos de saberes e possibilitar sua comunicação, inclusive com a criação de novos campos, não mais disciplinares, mas efetivamente interdisciplinares”* (p89).

O envolvimento do grupo via pesquisa na internet, trazendo livros de poetas e gravuras de quadros de artistas plásticos, as discussões entre eles, para construção do espetáculo é algo apaixonante, envolvente no qual o fazer arte parte de cada um para a construção de um todo.

Envolvimento do jovem com a música coral

O canto conjunto ou canto coral caracteriza-se por atingir várias pessoas ao mesmo tempo, formando um grupo, onde cada participante traz sua bagagem. Além de trabalhar as habilidades musicais, trabalha sua relação com o grupo, num contexto de grupo para uma vivência da sociedade. Pode trazer a possibilidade de flexibilidade de comportar todas as experiências, diferentes níveis, para que se engajem no processo criativo, trabalhando a própria criatividade, a expressão individual, pessoal, afirmando-se como cidadão, como agente do processo e não como mero receptor e repetidor de informações.

Como comenta Wickel (1998) *“Música parece ser o grande elemento de união entre os jovens. Ao lado do amor e da amizade retrata um tema pelo qual, muitos se interessam. Cada um define-se pela sua música e com isto cria também seus limites para*

com outras maneiras de fazer música. Por outro lado surge o sentimento de união, amizade de identidade de que todos estão fazendo música, utilizando a mesma linguagem”(p41).

O repertório, nem sempre vivenciado por todos participantes, pertinente a suas realidades, mas o fato de poder e querer experimentar, expor idéias, exercitar lideranças, aprender a ceder e acrescentar, criticar, construir uma prática na qual acreditam ser sua verdade, para um contexto que tem sua história.

O adolescente traz consigo muitas experiências de vida e também experiências musicais. Lidar com este leque de informações sócio-culturais é algo vital para uma proposta pedagógico-musical que inclui o canto coral como processo alternativo de educação musical na sociedade.

O profissional que lida com o canto coral pode também estar preocupado com estas questões: *“os problemas da apropriação e transmissão musical se orientando, principalmente, pelas questões: quem faz música, qual música, como e por que a fazem?”* (Souza, 2001, p89). Pois como Souza argumenta: *“a resposta à questão como alguém ouve e faz música, e como a julga é uma premissa básica para desenvolver e permitir significativas experiências de aprendizagem em espaços dentro e fora da escola”* (p89).

Para onde ir?

Durante aproximadamente duas horas formamos um grupo que se transforma em artistas e educadores. Vivemos a música de forma integral, valorizando a cada instante as novas conquistas e os fazeres musicais. . Conforme o educador Hugo Assmann,(1996) *“O conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer.”*

A integração do indivíduo desenvolvendo sua criatividade, sua expressão, sua consciência de si, suas potencialidades. Esta individualidade precisa ser conhecida e respeitada, formando com seu ser um grupo, uma unidade que em nenhum momento será o mesmo.

O canto coral além de trabalhar as habilidades musicais, toca nas relações de grupo, num contexto de grupo para uma vivência na sociedade. Tem flexibilidade de comportar todas as experiências, os diferentes níveis dos participantes, para que todos se engajem no processo de criação, de aprendizagem, trabalhando a criatividade, a expressão individual,

afirmando-se este como cidadão, como agente do processo e não como mero receptor e repetidor de informações.

Anexo:

SIYAHAMBA

Tradicional Sudafricano

The musical score is written for four voices: Sopranos, Contraltos, Tenores, and Baixos. It consists of three systems of staves. The lyrics are in Xhosa and are repeated across the different parts. The score includes musical notation such as treble and bass clefs, a key signature of one sharp (F#), and a 3/4 time signature. There are measure numbers 3, 6, 9, and 12 indicated above the staves. The lyrics for the first system are: Sopranos: Si ya ham - b'e - ku - ka - nieni khuen khos Si - ya ham - b'e - ku - ka nieni - khuen - khos - Si - ya; Contraltos: Si - ya ham - b'e - ku - ka - nieni - khuen khos Si - ya ham - b'e - ku - ka - nienikhuen - khos - Si - ya; Tenores: Si - ya ham - b'e - ku - ka - nieni - khuen khos Si - ya ham - b'e - ku - ka - nienikhuen - khos - Si - ya; Baixos: Si - ya - ham - b'e - ku - ka - nieni - khuen khos Si - ya - ham - b'e - ku - ka - nienikhuen - khos - Si - ya. The second system starts at measure 6 and includes lyrics like 'ham - b'e - ku - ka - nienikhuen khos Si - ya ham - ba u - u Si - ya'. The third system starts at measure 12 and includes lyrics like 'ham - b'e - ku - ka - nieni khuen khos Si - ya ham - b'e - ku - ka nieni - khuen khos'.

Sakura

Volkslied aus Japan
Satz: A. Aoyamma

S/A
T/B

Sa - ku - ra, sa - ku - ra! Ya - yo - i no so - ra wa, Mi - wa - ta - ku

6
ka - gi - ri, ka - su - mi - ka? Ku - mo - ka? Ni - o - i zo i - zu - ru.

11
I - za - ya! I - za - ya! Mi - ni - yu - ka - n.

16
(ad. lib. Solo) Ya - yo - i no so - ra - wa mi wa ta su
Sa - ku - ra sa - ku - ra! m m

21
ka - gi - ri;
Ka - su - mi - ka? Ku - mo - ka? Ni - o - i zo i - zu - ru.
m m

26
(ad. lib. Solo) mi - ni - yu - ka n.
I - za - ya! i za ya m

Referências Bibliográficas

- ASSMANN, H. *Pós-modernidade e agir pedagógico: como reencantar a educação*. Texto apresentado no VIII Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino. Florianópolis, 9, maio, 1996. Mimeo
- SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. In: *Anais da ABEM*, Uberlândia, p. 85-91, 2001.
- WICKEL, H. H. *Musikpädagogik in der sozialen Arbeit*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 1998.

BRINCARTE

CONSERVATÓRIO NO ESPAÇO DA ESCOLA

Alessandra Borba dos Santos

Resumo. No decorrer do ano de 2001 aconteceu o Projeto Brincarte – Conservatório no espaço da Escola, realizado pelo Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade,” em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e 16 Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba. Elaboramos um projeto com o objetivo de oportunizar novas formas de brincar, de cantar, de contar, de compor, de construir, de criar, numa experiência única de arte e brinquedo. O resultado obtido correspondeu à proposta do projeto e garantiu a sua continuação no ano de 2002, ampliando seus objetivos em um novo enfoque; trazer para o pátio da escola a memória do brinquedo, vivenciando e trocando novas experiências de brincar.

No decorrer do ano de 2001, o Projeto Brincarte – Conservatório no espaço da escola, foi realizado pelo Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” e pela 16^ª Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba e Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, através de sua Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação.

O projeto, que contou com a participação de quatro escolas estaduais – Escola Estadual “Prof. Álvaro Brandão”; Escola Estadual “Dr. Fernando Alexandre”; Escola Estadual “Cel. João Martins” e Escola Estadual “Rotary” – atendeu cerca de 800 crianças, das séries iniciais, desenvolvendo importantes atividades lúdicas, onde os alunos envolveram-se em momentos de aprender com alegria, que somente a arte pode oferecer.

Sob a orientação de cinco professores - brincantes – Alessandra Borba, Andréia Aparecida, Getúlio Góis, Renata Freitas, Virgínia Tonini, e alunos do Curso de Professor de Educação Artística, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar brincadeiras, canções e experiências artístico-musicais que culminaram na apresentação BRINCARTE CANTA NA CIDADE, realizada dia trinta de novembro no Ginásio Poliesportivo “Romel Anísio Jorge”.

Para entender esse resultado, cabe discorrer brevemente sobre o processo e a abordagem metodológica. As aulas, preparadas pelo grupo de professores, se apoiaram em vivências de psicomotricidade, memória, percepção, imaginação, criatividade, afetividade e sociabilidade. O universo encontrado foi diferente daquele que até então, como educadores tínhamos contato.

Algumas crianças mostraram rejeição a simples brincadeiras, onde a única regra seria pegar nas mãos dos colegas, transformando o momento de possível alegria em instantes de inquietação. A persistência e a diversidade das atividades foram elementos importantes para que essa situação se modificasse. As crianças, que utilizavam o espaço do recreio para correrem desordenadamente, começaram a brincar e a se organizar com mais harmonia e quietude. Os professores regentes das quatro escolas estaduais passaram a colaborar com mais afinco, reforçando os laços afetivos devido a aproximação gerada pelos momentos de descontração, transformando, assim, ação pedagógica em momentos de aprender com alegria.

A cada aula, canções eram apresentadas e trabalhadas, formando assim, gradativamente, um pequeno repertório, o que viria a ser a apresentação de encerramento no final do ano. Os pais envolveram-se na confecção de coletes para serem usados como figurino na apresentação de encerramento, construídos de materiais recicláveis.

As crianças puderam, então, no decorrer do processo, entrar em contato com uma realidade criativa, rica, dinâmica e inovadora, onde se destacam alguns momentos, tais como: apresentação de instrumentos musicais na sala de aula; mostra do trabalho de canto em encontro de Diretores e Superintendências – RENAGEST; construção de painel que serviria como cenário da apresentação de encerramento; desenhos para os convites da apresentação; e, principalmente, os mais variados pedidos para que esta ou aquela música, ou brincadeira, fosse repetida.

A presença dos professores - brincantes, na proposta do BRINCARTE, tornara-se motivo de alegria para as crianças e para a escola.

Assim, alunos e professores, depois de tomarem um lanche em suas respectivas escolas, e vestirem a camiseta e o colete confeccionados especialmente para o evento, chegaram de ônibus no ginásio Romão, onde lá estava um enorme palco, preparado para músicos do Conservatório, ornamentado por dois grandes painéis pintados pelas crianças.

Na entrada do ginásio foram expostas as fotos que foram tiradas em diversos momentos no decorrer do ano letivo, onde os pais e alunos se viam, revivendo os momentos de alegria, através de imagens ali expostas.

Após a apresentação, impactados com a grandeza, dimensão e valor da atividade de encerramento, ficou a sensação de que oportunidades como o BRINCARTE são únicas nas vidas de todos que se dispuseram a contribuir de modo sincero, pleno e profundo à realização do ser humano enquanto homem, homem-cidadão.

Volta o Brincarte em 2002. Constatamos que não representávamos mais o novo na escola, e o que era muito prazeroso e surpreendente poderia se tornar mais uma atividade onde todos seriam obrigados a participar, ou seja, um ensinaria e os outros aprenderiam.

Passamos várias semanas pensando o que poderia ser trabalhado, no sentido de colaborar com esse aluno que continuaria tendo um contato com a arte de uma forma prazerosa. Precisávamos encontrar outra via de acesso, que estabelecesse o contato sensível e estimulasse a nossa prática. Apoiados pelo resultado positivo de 2001, onde o lúdico foi a preocupação primeira, buscamos em Garcia e Marques a referência para as nossas convicções. Elas nos adiantam que:

As atividades lúdicas espontâneas das pessoas estão intimamente ligadas a sua forma de comunicar-se e expressar-se em diferentes faixas etárias. Embora o brincar seja universal, tal fato adquire características regionais na ambiência, no linguajar, nos implementos, no canto, nos procedimentos. A transmissão do repertório de brincadeiras para criança é feita principalmente pela família, por seus companheiros em momentos informais de lazer, no dia a dia. (Garcia e Marques, 1989: 9)

Conforme essas discussões, chegamos a uma proposta, cujos objetivos seriam vivenciar as práticas lúdicas existentes e trocar novas experiências de brincar. Partindo da vivência das crianças, poderíamos ter uma grande referência dessas práticas, que considerávamos em estado puro, isto é, o que era aprendido espontaneamente em casa, com suas famílias, sem a interferência da escola. Pensando-se que o brincar é parte essencial da vida humana, observa-se que:

A palavra brincar não se relaciona somente à criança, pois se ouve o adulto dizer: “vou brincar no carnaval” . Participantes de folguedos populares dizem que são brincantes ou que vão brincar no folgado. A brincadeira de prenda envolve tanto a criança como o jovem, o adulto e o velho. Quando as crianças brincam, observa-se a satisfação que elas experimentam ao participarem das atividades. Sinais de alegria, risos, certa excitação são componentes desse prazer embora a contribuição do brincar vai bem mais além de impulsos parciais. A criança consegue conjugar seu mundo de fantasia com a realidade, transitando livremente de uma situação à outra. (Garcia e Marques, 1989: 11)

De acordo com nossas convicções, nos reafirmamos em Borges quando diz:

Observa-se que em todas as épocas que se tem algum registro, jogos brinquedos e brincadeiras faziam parte do cotidiano das coletividades , podendo servir como estratégia para estreitar laços e promover a união. Crianças e adultos se encontram nas rodas para dançar ,cantar ,brincar e jogar , sobretudo nas festas de comemoração da fartura ou ritos de passagem. (Borges, 2001: 34)

Assim, trabalhamos com 1000 crianças distribuídas nas quatro escolas estaduais já citadas.

Para nos aproximarmos mais do nosso objeto de pesquisa, que eram as informações que as crianças trariam de casa, elaboramos um questionário, que inicialmente nos forneceria dados sobre o brincar, contendo as seguintes perguntas:

- 1- Em qual lugar você mais gosta de brincar?
- 2- Com quem você mais gosta de brincar?
- 3- Com quais brinquedos você mais brinca?
- 4- Você já construiu algum brinquedo? Qual? Explique como ele é, e como você o construiu.
- 5- Quando você brinca na rua, quais são as brincadeiras que você conhece?
- 6- Conhece alguma brincadeira cantada? Qual?
- 7- Conhece brincadeiras de mãos? Quais? Como elas são?
- 8- Quando você brinca no quintal, como são as brincadeiras?
- 9- Qual história você se lembra de ter ouvido?

Fomos para as escolas no dia 04 de março deste ano, entregamos os questionários para serem respondidos em casa e trazidos na semana seguinte.

Distribuímos 800 questionários, e recolhemos 620, dos quais 175 foram respondidos totalmente, 250 não abordaram brincadeiras cantadas, e os demais deixaram de responder uma pergunta ou outra.

Lemos e selecionamos todas as respostas que eram desconhecidas para nós ou as brincadeiras que apareceram de modo insistente, aproveitando para as aulas iniciais as brincadeiras coletivas que eram de conhecimento de todos.

Dia 23 de março retornamos para as escolas, onde entrevistamos todas as crianças que haviam trazido alguma brincadeira até então desconhecida por nós, como também fizemos uma reunião em cada uma dessas escolas, para que pudéssemos entrevistar as famílias dos alunos de pré-escola. Foi constatado que o número de brincadeiras de roda e brincadeiras cantadas era um número pequeno em proporção às crianças, sendo então necessário uma busca para além das fontes.

Realizamos três entrevistas a seguir:

- 1- Entrevistamos a Professora Ms. Marlene Fátima Freitas Borges, de modo a recolher durante a entrevista, 66 brincadeiras de roda e cantadas, constatando que muitas delas já não são brincadas e cantadas nos recreios, nos pátios, e nas ruas. Borges afirma: “A escola não mais estimula o tempo de brincar , o que faz com que as crianças esqueçam o brinquedo de fato no bolso , pois o recreio não representa mais a liberdade de voar depois da tarefa e o brinquedo se afastou de sua rotina ” (Borges, 2001: 103)
- 2- Entrevistamos um grupo de pessoas do bairro Novo Mundo, e recolhemos 8 brincadeiras de rua.
- 3- Entrevistamos também um grupo de Evangélicos da Igreja Assembléia de Deus, de modo a registrar algumas brincadeiras já retiradas dos chamados Livros de Jogos, como: O Maestro Mudo.¹

Todo material coletado em pesquisa está sendo registrado semanalmente pelos professores do Brincarte por meio de filmagens em vídeo, fita cassete e transcrições. A partir daí é que são planejadas as aulas, na intenção de que todas as brincadeiras sejam socializadas em sua forma original, respeitando –se ao máximo a fonte oral.

Num segundo momento, as brincadeiras serão organizadas em cinco grupos: - Brincadeiras de Roda - Brincadeiras Cantadas - Brincadeiras de Mão -Brincadeiras de Rua - Brinquedos Construídos.

Os professores do Brincarte estão transcrevendo as brincadeiras coletadas em forma de registros musicais em partituras, organizando –se arranjos sobre essas mesmas brincadeiras, com a finalidade de serem trabalhadas a partir do mês de Agosto desse ano.

Numa seqüência de atividades propostas, o Conservatório Estadual de Música lançará em agosto, no dia do Folclore, a campanha “Doe uma brincadeira ao Conservatório”, com o objetivo

de recolher o máximo de brincadeiras guardadas na memória das pessoas, quer estejam nas ruas, nas casas ou nos bairros. Essa atividade será realizada pelos professores do Brincarte, e monitores, que batendo de porta em porta pedirão as pessoas que colaborem, doando brincadeiras.

Na conclusão desse projeto está previsto o registro dessas brincadeiras em um livro, descrevendo-as e formatando-as musicalmente, para que possam fazer parte das práticas educacionais de todos que, direta ou indiretamente, comunguem a crença de que brinquedo e arte representam o passaporte para a cidadania. O cuidado com a infância, como produto do amanhã, só se efetivará de fato na possibilidade do desenvolvimento pleno, garantindo às crianças o exercício da livre expressão através das práticas lúdicas. Veja – se:

A responsabilidade de um mundo adulto carente da essência humana pesará sobre nossos ombros se não “varrermos a casinha,” se não “cuidarmos da boneca,” se não “rompermos o cabo de guerra,” se não enxergarmos as “Terezinhas de Jesus,” se não enfrentarmos a próxima casa da amarelinha, se corremos sempre para frente sem nunca parar no “pique,” se não apararmos a bola dividindo-a no “Maria Viola,” se não passarmos o anel, se entrarmos na “ciranda cirandinha” e não darmos meia volta sempre que precisar, se não voltarmos, ainda que por instantes, a ser criança, se não buscarmos no começo de cada dia, os restos de manhã, para a reconstrução da vida. (Borges, 2001:173)

Assim, esperamos com essa experiência de brincarte contribuir de forma intensa e prazerosa com o ideal de transformar os nossos espaços escolares, senão em casas de saberes tradicionais, mas, sobretudo, de “sabores e alegrias”.

Referências bibliográficas

BORGES, Marlene Fátima Freitas. *Restos de manhã – análise do brincar nas décadas de 50 a 70, na região do Pontal do Triângulo Mineiro*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em História e Cultura. Uberlândia, 2001.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo, Summus, 1987.

GARCIA, Rose Marie Reis & MARQUES, Lílian Argentina. *Brincadeiras cantadas*. Porto Alegre, Kuarup, 1989.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1993.

_____. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez, 1997.

A IMITAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL

Ana Consuelo Ramos

Gislene Marino

Resumo. Educadores têm apresentado novas propostas para o ensino do instrumento. A fase inicial da aprendizagem tem sido contemplada pelas experiências e vivências anteriores à leitura e execução da partitura, através de atividades de improvisação e criação, do tocar por audição e por imitação. O presente trabalho pretende destacar a relevância da imitação como prática pedagógica no ensino de piano, enfocada no livro *Piano1: arranjos e atividades*.

Introdução

A Educação Musical atual, fundamentada nos estudos da Psicologia, concebe o aluno como ponto central da aprendizagem, considerando suas potencialidades e respeitando suas limitações. A educação do ouvido torna-se uma base importante para a compreensão da música, necessitando da participação ativa do estudante. Novas propostas pedagógicas para a iniciação musical começam a surgir através de uma melhor adequação do repertório e da criação de atividades para que o ensino do instrumento seja prazeroso e esteja em consonância com cada etapa do desenvolvimento motor e cognitivo do aluno.

O ensino de piano vem sofrendo inúmeras mudanças. GAINZA (1988, p.116-117) tece um paralelo entre a educação tradicional e a contemporânea. Na tradicional, os aspectos da música eram inculcados no aluno de fora para dentro e na contemporânea, contrariamente, o processo educativo-musical realiza-se de dentro para fora. Segundo a autora, a educação tradicional

Concebiam os seres humanos como máquinas decodificadoras de uma linguagem escrita e dedicava a maior quantidade de energia ensinando a decifrar as notas para que fosse possível transferi-las ao instrumento.

Pesquisadores e educadores interessados numa pedagogia atual apresentam novos caminhos no estudo do instrumento, através de um ensino mais criativo e aberto a mudanças. Torna-se essencial que o professor valorize a fase anterior à leitura musical. Durante este período, a aprendizagem de repertório por imitação e por audição constitui uma prática pedagógica adequada, na qual o aluno poderá explorar e experimentar os recursos do instrumento, desenvolver a coordenação motora e expressar-se através de improvisações e criações musicais sem interferência da partitura.

O livro *Piano I: arranjos e atividades* da Coleção Inventos e Canções aborda o processo de aprendizagem de canções por imitação em seu terceiro capítulo. *Piano I*

É o resultado de estudos, pesquisas e o registro de nossas experiências em sala de aula. Tem a finalidade de suprir a carência de repertório de piano com arranjos para dois e três alunos iniciantes e de atividades escritas que auxiliem na assimilação e fixação dos conceitos vivenciados ao piano. (...) Os conceitos são introduzidos gradativamente através de repertório executado por imitação, leitura por gráficos, leitura relativa e leitura absoluta em pauta dupla. (MARINO e RAMOS, 2001, p. xiii)

Processo de aprendizagem de canções por imitação

A imitação é inerente ao ser humano e integra o percurso de aquisição de habilidades e conhecimentos. A criança cresce reproduzindo o que vê, ouve e observa em seu ambiente. Os processos imitativos estão presentes na aprendizagem musical formal e informal. Quando a mãe canta para o bebê, quando as crianças brincam cantando e batendo ritmos, quando participam de manifestações culturais populares ou quando estão inseridas num contexto escolar, a imitação e a repetição tornam-se fundamentais para o seu desenvolvimento.

O modelo vocal materno está presente desde a tenra infância e a consciência do ritmo se dá pelo embalo da criança ao som da música, ou pelo contato com o corpo materno (...) Logo que cresce, a criança torna-se capaz de cantar com a mãe, imitando o seu modelo (...) O desafio a executar o modelo ouvido, a reproduzir o que foi visto, está presente também nas brincadeiras infantis, onde a imitação das estruturas rítmicas e sonoras ouvidas dos adultos representa um jogo eficaz na aprendizagem da linguagem musical. (SANTOS, 1994, p.15-16).

A imitação na musicalização formal reitera a idéia do fazer musical como base para a construção do conhecimento, favorecendo a prática da improvisação e, conseqüentemente, da criação.

As capacidades de reproduzir e improvisar (imaginar, criar) requerem estado de alerta (...) e operação sobre conteúdos armazenados de forma significativa na memória. (...) Cria-se a partir de princípios estruturais assimilados, gerando-se daí infinitas formas de combinações dos elementos expressivos da linguagem. (SANTOS, 1994, p.17-18)

No ensino do instrumento, a imitação baseia-se em procedimentos que deixam o aluno em contato direto com o mesmo. Ele está livre para criar, ouvir e trabalhar a coordenação motora, independente da partitura.

CAVALIERI (2000) afirma que “O sentido da *performance* reside na criação de gestos expressivos e não na manipulação de notas ou dedilhados”. A capacidade de criar gestos expressivos em uma *performance* pode ser desenvolvida através de diversas atividades que antecedem ou acompanham a leitura e aprendizagem de uma determinada peça. Dentre elas, apontamos a prática de música por imitação, por audição, a improvisação e a composição. Relacionamos essas abordagens com a *experiência prévia*, definida por KAPLAN (1985, p.19) como sendo as informações e vivências anteriores à execução de uma partitura que vão corroborar para o posterior trabalho de leitura, compreensão, memorização e interpretação de um texto musical. Acreditamos que essas atividades, estimuladas e orientadas desde o início, contribuem para a familiaridade do executante com o instrumento e enriquecem o conjunto das experiências prévias, permitindo e gerando a expressividade na performance.

A aprendizagem de canções por imitação favorece o contato do aluno com o instrumento e o conhecimento do teclado do piano sem a interferência da partitura. O processo possibilita o desenvolvimento da capacidade de concentração e da coordenação motora, facilitando a interpretação musical. (MARINO e RAMOS, 2001, p.xv)

O capítulo três de *Piano 1* apresenta quatro canções tradicionais estrangeiras, uma do folclore brasileiro e uma de autoria de Ana Consuelo Ramos que são estruturadas sobre os grupos de duas e três teclas pretas e trabalhadas pelo processo imitativo. O professor é o

modelo: ele toca e canta a melodia de maneira expressiva, realizando as frases musicais em andamento adequado à compreensão e às habilidades técnicas do aluno. Para o aprendizado das referidas canções é indicada a postura da mão em forma de pinça – o segundo dedo toca apoiado pelo polegar e os outros ficam relaxados. Esse procedimento, além de preparar a posição básica da mão, contribui para uma maior liberdade da criança para imitar, improvisar e criar. Através da aprendizagem de canções por imitação apresentadas em *Piano 1*, pode-se atingir objetivos tais como: reconhecer visualmente os grupos de duas, três e cinco teclas pretas e automatizar sua identificação; vivenciar as mudanças de caráter, agógica (*rallentando*) e intensidade (*decrescendo, forte e piano*); coordenar mão esquerda e direita e possibilitar a improvisação e criação musical.

Com a prática da imitação, o aluno consegue realizar, na fase inicial do estudo do instrumento, um repertório que apresenta materiais rítmicos e melódicos mais elaborados do que aqueles que conseguiria tocar se dependesse da leitura, desenvolvendo a concentração, a memória auditiva e visual. Cria-se uma maior intimidade com o instrumento, resultando numa expressividade que pode ser alcançada de forma mais consciente e rápida. GAINZA (1986, p.04) considera que:

O menino escuta realmente como soa o que ele faz sem estar preocupado ou perturbado por condicionamentos de leitura ou técnica musical. O trabalho livre sobre o teclado constitui, na minha opinião, uma condição essencial no estabelecimento e consolidação de uma relação sadia e natural com o instrumento e a música no qual o afeto, corpo e intelecto formam um todo integrado.

O papel do professor deve ser o de conduzir o aluno a perceber não apenas notas e ritmo da melodia que vai imitar, mas todos os elementos musicais como forma, intensidade e agógica. Para tal, o educador precisa ter consciência da importância do processo imitativo como possibilidade de ampliar a percepção e otimizar a compreensão e interpretação musical.

De acordo com GONÇALVES (1989, p.05) “para valer-se do recurso do ensino por imitação, o professor deve ter nítidos os objetivos e dominar procedimentos específicos dessa estratégia de ensino”.

Apresentamos duas canções do livro *Piano 1* para exemplificar a aprendizagem pelo processo imitativo. A página dedicada ao professor contém os objetivos, as orientações e a partitura com a melodia, letra e acompanhamento. A página do aluno traz a letra da canção e o desenho do teclado como material de referência para a localização das teclas utilizadas.

42
Professor

Objetivo: 1. Reconhecer visualmente e automatizar a identificação dos grupos de duas e três teclas pretas.

Orientações:

1. O aluno toca as canções através do processo imitativo. O seu material de referência para lembrar-se das canções é o desenho do teclado com as teclas pretas utilizadas, marcadas com pontos e a letra da música. A seta indica a tecla que inicia a canção. As partituras apresentam a melodia a ser executada pelo aluno e o acompanhamento pelo professor. Ao apresentar a melodia, o professor deve tocá-la, observando a alternância ou não das mãos indicadas na partitura, como modelo para o aluno.
2. *Ita-á*: o aluno toca a canção na oitava 3 e a repete nas oitavas 4, 5 e 6 do piano.
3. *Melodia*: o aluno deve tocar toda a melodia com a mão direita e depois poderá tocar com a esquerda.
4. Usar o 2º dedo na posição de pinça em todas as canções deste capítulo. (Ver considerações gerais – técnica).

Ita-á

(Tradicional) Melodia extraída de NKOSCHIKY, 1977
Arranjo: Gislene Marino

Aluno
(por imitação)

→ não direita (v.z.)
→ não esquerda (v.s.)

Melodia

(Almanha) Melodia extraída de AKOCHIKY, 1977
Arranjo: Ana Consuelo Ramos

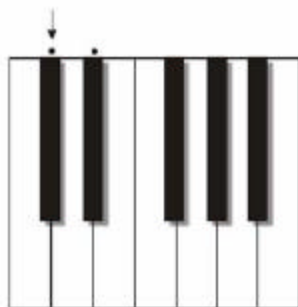
Aluno

Traçação

Coletânea Inventos e Canções - Piano 1
Ana Consuelo Ramos & Gislene Marino

- ♦ Observe os grupos de 2 e 3 teclas pretas marcadas.
- ♦ Olhe atentamente para o professor e ouça cada canção tocada por ele.
- ♦ Toque as canções imitando o professor.
- ♦ Comece cada canção a partir da tecla indicada pela seta.
 - *Ita-á*: toque no grupo de 2 teclas pretas.
 - *Melodia*: toque no grupo de 3 teclas pretas.

Ita-á (Tradicional)



Ita, ita, ita - á, quem 'stá livre, livre 'stá!

Melodia (Alcmanha)



Em *Piano 1*, a prática pedagógica da imitação é apresentada no início do livro, mas acreditamos que esse procedimento deva ser utilizado também após o domínio da leitura musical. O professor pode utilizar-se de temas folclóricos e populares para enriquecer o repertório do aluno e possibilitar o desenvolvimento de sua musicalidade. De acordo com FRANÇA SILVA (1998, p.241):

É preciso que dentro do repertório do aluno haja espaço para que ele toque peças mais acessíveis, que ele possa realizar mais confortavelmente, com expressão, toques imaginativos e com um senso de estilo, para que possa sentir quão satisfatória a experiência musical pode ser.

A citação acima se refere ao repertório estudado através da leitura de partituras, contudo, consideramos que esta idéia pode estender-se ao processo de aprendizagem por imitação. Pretendemos enfatizar que a imitação é um recurso valioso no início do ensino instrumental e igualmente nas etapas subsequentes, pois, permite o desenvolvimento da expressividade e das habilidades técnicas de forma prazerosa, gerando um maior envolvimento do aluno com o fazer musical.

Referências Bibliográficas

- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Possibilidade de aplicação do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação no vestibular da Escola de Música da UFMG. *Opus* [eletrônica]. ANPPOM. 2000, v.7. ISSN 1517-7017.
- _____. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica, *Per Musi*, v.1, p.52-62. Belo Horizonte, 2000.
- FRANÇA SILVA, M. Cecília. *Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding*. London: University of London Institute of Education, 1998. (Tese de Doutorado em Educação Musical não publicada).
- _____. *Composição, performance e audição na educação musical*. Belo Horizonte: Escola de Música, UFMG, 1995. (Monografia do Curso de Especialização em Educação Musical)
- _____. A integração de composição, performance e apreciação: uma perspectiva psicológica do desenvolvimento musical, *Música Hoje*, Belo Horizonte v. 4, p.41-49, 1997.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudios de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988. (Coleção Novas Buscas em Educação, v.31).
- _____. *Palitos chinos: 35 piezas em el estilo de los "chop-sticks" tradicionales bpara el aprestamiento y la enseñanza del piano y los teclados em general*. Buenos Aires: Musimed, 1986.
- GONÇALVEZ, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação musical através do teclado: habilidades funcionais, manual do professor*. Valença: Valença, 1989. v. 4.

HENTSCHKE, Liane. Analogia entre desenvolvimento musical e o desenvolvimento do jogo: uma análise crítica, *Em Pauta*, Porto Alegre, v.12/13, p.17-34, 1996-97.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da aprendizagem pianística*. Porto Alegre: Movimento, 1985. v.17. (Coleção Luís Cosme).

MARINO, Gislene e RAMOS, Ana Consuelo. *Piano 1: arranjos e atividades*. Belo Horizonte: Edição das autoras, 2001. (Coleção Inventos e Canções).

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. São Paulo: Summus, 1993.

RICHERME, Cláudio. *A técnica pianística: uma abordagem científica*. São João da Boa Vista: Air Musical, 1996.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos, *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre: Setor Gráfico – GPG Música, UFRGS, 1994.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: UMA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO NA ESCOLA DE MÚSICA DA UEMG

Ana Consuelo Ramos

Gislene Marino

Thais Marques

Resumo. Este artigo versa sobre a integração entre os Cursos de Graduação e Extensão da Escola de Música da Universidade Estadual de Minas Gerais, através do Estágio Supervisionado no Curso de Musicalização Infantil. Apresenta as estratégias adotadas e relata a importância dessa iniciativa para a formação profissional dos alunos.

Introdução

A Escola de Música da antiga FUMA – Fundação Mineira de Arte Aleijadinho, foi incorporada à Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) em 1995. Atualmente, sob direção do professor Domingos Sávio Lins Brandão e vice-direção do professor Nelson Salomé, oferece cursos de Graduação (Bacharelado em Música com habilitação em Instrumento ou Canto, Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música e Licenciatura em Música), Especialização em Música Brasileira – Práticas Interpretativas e Cursos de Extensão permanentes – Básico e Musicalização Infantil. A escola tem buscado a integração entre seus cursos e maior participação na comunidade.

Os cursos de graduação

O Curso de Bacharelado em Música, em vigor desde 1964, tem o objetivo de preparar o profissional para atuar como instrumentista ou cantor. São oferecidas as habilitações em canto lírico e instrumentos: piano, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, violão, flauta doce, flauta transversal, clarineta, oboé, fagote, trompa, saxofone e trompete. O bacharel está capacitado para atuar como instrumentista solista, em conjunto de câmara e orquestras. Existe a demanda crescente de aprimoramento na área de ensino, que é suprida, atualmente, com a oferta da disciplina optativa Didática da Música e com a abertura de estágio no Curso de Musicalização Infantil. No projeto de reformulação do currículo, pretende-se ampliar o campo de conhecimento pedagógico, perfazendo um mínimo de 90 horas obrigatórias.

O curso de Licenciatura em Educação Artística da UEMG existe desde 1983 e é o único em Belo Horizonte que desenvolve a habilitação para a música. A prova de admissão consiste em avaliar as aptidões musicais do candidato. Durante o curso, o aluno tem acesso a informações e vivências nas áreas de Psicologia, Didática, Artes Plásticas, Artes Cênicas, Artes Visuais e Música, desde a musicalização até noções de Harmonia, Análise, Regência Coral, Teclado, Flauta Doce e Violão. Os conhecimentos adquiridos são elaborados e assimilados através de processos de criação, experimentação, apreciação e *performance*. Apesar da não exigência de experiência musical anterior, a excelência do curso é demonstrada pelo número cada vez maior de músicos amadores que se candidatam às vagas do vestibular. Outro indicativo de qualidade é a faixa etária de nossos alunos, cada vez mais baixa, significando sua primeira opção assim que finalizam o ensino médio. Esse diferencial só é possível devido à qualidade de nosso corpo docente e da constante abertura dos órgãos colegiados às necessidades discentes. Uma das principais demandas, prontamente atendida, foi o direcionamento de nossos alunos para a realização de estágio na própria Escola de Música da UEMG, no curso de Musicalização Infantil, uma vez que as atividades desenvolvidas nas turmas dos primeiros níveis (iniciação musical, níveis I e II) podem ser adaptadas e aplicadas na escola regular para a sensibilização musical. A bagagem de artes que o estudante leva consigo ao terminar o curso faz dele um profissional disputado no mercado de trabalho, pois se mostra apto a conduzir uma aula com criatividade, estimulando o desenvolvimento das potencialidades artísticas da turma.

A Licenciatura em Música foi criada em 2001 e tem como objetivo principal formar profissionais para exercerem atividades no ensino fundamental e médio e em escolas de música. O enfoque do curso é essencialmente didático: as aulas de instrumento são coletivas e os alunos, além de tocar, também discutem e apresentam possibilidades pedagógicas para a compreensão e interpretação das obras. Além da docência, o licenciado poderá atuar de maneira integrada com outras áreas artísticas.

Os currículos vigentes dos cursos de graduação passam por reformulações, na expectativa de se adequarem às novas tendências do mercado, ao crescente aprimoramento dos futuros profissionais e às exigências da atual Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, que amplia a carga horária obrigatória de estágio de 300 para 800 horas, nas licenciaturas. De acordo com as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música apresentados pela Comissão de Especialistas de Ensino de Música (CEE/Música), é iminente a necessidade de mudança nos currículos desses cursos.

Estes devem atender especificidades regionais, vocações específicas de curso e mercado de trabalho diversificados (...) Espera-se que os cursos superiores na área de música contemplem o desenvolvimento humano nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas. (BRASIL, 1999,p. 3)

O estudo dos novos currículos baseou-se nessas diretrizes e procurou inserir na proposta os sete campos de conhecimento: Instrumental (Instrumento/Voz e Regência), Composicional, de Fundamentos Teóricos, de Formação Humanística, Pedagógico, de Integração (estágios, práticas de ensino) e de Pesquisa.

Os cursos de extensão

O Curso de Musicalização Infantil fundamenta-se em princípios metodológicos que possibilitam, além da aprendizagem musical, uma contribuição para a expansão da percepção e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos. O corpo docente é formado, quase na totalidade, por especialistas e mestres, que atuam também como professores e coordenadores nos cursos de graduação. O curso é anual, recebe crianças de cinco a dez anos e a admissão se faz por meio de uma entrevista e de procedimentos para avaliar a aptidão, com a única finalidade de organizar as turmas. Tem como objetivos apresentar o universo da música através de atividades lúdicas e improvisações e introduzir a prática instrumental, desenvolvendo a sensibilidade e criatividade desses alunos. As crianças que ingressam com cinco anos de idade fazem dois anos de Iniciação Musical; a partir dos sete anos, são matriculadas no primeiro ano de Musicalização, podendo permanecer até o quinto ano. Durante o período em que frequentam as aulas de Iniciação, são estimuladas musicalmente com brincadeiras que visam sensibilizá-las para elementos musicais básicos – timbre, duração, altura e intensidade – e desenvolver aspectos psicológicos, como entrosamento, sociabilização, afetividade e psicomotricidade. Os cinco anos de Musicalização são distribuídos da seguinte maneira: nos níveis I e II, a criança entra em contato com a linguagem musical, integrando os conteúdos abordados nas aulas de Musicalização, Coral, Flauta Doce e Piano em Grupo; a partir do nível III, o aluno tem a oportunidade de escolher seu instrumento, deixando a carga horária de Piano em Grupo. São oferecidas as seguintes opções: piano, violão, violino, violoncelo, clarineta, fagote, flauta doce, flauta transversal, oboé, saxofone, trompa e trompete. As aulas enfocam repertório específico do instrumento, visando a possível continuidade deste aprendizado no Curso Básico da ESMU/UEMG. Portanto, o Curso de Musicalização Infantil objetiva, também, realizar esta transição.

O Curso Básico recebe alunos a partir de onze anos, egressos da Musicalização Infantil e da comunidade. Com a duração de quatro a cinco anos, oferece aulas de Percepção Musical e Instrumento, capacitando os alunos para apresentações em público, concursos e exames vestibulares.

Manuela Ribeiro Barbosa, aluna de fagote do curso de Bacharelado em Música na ESMU e ex-aluna dos cursos de Musicalização Infantil e Básico, declara:

A Musicalização Infantil significou uma série de vivências únicas: trabalhar a música em grupo, experimentar seu caráter lúdico, atuar em público, lidar com a crítica de maneira construtiva. O grande diferencial da musicalização na infância é que ela proporciona tudo isso num momento em que não se racionaliza o aprendizado: a criança aprende mais. Ainda que a música não seja uma opção para a carreira, esse aprendizado permanece.

O Curso de Musicalização Infantil tem proporcionado aos professores significativa oportunidade de pesquisa, para que desenvolvam metodologias que atendam às necessidades e expectativas de nossos alunos. O livro *Piano 1: arranjos e atividades*, de Ana Consuelo Ramos e Gislene Marino, foi escrito a partir de um trabalho das autoras como professoras de piano no Centro de Musicalização Infantil (CMI) da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais que consolidou-se na Escola de Música da UEMG e

é o resultado de estudos, pesquisas e o registro de nossas experiências em sala de aula. Tem a finalidade de suprir a carência de repertório de piano com arranjos para dois e três alunos iniciantes e de atividades escritas que auxiliem na assimilação e fixação dos conceitos vivenciados ao piano. (MARINO e RAMOS, 2001, p. xiii)

O Curso tem sido utilizado como laboratório e referência para produção acadêmica de professores. Podemos citar a monografia da professora Sônia Assis – *Construção e aplicação de instrumentos alternativos no processo de musicalização* – que mostra o resgate da cultura brasileira através da construção de instrumentos de origem africana e indígena e sua experimentação nas turmas de Musicalização Infantil.

De acordo com a professora Flávia Botelho, mestra em piano pela UFRJ, as aulas de piano em grupo têm contribuído com sua experiência docente, no que tange à busca de novas estratégias para o ensino instrumental.

O Estágio Supervisionado no Curso de Musicalização Infantil

O Estágio Supervisionado no Curso de Musicalização Infantil da ESMU tem sido de relevante importância na formação profissional dos alunos dos cursos de graduação. Oferece duas disciplinas obrigatórias – Musicalização e Flauta Doce ou Piano em Grupo – e até duas disciplinas optativas, dentre outras aulas de Instrumento ou Coral. Os estagiários são selecionados através de entrevista e análise de currículo. A prioridade é atender os candidatos que apresentam pouca ou nenhuma experiência didática e aqueles que já atuam como professores e necessitam de outras referências pedagógicas. Eles têm participação direta nas aulas, desde que orientados pelo professor, que pode solicitar a colaboração nos trabalhos em classe ou mesmo a condução de uma aula, com prévia preparação do roteiro de atividades. Os estagiários estão numa posição privilegiada por terem dupla atuação: participam como aprendizes de novas metodologias e como mais um aluno do grupo, assimilando os conteúdos de maneira lúdica. Ao presenciarem o processo de aprendizagem, eles detectam, também, as nuances da relação professor-aluno, as estratégias para o envolvimento das crianças e as diferentes respostas obtidas. As turmas são acompanhadas durante todo o ano letivo, para que os estagiários possam assimilar as etapas do processo de musicalização. O estágio não é remunerado; contudo, a Escola de Música fornece o certificado com o número de horas/aula assistidas.

Acreditamos que professores e educadores no percurso de sua formação acadêmica devem ter espaço para a experimentação e o exercício dos conhecimentos adquiridos através da prática orientada.

A prática como eixo do currículo da formação do professor deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no ‘conhecimento-na-ação’, próprio desta atividade profissional; (...) Todas essas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, mas sim da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real. (SANTOS, 2001)

As contribuições do Estágio Supervisionado podem ser comprovadas nas declarações dos próprios estagiários em questionários de avaliação. Os alunos reconhecem o valor dessa oportunidade e afirmam ter real aproveitamento na aplicabilidade dos procedimentos pedagógicos vivenciados.

A Escola de Música da UEMG tem pleno interesse na continuidade e ampliação dessa iniciativa para que se torne fonte de pesquisa científica e integração de seus alunos na comunidade, fortalecendo o perfil que a instituição tem construído no meio acadêmico.

Referências bibliográficas

ASSIS, Sônia Cristina. *Construção e aplicação de instrumentos de percussão alternativos no processo de musicalização*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2000. 42 p. (Monografia, Especialização em Educação Musical).

BRASIL: Ministério da Educação. Departamento de Políticas do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. *Diretrizes curriculares para os cursos de música*. Brasília, 1999. 8 p.

MARINO, Gislene, RAMOS, Ana Consuelo. *Piano 1: arranjos e atividades*. Belo Horizonte. Edição das autoras, 2001. 193 p.

PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Cadernos de estudo: educação musical*, São Paulo, n. 4/5, p. 15-29, Atravez, 1994.

SAMPAIO, Marcelo Almeida. *Métodos brasileiros de iniciação ao piano: um estudo sob o ponto de vista pedagógico*. Rio de Janeiro: Universidade do Rio de Janeiro, 2001. 126 p. (Dissertação de Mestrado em Educação Musical).

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de estudo: educação musical*, São Paulo, n. 4/5, p. 7-14, Atravez, 1994.

EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

Ana Valéria de Figueiredo

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa

Resumo. Partindo das necessidades da Educação Musical na Educação Infantil, as autoras propõem o desenvolvimento de um curso para a formação continuada de professores em no ambiente da Educação a distância. O curso em projeto destina-se, prioritariamente, a professores que atuem na área da Educação Musical e/ou Educação Infantil. Esta opção deve-se à importância de uma estruturação que privilegie o trabalho em equipe e a fundamentação interdisciplinar que norteiam o projeto. Iniciam apresentando resumidamente a importância da Educação Musical. Em seguida discorrem sobre a formação do professor. Partindo de suas observações iniciais, as autoras indicam algumas das necessidades na formação desses professores. Finalizam discorrendo sobre as etapas mínimas necessárias para a estruturação do curso e sobre a importância de que a proposta contemple a relação teoria - prática, prática - teoria.

A Educação Musical é hoje, mais do que nunca, considerada um importante caminho para o desenvolvimento integral da personalidade humana. Há na natureza humana, aptidões que estão à espera de desenvolvimento. Musicalizar é, dentro dessa perspectiva do desenvolvimento humano, despertar a expressão espontânea e as potencialidades latentes para que sejam plenamente vivenciadas conscientemente.

As pessoas precisam de música. E gostam. O som, o ritmo, a melodia fazem parte de sua vida. Envolvem-nas como o ar. É a vida.

Ouvir muito e cantar música de todos os tipos, gêneros, formas e estilos; tornar-se familiar à música é uma das primeiras recomendações para se gostar e entender de música. Praticando música através do estudo do som, há oportunidades para conhecer, comparar, dialogar, participar da linguagem musical em suas mais variadas formas de expressão, no tempo e no espaço.

Os aspectos acima apontados tornam-se bastante relevantes quando pensados na perspectiva da formação estética e musical das crianças na pré-escola.

Imersas nos produtos da Indústria Cultural¹, as crianças estão expostas à toda sorte de fórmulas musicais padronizadas e mercantilizadas. As *louras* e seus auditórios, veiculados principalmente pela televisão, se encarregam de promover e vender a uniformização como

¹ Segundo Rocha (1995:33), “*Indústria Cultural, no seu sentido amplo, designam as produções simbólicas que circulam na Sociedade Industrial e são veiculadas pelos Meios de Comunicação de Massa*”.

produto de qualidade – duvidosa, a nosso ver –, mas que é simbolicamente trabalhado para atender aos desejos infantis.

Nesse trabalho em classes de Educação Infantil, percebemos que ao sugerir brincadeiras e canções ligadas ao folclore brasileiro, muitas crianças não conhecem como se brinca e não sabem cantá-las. Observamos também que quando os movimentos da dança incluem um *rebolar* - tradicionalmente um inocente movimento de quadris - as crianças imitam imediatamente os movimentos coleantes das dançarinas de alguns grupos de música baiana mostrados à exaustão nos programas dominicais da tevê.

A Formação do Professor

Acreditamos que um trabalho de qualidade na educação musical infantil só pode ser realizado por profissionais teórica e metodologicamente preparados para que possam reconhecer em diferentes situações as necessidades do desenvolvimento infantil. Um professor na complexidade e na diversidade desse desenvolvimento, saiba, no seu cotidiano, contribuir na promoção e ampliação das experiências das crianças, favorecendo um espaço de construção interativa do conhecimento.

Desse modo, iniciamos um trabalho de investigação da ação docente como elemento desconstrutor e, conseqüentemente, construtor de um novo paradigma estético-musical a partir das classes iniciais. Para isso é necessário que o professor desenvolva competências, ou seja, que mobilize os recursos necessários para uma determinada ação (Perrenoud, 2001).

Como exemplo: a partir de um trabalho de canto em conjunto e de audição de boas gravações de canções não só folclóricas, como também clássicas e populares, desmobilizar pré-conceitos musicais que as crianças demonstram, passando a construir um novo repertório juntamente com aquele trazido pela criança.

Neste sentido foi positivo o trabalho realizado por uma das autoras. Partindo de uma pesquisa de repertório com as crianças em suas famílias e cruzando as informações trazidas pelas crianças com o repertório antecipadamente preparado por ela, construíram juntas um novo repertório. A importância de se ter um repertório preparado é a de se pensar numa organização prévia para ser trabalhada em paralelo com as canções recolhidas.

A necessidade de instrumentalizar o professor com repertório adequado ao trabalho na Educação Infantil vem ao encontro da necessidade de uma maior reflexão sobre os produtos veiculados pelos meios de comunicação.

Cabe ao professor optar por novas oportunidades de aperfeiçoamento, de acordo com seus interesses e demandas (Kenski, 1998). A formação continuada de professores como

investimento na direção da melhoria do ensino é indicada, entre outros, por Schön (1992) e Nóvoa (1992).

Nossa proposta

Ao verificarmos a carência de oportunidades de formação continuada para professores na Educação Musical, em particular dos que atuam na Educação Infantil, decidimo-nos por desenvolver uma pesquisa com o objetivo de estruturar um curso voltado às necessidades mais prementes na área.

Considerando a fundamental e permanente necessidade de formação do professor, a viabilização de um curso a distância apresenta a possibilidade de atingirmos os mais distantes pontos do país além de flexibilizarmos o horário dedicado ao estudo. Além disso, é possível o confronto das novas informações com a prática educativa, bem como favorecer a oportunidade dos professores perceberem que eles próprios são possuidores de conhecimentos que podem contribuir para a compreensão e aperfeiçoamento do processo educativo (Pedrosa, 2001)

Também partimos da necessidade de que a prática de formação e a prática que se pretende implantar em sala de aula sejam coerentes (Kramer, 1989). Daí considerarmos de grande importância uma investigação junto ao professor para detectar como ele se sente fazendo o que faz, quais os modos como se relaciona com a criança etc.

Com esse objetivo estamos estruturando um curso a distância para professores que atuam com Educação Musical e/ou Educação Infantil que lhes permita aprimorar o desempenho de suas atividades.

O curso em projeto destina-se, prioritariamente, a professores que atuem na área da Educação Musical e/ou Educação Infantil. Esta opção deve-se à importância de uma estruturação que privilegie o trabalho em equipe e a fundamentação interdisciplinar que norteiam nosso projeto.

Nossas primeiras observações indicam a necessidade de:

- Oportunizar ao professor a elaboração de um repertório prévio para a gradação das dificuldades musicais e que tenha função de parâmetro à pesquisa realizada com as crianças;
- Propor ao professor da Educação Infantil das classes de pré-escolar reflexões sobre as produções musicais atuais, principalmente aquelas que se dirigem às crianças;
- Fundamentar técnicas de pesquisa para que o próprio professor pesquise junto às crianças;

- Repertoriar canções folclóricas e populares para serem trabalhadas e pensadas junto com as crianças;
- Subsidiar na escolha dos suportes musicais que favoreçam a integração das atividades musicais a necessidades específicas. Por exemplo: entonação melódica - fala. Marcação rítmica - psicomotricidade. Canto - percepção do próprio corpo;
- Discutir atitudes do professor que favorecem ou inibem a criação de um clima afetivo.

As etapas na estruturação do curso

A partir de nossas observações e tendo em vista nosso objetivo de fundamentação e atualização teórica para o professor consideramos básica a realização de uma pesquisa bibliográfica para o levantamento das obras fundamentais e das mais recentes na área da Educação Musical e/ou Educação Infantil.

Também consideramos o envio de questionários a professores dos diversos estados do Brasil, pois permitem identificar as necessidades e os anseios dos professores. Nos questionários, em desenvolvimento, constarão tanto perguntas fechadas como abertas.

Nosso propósito principal é, desde o instante de concepção do curso, romper com o monólogo, valorizar a reflexão, a partilha de experiências, estabelecer um vínculo com o coletivo. Ouvir experiências, falar sobre elas e interpretá-las é fundamental não apenas para a estruturação do curso, mas em todo o seu desenvolvimento. Nossa proposta é manter um espaço de diálogo - através de uma lista de discussão - antes, durante e posteriormente ao curso, visando o aprimoramento constante do professor e do próprio curso.

Também está sendo estruturado um questionário a ser enviado a coordenadores atuantes na área da Educação Infantil. O objetivo desse questionário é acompanhar uma avaliação externa das necessidades de formação desses professores.

A partir da análise dos dados recolhidos, caso julgemos necessário, organizaremos grupos focais com professores que atuem na Educação Musical e/ou Educação Infantil com o objetivo de aprofundarmos os estudos referentes à estruturação teórico-prática do curso.

O material coletado será o eixo norteador dos temas a serem desenvolvidos e debatidos no curso, da estruturação do material didático e, também, da definição dos recursos a serem utilizados.

Observações finais

A possibilidade da educação a distância permitir que um sem-número de professores possam sintonizar-se com as orientações mais contemporâneas da Educação Musical na

Educação Infantil, não significa um atendimento coletivo do ordem quantitativa. Acreditamos que a troca de experiências e o apoio ao professor, só deve realizar-se quando haja condições do estabelecimento de vínculo entre todos os participantes, ou seja o atendimento deve ser individual e de ordem qualitativa.

Nossa proposta de estruturação do curso contribui para que exista uma forte relação teoria - prática, prática - teoria. Consideramos fundamental que os professores tenham oportunidade de praticar e aplicar suas aprendizagens e de relacioná-las a sua própria experiência. Durante o curso os professores serão incentivados a registrar diariamente suas atividades, atitudes, observações, sentimentos etc.

Este projeto vem sendo desenvolvido em caráter particular por iniciativa das pesquisadoras, não contando até o presente momento com nenhum apoio ou qualquer vínculo institucional.

Referências bibliográficas

- KENSKI, Vani Moreira. A profissão do professor em um mundo em rede: exigências de hoje, tendências e construção do amanhã: professores, o futuro é hoje. *Tecnologia Educacional*. V.26 (143) out/nov/dez, 1998. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. (ABT).
- KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. V. 70, no 165 (maio-agosto) p. 189-207.
- LEITE, M. Isabel. Nunes, M. Fernanda. GUIMARÃES, Daniela. História, Cultura e Expressão: Fundamentos na Formação do Professor. IN: KRAMER, Sonia. LEITE, M. Isabel. Nunes, M. Fernanda. GUIMARÃES, Daniela. (orgs.) *Infância e Educação Infantil*. Campinas, Papirus, 1999.
- NÓVOA, António. Os professores e sua formação. In NÓVOA, António (org.) *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa, D.Quixote, 1992.
- PEDROSA, Stella M. Peixoto de Azevedo. *A formação continuada de professores no ambiente da educação a distância*. Dissertação de Mestrado. [orient. Mamede-Neves, M. Aparecida] Departamento de Educação PUC-Rio, Março, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ROCHA, Everardo. *A sociedade do sonho*. Comunicação, cultura e consumo. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António (org.) *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa, D.Quixote, 1992.

**NOVE ARRANJOS E ADAPTAÇÕES¹ DE OBRAS PARA O REPERTÓRIO DE
VIOLÃO EM GRUPO NO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO DO
CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA CORA PAVAN CAPPARELLI DE
UBERLÂNDIA, MINAS GERAIS**

André Campos Machado

Marília Mazzaro Pinto

Resumo. O presente trabalho se refere a um relato de experiência dos autores, desenvolvido no Curso Técnico² Instrumento Violão do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli em Uberlândia, Minas Gerais, para dois e quatro violões com vistas a ampliar o repertório para o curso citado, nos níveis M1 a M6 da referida instituição. A primeira parte apresenta o Curso Técnico em Instrumento Violão, no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli e os diferentes níveis de ensino (M1 a M6). A segunda apresenta os arranjos e adaptações criadas pelo autor como sugestão de repertório para o ensino em grupo. A terceira mostra as análises da autora acerca dos arranjos para o nivelamento do repertório no Curso Técnico em Instrumento Violão do CEMCPC³. Por fim, seguem as considerações finais, e em anexo CD⁴ contendo a gravação dos nove arranjos e adaptações.

1. Introdução

O Curso Técnico em Instrumento Violão do CEMCPC tem duração de três anos, divididos em seis níveis de ensino denominados Nível Médio 1 (M1), Nível Médio 2 (M2), Nível Médio 3 (M3), Nível Médio 4 (M4), Nível Médio 5 (M5) e Nível Médio 6 (M6).

Desde meados dos anos 90⁵ a metodologia do ensino do violão em grupo está sendo aplicada pelo autor no Ensino Médio. Sendo assim, com objetivo de ampliar e enriquecer o repertório de obras para a metodologia de Ensino em Grupo, o autor elaborou arranjos e

¹ No presente trabalho entende-se o significado de arranjo em separado de adaptação. O primeiro refere-se à composição de outras vozes a partir de uma melodia original, e o segundo como separação das vozes da partitura original para outros instrumentos.

² O Curso Técnico é ministrado no Ensino Médio.

³ No trabalho corrente, compreende-se CEMCPC por Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli.

⁴ Na gravação do CD foram utilizados os seguintes programas: Encore 4.2.1, Finale 2002, Cakewalk 9.0, Virtual Sound Canvas 3.2 e Sound Forge 5.0.

⁵ Motivados pelo Anexo I, da Resolução nº 6791/90, que normatiza o ensino de instrumento em grupo no Ensino Fundamental, os autores ampliaram esta metodologia para o Curso Técnico em Instrumento no CEMCPC.

adaptações de diferentes obras com vistas à prática instrumental em grupo para os níveis já citados do Curso Técnico em Instrumento Violão da já citada instituição de ensino.

Neste relato de experiência serão apresentados nove arranjos e adaptações de obras para dois e quatro violões, todas de caráter popular, bem como análise destas peças com o propósito de nivelamento para Curso Técnico em Instrumento Violão do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, de Uberlândia, Minas Gerais.

2. Os Nove Arranjos e Adaptações.

2.1. Apresentação das obras:

As nove obras que foram arranjadas e adaptadas para duos e quartetos de violões, são as seguintes:

- ◆ O Primeiro Natal (Folclore Inglês) – arranjo para quatro violões.
- ◆ Lança Perfume (Rita Lee) – adaptação para quatro violões.
- ◆ Jazz Walk (Robert Pace) – adaptação para dois violões.
- ◆ Big Band Tune (Mike Schoenmehl) – adaptação para dois violões
- ◆ Berimbau (Baden Powell) – arranjo para quatro violões.
- ◆ Flor e Espinho (Nelson Cavaquinho) – arranjo para quatro violões.
- ◆ Years of Solitude (Astor Piazzola) – adaptação para dois violões.
- ◆ Solace (Scott Joplin) – adaptação para dois violões.
- ◆ O Choro de Juliana (Marco Pereira) – arranjo para dois violões.

2.2. O Processo de Elaboração dos arranjos e adaptações:

Os arranjos e adaptações foram elaborados a partir do momento que surgiu a necessidade do aumento do repertório para aulas em grupo, repertório este que aumentaria o interesse do aluno de violão do CEMCPC, por se tratar de músicas que possam ser classificadas de caráter popular.

3. Análise dos Arranjos e Adaptações e Nivelamento para o Curso Técnico em Instrumento.

3.1. Critérios para análise dos nove arranjos e adaptações.

Os aspectos e critérios levantados para análise dos arranjos e adaptações, com vistas a classificá-los para uma sugestão de repertório para aulas em grupo do Curso Técnico do CEMCPC, estão fundamentado nos Princípios Técnicos de Jodacil Damaceno. Estes preparam o aluno para tocar qualquer tipo de repertório, seja este erudito, popular, solo ou mesmo “tocar em grupo” e constam no Programa do Curso Técnico de Violão do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. A partir daí, foram levantados os seguintes critérios para a referida análise:

- ◆ Tonalidade
 - Mudança de Posição
 - Dinâmica
- ◆ Ritmo
- ◆ Melodia
 - Dedilhado
 - Arpejo
 - Escala
- ◆ Aspectos técnicos apresentados na obra.

3.2. Análise e nivelamento dos nove arranjos e adaptações.

No arranjo da obra O Primeiro Natal do Folclore Inglês (Tabela 1), observa-se que a tonalidade do arranjo é Ré Maior, sendo que a melodia é executada pelo 1º violão, na 5ª e 8ª posições⁶, sendo tocada apenas nas três primeiras cordas. Tanto o 2º como o 3º violão estão sendo executados 2ª posição. Enquanto o 2º violão utiliza apenas as três primeiras cordas, o 3º violão, utiliza as 3 últimas. Ritmicamente, a peça é simples, podendo ser conferido na partitura anexada a este trabalho.

⁶ A posição indica a casa em que o dedo 1 (indicador) deve ficar. Dedo 1 na casa um é 1ª posição. Dedo 1 na casa dois é 2ª posição, etc.

Este arranjo fica, segundo este trabalho, classificado no Nível M1 por fornecer elementos para serem trabalhados na escala de Ré Maior, nas 2ª, 5ª e 8ª posições, oportunizando assim, a aplicação dos Elementos Técnicos estudados no nível M1, de acordo com a 2ª parte do Programa do Curso Técnico de Violão do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (ver anexo).

Na adaptação da obra Lança Perfume de Rita Lee (Tabela 2), a tonalidade é Ré Maior, sendo que a melodia é executada pelo 1º violão, nas 3 primeiras cordas e nas 8ª e 10ª posições. No 2º violão, ter-se-á 5ª posição. Já no 3º violão aparecerá as 1ª e 2ª posições, enquanto no 4º violão, apenas a 2ª posição, em que é trabalhado principalmente as notas mais graves. Na questão rítmica, a obra é simples.

A adaptação está classificada no Nível M2 por oportunizar a aplicação da 2ª parte do Programa do Curso Técnico de Violão do CEMCPC (Ver Anexo), no que se refere a escalas.

Em Jazz Walk de Robert Pace (Tabela 3), obra adaptada para dois violões, observa-se que a tonalidade da adaptação é Sol Maior, sendo a mesma tonalidade original, e que é executada na 1ª posição tanto no 1º violão quanto no 2º violão. Também é observado que a melodia está no primeiro violão, sendo executada somente nas três primeiras cordas do violão. Ritmicamente, pode-se dizer que a obra não apresenta dificuldades, sendo utilizadas somente as seguintes células rítmicas:

A referida adaptação é classificada no Nível M2, referenciando os Elementos Técnicos, em que são vistos estudos de escalas com ritmo e também utilizados tipos de ataque de mão direita com apoio e sem apoio.

Na adaptação para dois violões da obra Big Band Tune de Mike Schoenmehl (Tabela 4) é observada a tonalidade de Dó Maior. No 1º violão tem-se a presença da melodia, sendo esta executada na 1ª, 2ª, 4ª e 5ª posições. No 2º violão, apenas a 1ª posição. Ritmicamente, a adaptação apresenta as seguintes células:

Contratempos:

e também percussão no tampo do violão:

A referida adaptação é classificada no Nível M2, referenciando os Elementos Técnicos, em que são vistos estudos de escalas com ritmo (Ver anexo).

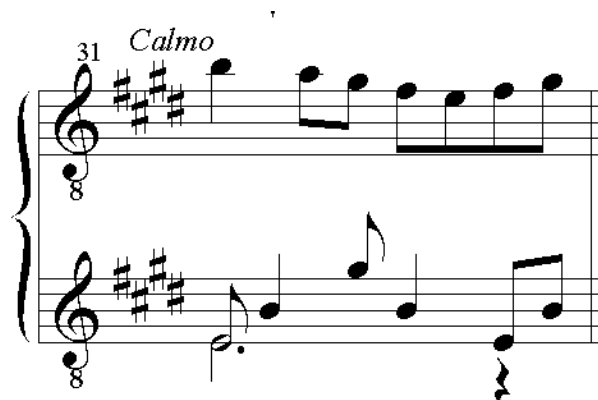
Em Berimbau de Baden Powell (Tabela 5), observa-se que a tonalidade do arranjo é Ré menor. A melodia é executada até o compasso oito pelo primeiro violão, sendo que do compasso nove ao trinta a melodia passa a ser executada pelo segundo violão, voltando no compasso 31 a ser executada pelo primeiro violão. Como diferencial, o quarto violão tem a sexta corda afinada em Ré⁷. O primeiro violão é executado na 1ª, 5ª e 10ª posições. O segundo violão nas 1ª e 5ª posições. O terceiro violão somente na 1ª posição, e o quarto violão na 1ª e 2ª posições.

O arranjo é classificado no nível M2 por apresentar dificuldades exclusivamente rítmicas, pois neste nível o aluno já teve oportunidade de estudar escalas com ritmo no nível anterior.

No arranjo de Flor e Espinho de N. Cavaquinho, G. de Brito e A. Caminha (Tabela 6) observa-se que a melodia está sendo executada pelo 1º violão até o compasso 26. Do compasso 27 até o final a melodia passa a ser executada pelo 2º violão. O 1º violão é basicamente executado na 5ª posição. O 2º violão nas 1ª e 5ª posições. O 3º violão somente na 1ª posição. Já o 4º violão executa a base harmônica e o ritmo de samba com pode ser observado na partitura do arranjo anexada a este trabalho.

O arranjo está classificado no nível M3 pois são trabalhados síncopes e escalas, elementos estes vistos anteriormente.

Em Years of Solitude de Astor Piazzolla (tabela 7) é observado que a tonalidade é Sol Maior, ocorrendo modulação para Mi Maior no compasso 31,



⁷ A afinação do violão é: mi (1ª corda), si (2ª corda), sol (3ª corda), ré (4ª corda), lá (5ª corda) e mi (6ª corda), sendo possível mudar a afinação de algumas cordas.

e no compasso 44 Lá bemol Maior.

Pouco mais

A melodia inicia-se no 2º violão, sendo que a mesma passa para o 1º violão, uma oitava acima, no 23º compasso. A melodia é executada a uma voz e o acompanhamento é executado por acordes.

A classificação da adaptação justifica-se por estarem presentes ornamentos que são trabalhados no nível M4 do Programa do Curso Técnico de Violão do CEMCPC.

Na obra Solace de Scott Joplin (tabela 8) é observada a tonalidade de Fá Maior, bem como a presença de mais de uma voz no primeiro violão e também no segundo violão. A melodia é executada pelo primeiro violão a partir do compasso número 17 (dezesete). Ritmicamente, a obra apresenta as seguintes células:

A adaptação é classificada no nível M5 porque trabalha vários elementos musicais citados no Programa do Curso Técnico de violão do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, referenciando-se aos Elementos Técnicos do Professor Jodacil Damaceno.

Na obra O Choro de Juliana de Marco Pereira (tabela 9) é observado que a tonalidade do arranjo é Lá Maior. A melodia é executada pelo primeiro violão, sendo que o segundo violão faz

o acompanhamento, havendo uma grande utilização dos baixos. O primeiro violão explora toda a extensão do instrumento. Ritmicamente, o arranjo apresenta o seguinte:

The musical score shows a guitar accompaniment in 2/4 time. The key signature consists of two sharps (F# and C#). The score is divided into two systems. The first system includes a section marked *mf* with a 'S' symbol and a '7' above it, indicating a specific rhythmic or melodic pattern. The second system is marked with a '4' above it. Fingerings and circled numbers are indicated throughout the piece.

e também quiáltera de três e seis, como é visto nos exemplos abaixo.

The first example shows a sixteenth-note triplet (três) and a sixteenth-note sextuplet (seis). The second example shows a sixteenth-note triplet (três) and a sixteenth-note sextuplet (seis).

O presente arranjo é classificado no nível M6 por exigir uma maior técnica e amadurecimento musical do aluno e também um grande conhecimento do instrumento, este só adquirido através da prática do mesmo.

4. Considerações Finais

A título de considerações finais, o presente relato mostrou a experiência dos autores em desenvolvimento no CEMCPC destacando a relevância da criação de arranjos para ampliar o repertório do ensino de violão em grupo no Curso Técnico em Instrumento.

Apresentou-se o processo de construção dos arranjos e adaptações bem com os fundamentos teóricos e metodológicos da análise dos mesmos. Tais fundamentos foram subsidiados no trabalho do Professor Jodacil Damaceno quando da sua atuação como eminente profissional acadêmico da UFU e cujo nome é relevante no país.

Por fim mostra-se o resultado sonoro dos nove arranjos e adaptações em CD anexado ao presente relato.

Concluindo, torna-se importante dizer que este trabalho poderá ser um campo rico para abertura de temas para pesquisa na área.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Joel L. da Silva. O Ensino em Grupo de Instrumentos de Sopro na Educação Profissional. In: VII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, VII, 1998, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1998. p. 107-113.

CAMPOS, André; DAMACENO, Jodacil. **Caderno Pedagógico**: uma sugestão para iniciação ao violão. [S.l: s.n., 2000]. 88p.

MORAES, Abel. Ensino Instrumental em grupo: uma introdução. **Música Hoje**, Belo Horizonte, n. 4, p. 70-78, 1997.

ORQUESTRA DO SESC: a alternativa do ensino coletivo. **Caderno de Música**, n. 4, p. 10-11, 1981.

PUJOL, Emilio. **Escuela Razonada de la Guitarra**: baseada en los principios de técnica de Tárrega. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1956. 1 partitura (98p.). Violão.

RICHARDS, William II. A Briel Cronology. **The Piano Quartely**, v. 26, n. 101, p.12-40, 1978.

SANTIAGO, Diana. As “Oficinas de Piano em Grupo” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989 – 1998). **Revista da ABEM**, v. 2, nº 2, p. 74-79, jun. 1995.

TOURINHO, Cristina. A Motivação e Desempenho Escolar na Aula de Violão em Grupo: Influencia do repertório de Interesse do Aluno. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, IX, 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 1996. p. 123-126.

Lista de Tabelas

Tabela 1

Nome da Obra / Compositor	Nível	Tonalidade	Posição	Melodia
O Primeiro Natal / Folclore Inglês	M1	Ré Maior	1 ^a , 2 ^a , 5 ^a e 8 ^a posições	1 ^o violão (3 primeiras cordas)

Tabela 2

Nome da Obra / Compositor	Nível	Tonalidade	Posição	Melodia	Dinâmica
Lança Perfume / Rita Lee	M1	Ré Maior	1 ^a , 2 ^a , 5 ^a , 8 ^a e 10 ^a posições	1 ^o violão (3 primeiras cordas)	<i>mf, mp, p</i>

Tabela 3

Nome da Obra / Compositor	Nível	Tonalidade	Posição	Melodia	Dinâmica
Jazz Walk / Robert Pace	M2	Sol Maior	1 ^a posição	1 ^o violão (3 primeiras cordas)	<i>staccato</i> (2 ^o violão) <i>mp, cresc. decres.</i> <i>Apoio</i> (1 ^o violão)

Tabela 4

Nome da Obra / Compositor	Nível	Tonalidade	Posição	Melodia	Dinâmica
Big Band Tune / Mike Schoenmehl	M2	Dó Maior	1 ^a , 2 ^a , 4 ^a e 5 ^a posições	1 ^o violão	–

Tabela 5

Nome da Obra / Compositor	Nível	Tonalidade	Posição	Melodia	Dinâmica
Berimbau / Baden Powell	M2	Ré Menor	1 ^a , 2 ^a , 5 ^a e 10 ^a posições	1 ^o e 2 ^o violões	<i>mf, mp, f</i>

Tabela 6

Nome da Obra / Compositor	Nível	Tonalidade	Posição	Melodia	Dinâmica
Flor e Espinho / N. Cavaquinho, G. de Brito e A. Caminha	M3	Ré Menor	1 ^a e 5 ^a posições	1 ^o e 2 ^o violões	<i>mp, pp</i>

Tabela 7

Nome da Obra / Compositor	Nível	Tonalidade	Modulação	Melodia
Years of Solitude / Astor Piazzolla	M4	Sol Maior	Mi Maior Lab Maior	1 ^o e 2 ^o violões

Tabela 8

Nome da Obra / Compositor	Nível	Tonalidade	Melodia	Dinâmica
Solace / Scott Joplin	M5	Fá Maior	1 ^o e 2 ^o violões	<i>mp, fermata, cresc</i>

Tabela 9

Nome da Obra / Compositor	Nível	Tonalidade	Melodia	Dinâmica
O Choro de Juliana / Marco Pereira	M6	Lá Maior	1 ^o violão	<i>mf, cresc., decresc.</i>

O IMPACTO DO PROGRAMA DE MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM ARTES, CONVÊNIO UFRN-UNICAMP

André Luiz Muniz de Oliveira

Resumo. Este relato tem como ponto de partida a experiência vivenciada, na tentativa de titular quatorze docentes da UFRN, em parceria com a UNICAMP, sem acarretar um prejuízo maior aos cursos da primeira Universidade, que ainda estavam em fase de implantação.

INTRODUÇÃO

O trabalho ora apresentado é um relato de experiência decorrente da iniciativa da Escola de Música da UFRN, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Artes da UNICAMP, de atender ao preconizado pela LDB para o ensino superior das Universidades Brasileiras, que fixa “minimamente em um terço a quantidade de mestres e doutores pertencentes ao quadro permanente nestas instituições”. Titulação implica em desenvolvimento de pesquisa, que, somada ao ensino e à extensão, são as bases deste nível de ensino. Especificamente na área de música, a titulação ainda é desenvolvida de forma incipiente e tem como sede dos cursos, prioritariamente, a região sudeste, o que muitas vezes inviabiliza a participação de bons quadros destas instituições, por dificuldades pessoais.

JUSTIFICATIVA

A CAPES resolveu, a partir de 1996, apoiar financeiramente esta modalidade de curso de pós-graduação por entender que ela significaria uma tentativa de reverter a tendência de concentração de pessoal titulado nos centros já instituídos, ao mesmo tempo em que possibilitaria a continuidade das atividades na instituição receptora - aquela que terá os seus docentes titulados. No caso específico da Escola de Música da UFRN, em 1999, tínhamos um coletivo de 43 professores, dos quais somente 9 possuíam a titulação de mestre. Dentre os que não tinham titulação, existiam docentes que haviam concluído a

graduação há menos de um ano e colegas que, por questões familiares, não poderiam se afastar de Natal. Paralelo a este fato, a instituição ofertava dois cursos regulares e que ainda estavam em fase de implantação: o Curso de Bacharelado em Música, iniciado em 1997, e o Curso Técnico Profissionalizante, iniciado em 1998. O afastamento de um grande contingente de professores a esta altura poderia significar a derrocada destas atividades de ensino.

OBJETIVOS

Em se tratando dos objetivos dos Programas Interinstitucionais, podemos citar três como mais relevantes:

1. Atender a um contingente de professores de instituições de ensino superior localizadas fora dos grandes centros de ensino e pesquisa;
2. Contribuir para a implantação de uma infra-estrutura básica nas atividades de ensino e pesquisa das instituições em que os cursos apoiados são oferecidos, assegurando, após a conclusão de tais cursos, condições indispensáveis para a formação ou desenvolvimento de núcleos permanentes de pesquisa nessas instituições;
3. Intensificar o intercâmbio universitário e estimular formas de associação entre instituições que possam contribuir para a elevação do nível de qualidade do ensino superior no país;

No caso da Escola de Música da UFRN, especificamente, o item 1 *per si* já justificaria a existência de um programa como este, haja visto que em nossa região somente podemos citar a UFBA como detentora de programa de pós-graduação na área de música, e que está a 1.000 km de Natal.

No que se refere ao item 2, a estrutura física e de informática já estavam consolidadas na época da elaboração do projeto MINTER, mas ainda tínhamos um desafio: a melhoria do acervo de nossa biblioteca. Neste sentido, o convenio com a CAPES foi bastante salutar, pois fomos agraciados com a importância de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais), que, entre outras cousas, permitiu-nos adquirir a edição 2001 do *The new Grove*

dictionary of music and musicians, uma das grandes obras de referência mundial na área de música.

O item 3 foi alcançado da seguinte forma: durante os vinte e quatro meses em que estivemos em contato com os docentes do programa promotor – a UNICAMP – podemos relatar a realização de sete palestras, quatro *masterclasses* e dois concertos direcionados aos nossos alunos dos diversos níveis de ensino onde a Escola milita.

Ainda, como benefícios indiretos, podemos citar os fatos de dois docentes e um aluno egresso de nosso curso de bacharelado estarem atualmente participando do programa de pós-graduação em Campinas, como também o envolvimento da Doutora visitante (Cleide Dorta Benjamin) enquanto ministrante de duas disciplinas em nosso curso superior. Ponto alto durante este projeto foi a possibilidade de toda a comunidade ter assistido às defesas, servido, inclusive, como atividade para a disciplina de Introdução à Pesquisa em Música.

INSTITUIÇÃO PROMOTORA: COMPLEXA ESCOLHA

A CAPES formula uma série de exigências para que uma instituição possa ser credenciada enquanto instituição promotora, conforme podemos observar na tabela 1. Na área de música, especificamente, encontrar um programa que possa servir a este papel ainda é mais complexo, pois a maioria das candidatas a instituição receptora possui equipes que têm ligações com práticas interpretativas, matérias teóricas e educação musical. Achar um programa que possua tamanha diversidade de linhas de pesquisa não é fácil. No caso da UNICAMP, contávamos com linhas de pesquisa na área de Práticas Interpretativas, Articulação Teórica e Composição.

DIFICULDADES OPERACIONAIS

O maior desafio em uma amarração interinstitucional é garantir um permanente contato entre orientandos e orientadores. Felizmente, tanto a UNICAMP como a UFRN possuem uma infraestrutura de informática compatível com tão grande desafio. Outra dificuldade observada foi o cansaço a que está submetido a equipe da Instituição Receptora, que desenvolve paralelamente atividades de ensino e pesquisa, e ainda passam pela estressante situação de correr contra o tempo para a conclusão, fixado em 24 meses.

RESULTADOS

Apesar das dificuldades enunciadas anteriormente, a experiência deste projeto trouxe resultados bastante positivos, tanto para a instituição promotora como para a receptora. Dos 14 alunos reconhecidos pela CAPES, 12 já defenderam seus trabalhos, cujos títulos podem ser observados na tabela 2. Os outros dois participantes deverão fazê-lo até o mês de setembro do corrente ano, o que significará a consecução de 100% dos objetivos planejados.

SUGESTÕES ÀS INSTITUIÇÕES INTERESSADAS EM PARTICIPAR DE AMARRAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS

Tendo em vista as dificuldades anteriormente citadas, apresentamos as seguintes sugestões:

1. Procurar utilizar o tempo máximo do estágio na instituição promotora, que está fixado pela CAPES em 6 meses. Caso não seja possível permanecer este tempo em um único momento na instituição promotora, partilhar o mesmo em dois momentos.
2. Garantir uma estrutura de acesso a informações e troca de mensagens eletrônicas compatível com uma empreitada desta envergadura.
3. Dentro das possibilidades, tentar envolver todos os orientadores no ensino de disciplinas, de tal forma que permita um contato contínuo do orientador durante, pelo menos, um semestre além do estágio.

INFORMAÇÕES ÚTEIS

O manual para a elaboração de projetos nesta modalidade poderá ser encontrado no endereço www.capes.gov.br/Bolsas/Qualificacao/Minter.htm. Até o ano de 2000, o MINTER organizou sua demanda através de chamadas anuais a todas as IES públicas, mas atualmente encontra-se suspenso. Todavia, ainda existe a possibilidade de envio de propostas neste formato, que, neste caso, será encaminhada pela Instituição de Ensino Superior Promotora diretamente à Diretoria de Avaliação da CAPES. Em caso do curso ser recomendado e em havendo interesse na obtenção de financiamento, a solicitação será encaminhada à apreciação da Diretoria de Programas para possível apoio no ano seguinte.

A nossa experiência aponta para a necessidade de um período de pelo menos 6 meses de articulação entre as Instituições Receptora e Promotora. Caso os parceiros conheçam as virtudes e dificuldades mútuas, o resultado de um trabalho como este deverá ser bastante profícuo.

Tabela 1- Principais Requisitos para as Instituições Participantes, projeto MINTER

Instituição Promotora	Oferecer em sua sede programa de Pós-Graduação com nota igual ou superior a 4 (quatro), segundo a última avaliação da CAPES.
Instituição Receptora	<ol style="list-style-type: none"> 1- Garantir a infra-estrutura básica exigida para as atividades de ensino e pesquisa inclusive relacionando o material bibliográfico disponível na instituição para o oferecimento do curso. 2- Contar, durante todo o período de execução do projeto, com, pelo menos, um doutor com condições de auxiliar na condução da programação acadêmica e no acompanhamento e co-orientação dos alunos.* 3- Possuir um número mínimo de 10 alunos (docentes) e o número máximo de 25 alunos (docentes) para cada curso implementado no programa, independente da área. 4- Os alunos do curso deverão pertencer ao quadro docente permanente - de uma das instituições beneficiárias do projeto: receptora ou associadas. Também deverão contar, no momento do início do curso, com, pelo menos, 12 (doze) anos para integralizar o tempo legalmente fixado para a obtenção de sua aposentadoria por tempo de serviço.
Instituição Associada**	<ol style="list-style-type: none"> 1- Ser reconhecida pelo MEC 2- Possuir um grupo de docentes particularmente interessados em sua capacitação em nível de mestrado.

*A CAPES poderá viabilizar o atendimento dessa condição concedendo uma bolsa de **Professor Visitante/Mestrado Interinstitucional** a um doutor - que pode ser ou não um professor aposentado - que se fixe na **receptora** durante o período de promoção do curso para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, gerencial e orientação/co-orientação dos alunos.

** Participa da definição e execução do projeto como instituição interessada na capacitação de um grupo de seus docentes.

Tabela 2- Nome dos participantes e títulos dos trabalhos apresentados no Convenio MINTER UFRN-UNICAMP

André Luiz Muniz Oliveira	O Magnificat de J. S. Bach: Uma leitura a Luz do seu Significado Retórico Musical.
Alexandre Alves Casado	Sonata de César Frank - Análise das Possibilidades Técnicas.
Álvaro Barros	Oito peças para violão de João Juvanklin: uma contribuição à Música do Rio Grande do Norte.
Betânia Franklin	Reflexões sobre o ensino de piano em grupo.
Danilo Guanais	Em busca de uma proposta coerente de utilização de recursos extra-musicais: uma abordagem para a composição.
Germannna França Cunha	De Bom Jardim a Paris: a vida e a obra do compositor Dimas Sedícias.
João Barreto	Guitarra elétrica: um método para o estudo do aspecto expressivo de melodias aplicadas às escalas modais de improvisação jazzística.
Karina Praxedes	An die ferne Geliebte de L. v. Beethoven: a relação texto-música e o acompanhamento pianístico.
Marcus André Varela	Recursos idiomáticos derivados de scordaturas na criação de repertório violonístico.
Maria Clara Gonzaga	Música cênica para piano: cinco peças brasileiras.
Ranilson Bezerra	Maestro Duda: a vida e a obra de um compositor da terra do frevo.
Rucker Bezerra	Abordagem analítico-interpretativa da Sonatina (1995) para violino e piano de Danilo Guanais.
Zilmar Rodrigues	Música evangélica no Brasil e indústria fonográfica: uma abordagem sociológica.

O ENSINO DO PIANO E DO TECLADO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA EM EDUCAÇÃO MUSICAL SOB A ÓTICA DA PERCEPÇÃO E DA CRIAÇÃO

Áurea Maria Pinto das Neves

Resumo. Esta pesquisa é fruto da reflexão sobre as dificuldades vivenciadas por mim no mercado de trabalho, a meu ver oriundas de falhas da minha formação. Buscando superá-las na minha prática docente, recorri a subsídios teóricos e recursos metodológicos que pudessem dar suporte à um trabalho que vinha desenvolvendo informalmente com alunos particulares: a partir da vivência e da percepção dos elementos estruturais de uma canção (captada pelo ouvido), o aluno desenvolvia a técnica pianística, a improvisação, composição, harmonização, transposição. Ao surgir, então, a oportunidade de trabalhar com um grupo de alunos em um dos centros de cultura do município de Goiânia, não hesitei em avançar, em tentar desenvolver uma prática formativa que pudesse contemplar os aspectos importantes de uma educação musical abrangente, na qual o aluno pudesse participar ativamente da construção do seu conhecimento a partir de experiências significativas, compatíveis com um fazer musical imaginativo, reflexivo, consciente, consistente e expressivo.

OBJETIVOS:

Refletindo sobre as lacunas existentes em um tipo de educação musical que restringe as atividades de improvisação e de criação, que dá ênfase aos aspectos da execução de um determinado repertório musical, à música notada e aos exercícios repetitivos descontextualizados, e que, embora muito questionada vigora, ainda, em grande parte das escolas de música, no Brasil, observou-se que:

- Os professores envolvidos no processo educacional desempenham suas atividades de forma fragmentada, estanque, dificultando para o aluno o entendimento do trabalho como um todo.
- O aluno recebe tudo "pronto": sua atividade musical restringe-se à repetição de estruturas já estabelecidas; desconsidera-se que ele é um ser sensível, capaz de perceber, criar, participar do processo de construção do conhecimento;
- O desenvolvimento da percepção auditiva limita-se a um treinamento de solfejos e ditados fora de um contexto musical, da relação com o campo harmônico;
- Os exercícios teóricos são distantes e descontextualizados do fazer musical;
- A improvisação e a composição são negligenciadas, quando muito, são atividades trabalhadas apenas nas aulas dos primeiros anos de musicalização;
- Outras fontes sonoras são inexploradas.

Pensando, então, em uma prática formativa mais abrangente, que valorize o estudo contextualizado e interdisciplinar, no qual o aluno participe ativamente da construção do

conhecimento para melhor compreendê-lo e interpretá-lo, é que está sendo desenvolvida esta pesquisa que tem como objetivo central:

investigar procedimentos didático-pedagógicos em música, especificamente no ensino do piano e do teclado, centrados no desenvolvimento da percepção auditiva e nos processos de criação, a partir de experiências significativas, compatíveis com um fazer musical imaginativo, reflexivo, consciente, consistente, expressivo e abrangente.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A teoria de Piaget (in Beyer, 1999, pp. 14-15) referente à aquisição do saber, como produto da mediação da ação do sujeito sobre o objeto e a reorganização posterior do mesmo, ou seja, ação e reflexão - prática e teoria, vistas como um conjunto interdependente, interferiu muito para a mudança de direção na educação musical. Para ele, o "saber fazer" impulsiona o "saber conceptual" através da representação mental a qual é operacionalizada segundo o sistema da imagem mental.

Beyer, ao buscar entendimento do processo de cognição musical à luz dessa teoria, explica que na música é essa operação da imagem, denominada aural por estar alicerçada sobre a audição, que possibilita a evocação simbólica da realidade musical ausente. "A representação mental, portanto, é um pré requisito ao exercício da atividade musical". (1999, pp. 16)

Nesse sentido, Tourinho, ao traçar considerações sobre a avaliação de método de ensino de música, ressalta:

O que parece óbvio mas permanecia oculto foi trazido para o centro do debate de educação musical: a ênfase na música como arte aural, portanto fundamentalmente ligada à audição; a visão do som e outros 'conceitos' musicais como fenômenos relacionais; e a noção de aprendizagem como experiência que envolve múltiplas dimensões do comportamento (o fazer, o recriar) do sentimento (a sensação, a percepção) e do pensamento (o intuir, o conceber, o imaginar). (1994, pp. 33-34)

A partir dessas concepções, compreendo, portanto, que o **fazer musical** é fundamental **antes** da elaboração dos conceitos referentes à simbologia musical.

Citado por Costa, Ferraz designa esse fazer como a mediação que ocorre entre a percepção e a elaboração da estrutura musical no corpo daquele que a pratica, explicando que "para se estudar o dinamismo musical é necessário uma análise para além do enunciado musical, vendo-o não como um objeto isolado, mas como fruto do contato entre a sua realização acústica e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou ouça". (2001, pp. 462)

Para tal prática formativa, é preciso trabalhar a audição de forma reflexiva, para que o aluno seja capaz de analisar, identificar, julgar, compreender os elementos musicais, e por conseguinte,

agir criativamente sobre a sua percepção. Dessa forma, o desenvolvimento da percepção iria muito além do trabalho usual, como assim sugere Bernardes: "Se tradicionalmente o treinamento auditivo é proposto de cima para baixo e de fora para dentro, aqui tem-se o contrário em todas as direções: a cada vez que se ouve, ouve-se o que dá conta de ouvir e compreender; isso acontece de dentro para fora." (2001, pp. 583)

Nessa mesma direção, Costa afirma que,

No nível pedagógico, da educação musical e especificamente do desenvolvimento da percepção auditiva, podemos salientar que: a conjugação dos processos de imagem aural e memória melódica é um dos aspectos mais importantes na concretização interna de alturas, intervalos e seus relacionamentos dentro de uma melodia, por possibilitar ao indivíduo domínio suficiente do conhecimento para transformá-lo e adequá-lo à cada nova situação. Essa conjugação é uma forma de fortalecimento das conexões neuronais específicas de cada intervalo ou de uma melodia como um todo. (1997, pp. 60)

Garmendía (1981) argumenta que é impossível conceber um conhecimento musical que não tenha a audição como fundamento: "à medida em que se experimenta fazendo, se aguça a audição; à medida em que se toma consciência do que se faz, se desenvolve e reconhece o que se faz. [...] Não somente se 'imaginam' sons como também se 'escutam' os sons imaginados." Partindo desses princípios, ela desenvolveu a Educação Audioperceptiva que consiste em aprender a canção de 'ouvido', transportá-la para diferentes tonalidades e criar um repertório similar ao apreendido.

Em relação à criação, Bernardes tratando-a como imprescindível à formação do músico, argumenta que:

No ato criativo tomado como pedagógico estariam contempladas todas as instâncias do fazer musical. Ou seja, na atividade de criação trabalha-se o ouvido interno e o externo, tem-se a oportunidade de improvisar sobre o material e as possíveis relações que serão estabelecidas, o que significa, além da prática instrumental, o treinamento auditivo feito de forma ativa e reflexiva, uma vez que escolhas terão que ser feitas. (2001, pp. 583)

Schaffer faz restrição à leitura musical nos primeiros estágios da formação, alegando que "ela incita muito facilmente a um desvio de atenção para o papel e para o quadro - negro, que não são os sons" (1991, pp. 307), elementos fundamentais da educação musical. Questiona o tempo gasto com exercícios silenciosos, sem sentido. Para ele, a escrita musical tem início em um primeiro momento através de grafia elaborada pelos alunos; só há orientação do professor quanto aos aspectos omitidos.

Segundo Lino, "essa experiência informal com a partitura, além de contemplar as hipóteses representativas, abre espaço para a descoberta e melhor compreensão do sistema representativo musical"(1999, pp. 71). Isso ocorre, a meu ver, pelo fato de os sons já terem sido gravados na mente através da representação mental e nos sentidos através dos movimentos, do canto e da execução instrumental. Sendo assim a notação não será entendida apenas pelo seu lado gráfico, mas também pelo seu lado simbólico, carregado de significado e sentido, pelo fato de ter sido experimentada pelo corpo.

Em uma prática musical desse porte, não haveria espaço para o trabalho individualizado do professor, isto é, voltado apenas para o domínio de sua especificidade. É importante mencionar que em 1921, Dalcroze já chamava atenção para essa questão:

Os cursos de música são muito fragmentados e especializados. Cada professor está confinado no seu próprio domínio. [...] como toda música está fundada na emoção humana, e na pesquisa estética a partir da combinação dos sons, o estudo do som e movimento deveria ser organizado e harmonizado sem nenhuma área da música ser separada da outra. (1988, p. 6-7)

Para que não sejam, portanto, desfeitos os elos interdisciplinares e contextualizadores que devem existir na educação musical no sentido de propiciar ao aluno a compreensão dos elementos constituintes do fenômeno musical, e, por conseguinte, o entendimento de que cada um deles faz parte de um todo, proponho que as disciplinas façam parte de um projeto coletivo, no qual elas sejam planejadas e trabalhadas dentro de um mesmo princípio norteador.

PROCEDIMENTOS

À luz desses pressupostos e da minha experiência profissional, vislumbrei possibilidades de elaborar uma proposta metodológica abrangente, que contemple os aspectos importantes de uma prática formativa.

O campo da investigação circunscreve-se a uma turma de 9 alunos entre 7 e 10 anos de idade, com 3 aulas semanais (2 em grupo e 1 individual, de piano ou teclado) com a previsão de trabalho de 3 anos de duração.

Desenvolvimento

- 1- Levantamento bibliográfico
- 2- Atividades de ensino - aprendizagem

Por meio de canções elaboradas por mim (3, 5 sons, texto significativo, frases curtas) e, posteriormente, de canções folclóricas e populares, desenvolvo todo o processo de musicalização:

- a sensibilização e a auto-expressão: movimentos corporais livres e, depois, definidos com o objetivo de trabalhar pulsação, apoio, etc.
- O estudo do instrumento: após a memorização da canção, o aluno começa a tocá-la descobrindo as notas a partir da sua percepção em relação aos intervalos (sob um processo de decomposição e análise); antes de tocar indico a nota e o dedilhado apenas do primeiro som - o aluno canta,

com a letra, duas notas ou um motivo, percebendo se na relação entre elas o som subiu, desceu ou se repetiu. Assim, chega-se à primeira frase, e com o auxílio da análise morfológica, conclui-se a peça. Cada aluno recebe uma fita K7 com a gravação do material para o estudo em casa.

- A transposição: por meio do canto (pequenos trechos cantados no início da aula, primeiramente com texto depois com nome das notas) e no instrumento (esses trechos e as canções).
- A improvisação e a composição: 1- livre, através da exploração de sons advindos de outras fontes sonoras - corpo e objetos; 2- a partir de um ponto de referência, extraído do material contido nas canções e de um texto criado pelos alunos.
- A harmonização: trabalhada a partir da noção das funções do I e V graus.
- O solfejo, ditado, as canções e as composições: primeiramente registrados com a grafia criada pelos alunos e, passando pela notação contemporânea, chega-se, posteriormente ao sistema convencional, na qual os alunos escreverão as partituras do seu repertório já memorizado apreendendo, assim, o conteúdo teórico (essa forma de apreender o conteúdo teórico continuará até o fim do período formativo).
- A leitura à primeira vista: a partir da apresentação das partituras das canções e composições já trabalhadas (sem título) para o aluno solfejar e/ou tocar; seguirei o trabalho de forma sistemática, incluindo o ditado melódico e o repertório tradicional no instrumento.

Obs: essas atividades não acontecem de forma linear; uma completa a outra, assim como a prática coral, música em conjunto e apreciação musical; articuladas com músicas que contêm certos elementos estruturais das canções.

3 - Avaliação:

3.1. A cada aula: detectando falhas para buscar novos recursos.

3.2. A cada semestre: observando os resultados obtidos no âmbito da interpretação, da compreensão

e da expressão, através da comparação, entre o grupo focal desta pesquisa e um outro (formado por

alunos que iniciaram no mesmo período letivo, com outra abordagem metodológica), durante

recitais e aulas públicas, por uma banca formada por professores de ambos os grupos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDES, Virgínia. A música das escolas de música: a percepção musical sob a ótica da linguagem. *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM*, Vol. II, pp. 579-586, 2001.

BEYER, Esther. *Idéias em educação musical*. Porto Alegre, Mediação, 1999.

COSTA, Rogério Luiz, Moraes. Idéias sobre improvisação: "composição e interpretação em propostas interativas". *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM*, Vol. II, pp. 462-468, 2001.

COSTA, Maria Cristina. A imagem aural e a memória do discurso melódico: processos de construção. *OPUS - Revista da ANPPOM*, Ano IV, nº 4, pp. 52-61, 1997.

DALCROSE, Emile, Jaques. *Rhythm, music and education*. Ayer Company, 1988.

GARMENDIA, Emma. *Educacion audioperceptiva - bases intuitivas en proceso de formación musical*. Buenos Aires, Ricordi, 1981.

LINO, Dulcimarta, Lemos. As "letras de música. In: *Idéias em educação musical*. Porto Alegre, Mediação, pp. 58-72, 1999.

SHAFFER, Murray. *Ouvido pensante*. São Paulo, Editora Unesp, 1991.

TOURINHO, Irene. Avaliação de método de ensino de música. *Anais do III Encontro Anual da ABEM*, pp. 13-43, 1994.

IDENTIFICANDO CANÇÕES DE NINAR DE OUTRAS CULTURAS: UM ESTUDO COM PARTICIPANTES BRASILEIROS

Beatriz Ilari

Hermes Jacchieri

Pablo Majlis

Relatos sobre uso da música com bebês datam desde a antiguidade (West, 2000). Em “Leis”, Platão descreve os benefícios da música para o desenvolvimento da alma do feto e do bebê, e aconselha o canto materno diário para gestantes e bebês (West, 2000). Na Bíblia sagrada também há passagens que descrevem, indiretamente, os benefícios da música para mães e bebês (Kovacs, 1999). Estes e outros relatos sugerem que o hábito de cantar para acalmar um bebê ou colocá-lo para dormir existe há vários séculos (Papousek, 1996), e em diversas culturas do mundo (Trehub & Schellenberg, 1995).

Mais do que o simples ato de cantar para um bebê, há canções que são específicas para bebês. Canções de ninar ou acalantos são cantados por pais e bebês em praticamente todas as culturas do mundo (Trehub & Schellenberg, 1995). Curiosamente, grande parte das canções de ninar das mais variadas culturas do mundo, falam de um assunto comum que é a necessidade do bebê dormir. Na maior parte das culturas, o gênero canção de ninar está comumente associado a figura da mulher, que é frequentemente a responsável por cuidar do bebê (O’Neill, Trainor & Trehub, 1999). Porém, em algumas regiões da África e da Indonésia, são os homens os responsáveis por expor seus bebês às canções de ninar (para exemplos veja Corpataux, 1995). Independentemente de quem canta, há indícios de que as canções de ninar fazem parte de uma série de comportamentos intuitivos e universais dos pais (Papousek, 1996).

Um outro elemento comum das cantigas de ninar existentes no mundo, são os temas de suas letras. Em algumas canções, é possível identificar o lamento ou desespero dos pais que, por estarem cansados por conta do trabalho, da pobreza ou da exaustiva tarefa de cuidar de um bebê (“que é que um pai pode fazer, pro nenê nanar? – Canção Brasileira), suplicam ao bebê que durma. Em outras canções de ninar, os pais

ameaçam o bebê com monstros imaginários (“Dorme nenê, que a cuca vem pegar” – Canção Brasileira) ou reais (“Se o negrinho não dorme, vem o diabo branco e zaz, come a sua patinha”, – Acalanto Caribenho), ou com outro tipo de castigo destinado aos bebês sem sono (“Se você não dormir, o berço irá cair” – Canção Norte-Americana). Há ainda canções nas quais os pais oferecem uma recompensa ao bebê que dorme (“Dorme bebê, papai volta ao luar e lhe trará um presente” – Acalanto Israelense). Um quarto tipo de canção de ninar procura tranquilizar o bebê, para que ele saiba que seus pais estão por perto enquanto ele dorme sossegado (“Papai está lá embaixo, mamãe faz chocolate” – Acalanto Francês), ou agradece aos Deuses pelo sono e a saúde do bebê (“Obrigada Alah, por meu bebê dormir tranquilo” – Canção de ninar Árabe). Como já foi dito antes, em todas estas canções, o objetivo comum é o de pacificar o bebê para que ele durma.

Segundo alguns especialistas em bebês, as letras de muitas canções de ninar tem mais sentido para os pais do que para o bebê em si, que fica atento às melodias simples e repetitivas (Trehub & Schellenberg, 1995). Em outras palavras, a melodia das canções de ninar é que carrega a mensagem que o bebê vai escutar. Estudos sobre os contornos melódicos ou entoacionais da fala sugerem que os contornos descendentes são os que mais acalmam os bebês (Papousek, 1996). Coincidentemente, muitas canções de ninar são construídas sobre melodias descendentes, o que provavelmente auxilia o bebê a pegar no sono (Trehub & Schellenberg, 1995).

Mais do que isso, há quem diga que a canção de ninar é identificável em várias culturas. Três estudos empíricos (Trehub, Unyk & Trainor, 1993 a, b; Unyk, Trehub, Trainor & Schellenberg, 1992) demonstraram que os adultos conseguem reconhecer canções de ninar de vários países do mundo. Nestes estudos, canções de ninar vocais e instrumentais foram parelhadas por canções lentas de vários países. Aos participantes, cabia o ato de identificar qual canção era a mais expressiva. Surpreendentemente, os participantes conseguiram identificar a maior parte das canções de ninar. Contudo, se há uma crítica para tais estudos, esta está fundamentada no fato destes estudos terem sido conduzido no Canadá, onde há uma imigração recente e portanto uma quantidade enorme de estrangeiros. Já que no Canadá a população está constantemente exposta à música de diversas culturas do mundo, não é possível saber se tais resultados não foram influenciados pela diversidade da amostra. Um outro aspecto destes estudos é, em geral, a

falta de informação no que diz respeito à música utilizada. Não se sabe pelos artigos se nos estímulos utilizados predominavam canções em sistema tonal ou se estas estavam misturadas às canções pentatônicas ou que utilizavam micro-tons (veja Krumhansl, 1999). Tal informação é necessária, sobretudo quando se fala em universalismos na escuta musical; na identificação de canções de ninar.

Nosso objetivo com o presente estudo é o de investigar a capacidade de crianças e adultos brasileiros de identificar canções de ninar de várias culturas. Uma vez que tanto as crianças como os adultos brasileiros são normalmente monolíngues e comparativamente menos expostos à músicas de outras culturas do que as crianças e os adultos Canadenses, é possível que resultados interessantes apareçam no que diz respeito ao universalismo das canções de ninar. Esta primeira fase do estudo é preliminar; estamos testando a exequibilidade do projeto, dos materiais e instrumentos de coleta. Iniciaremos nossa pesquisa com adultos, e uma vez confirmado que os materiais são válidos, aumentaremos a nossa amostra e testaremos crianças de várias idades, com e sem treino musical formal. Este estudo nos ajudará a identificar o conhecimento dos brasileiros sobre o gênero canção de ninar, e, apontará algumas diretrizes futuras, tanto para a educação musical de pais e bebês, quanto à educação musical de adultos para música de outras culturas.

MÉTODO

Amostra

Alunos oriundos de três classes de teoria e harmonia do Centro de Educação Musical Tom Jobim em São Paulo estão, neste momento, participando da primeira coleta de dados, que compõe o estudo preliminar. A segunda coleta de dados, com adultos e possivelmente crianças, está prevista para Agosto de 2002, quando já teremos alguns resultados da primeira coleta de dados.

Instrumento de coleta de dados

Cada aluno participante responderá à um questionário preliminar sobre sua experiência musical, idade, conhecimento de canções infantis e preferências musicais. Em seguida, receberá uma folha de respostas com duas figuras (um bebê dormindo e uma criança brincando) e 22 linhas de resposta, onde estão dois quadrados para respostas. Os alunos participantes aprenderão primeiro como é o teste e como deverão utilizar a folha da respostas, numa fase de treino. Durante o treino, o participante ouvirá 2 excertos de duas canções lentas, um de cada vez. Para cada excerto, deverá escolher qual das figuras combina com a música, e marcar no quadradinho correspondente. Uma vez que o participante compreendeu como vai ser teste, este escutará 10 excertos de canções de ninar misturados com 10 excertos de canções de outro tipo, de várias culturas do mundo. As canções de ninar e outras serão parelhadas por cultura, andamento e gênero do cantor. O teste terá a duração de no máximo 15 minutos.

Material musical

O material musical utilizado no teste contará com 20 canções de ninar originais e 20 canções de outro gênero, gravadas em diversas partes do mundo, incluindo Índia, Brasil, Tailândia, China, Argélia, Egito, Senegal, Nepal e Peru. Todas as canções terão andamento semelhante e serão lentas. No que se refere a instrumentação, utilizaremos primeiramente, canções à capella, por serem estas mais relacionadas ao estereótipo da canção de ninar, ou seja, do pai ou mãe cantando sozinho(a) enquanto balança a criança. Três CDs com 10 canções de ninar e 10 canções de outro gênero serão utilizados, um com cada classe de alunos, a fim de controlar o efeito da ordem das canções.

Análise dos resultados

Os questionários e as folhas de resposta serão categorizados e analisados usando testes estatísticos tais como Chi-quadrado e ANOVA. Os resultados serão divulgados durante o congresso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASS-BEGGS, Barbara & CASS-BEGGS, Michael. *Folk lullabies of the world*. New York: Oak Publications, 1969.
- DU BOUCHET, Paula. (org.). *Les berceuses du monde entier*. Paris, França: disco e livro pelo selo Gallimard, 1999.
- CORPATAUX, Francis. *Berceuses – Le chant des enfants du monde vol. 3*. Paris, França: disco pelo selo Arion, 1995.
- KOVACS, Jolan. The effects of vocal music on young infants: mother tongue versus foreign language. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade McGill, Montréal, Canadá, 1996.
- KRUMHANSL, Carol. Rhythm and pitch in music cognition. *Psychological Bulletin*, v. 126, p. 159-179, 1999.
- O'NEILL, C.T., TRAINOR, L.J., TREHUB, S.E. Infants' responsiveness to fathers' singing. *Music Perception*, v. 18, p. 409-425, 2001.
- PAPOUSEK, Mechtild. Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy. In: DELIEGE, Irene & SLOBODA, John. (eds.). *Musical beginnings –Origins and development of musical competence*. Oxford: Oxford University Press, p. 37-87, 1996.
- TREHUB, Sandra E. & SCHELLENBERG, Glenn. Music: Its relevance to infants. *Annals of Child Development*, v. 11, London: Jessica Kingsley Press, p.1-24. 1995.
- TREHUB, Sandra E., UNYK, Anna & TRAINOR, Laurel. Adults identify infant-directed music across cultures. *Infant Behavior and Development*, v.16, p. 193-211, 1993a.
- TREHUB, Sandra E., UNYK, Anna & TRAINOR, Laurel. Maternal singing in cross-cultural perspective. *Infant Behavior and Development*, v.16, p. 285-295, 1993b.
- UNYK, Anna, TREHUB, Sandra, TRAINOR, Laurel & SCHELLENBERG, Glenn. Lullabies and simplicity: A cross-cultural perspective. *Psychology of Music*, v.20, p.15-28, 1992.
- WEST, M. Music therapy in antiquity. In: HORDEN, Penelope. (ed.). *Music as medicine – The history of music therapy since Antiquity*. Aldershot, Inglaterra: Ashgate Publishing Limited, p. 1-32, 2000.

A PESQUISA NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU) - MG

Cíntia Thais Morato

Resumo. Este relato de experiência discorre sobre a experiência dos cursos de música de Universidade Federal de Uberlândia – MG, representados, neste documento, pelo Curso de Educação Artística – Habilitação em Música, com o ensino da pesquisa. Inicia-se com uma introdução histórica sobre quando e como o ensino da pesquisa começou a ser desenvolvido na universidade brasileira; faz um rastreamento do trajeto da pesquisa no Relatório da última Reforma Curricular do curso citado; comenta sobre a função formadora da pesquisa nos cursos de graduação em geral; e finaliza ilustrando as áreas de interesse investigativo dos alunos dos cursos de música da UFU.

Introdução

A formação científica universitária tomou força em nosso país através da Lei nº 5540/68 que tratou da reforma da universidade brasileira e estabeleceu como princípio a valorização da pesquisa associada ao ensino como forma de transcender a reprodução e estabelecer a ampliação¹ do saber, além de ser vista como um instrumento necessário para que a universidade pudesse acompanhar o ritmo da modernização até então alcançado pelo Brasil.

A universidade passa, então, a ter que contribuir para a criação do conhecimento científico, tecnológico, filosófico e artístico através da pesquisa básica e aplicada. No entanto, para lidar com esta preocupação, surge a necessidade de criar uma mentalidade científica em sua comunidade. Começa-se pois, a partir dos anos 70, a expansão dos cursos de pós-graduação tendo como finalidade capacitar os professores para que ampliem suas funções na carreira docente: ensinar e pesquisar, transmitindo e ampliando o saber. Isto passou a exigir mais tempo de trabalho dos docentes, o que intensificou o regime de dedicação exclusiva.

Paralelamente à capacitação docente, desenvolve-se a instrumentalização científica dos estudantes de graduação: criam-se as disciplinas Metodologia Científica, (ou

¹ Antes da referida Lei, o ensino universitário no Brasil era marcado pela repetição, não havendo muito espaço para a reflexão crítica, nem tão pouco para a investigação (MELO, 1996, p. 66).

Metodologia da Pesquisa Científica; ou Iniciação à Pesquisa). Estas disciplinas caracterizam-se pela sua função instrumental e propedêutica, auxiliando na (re)construção do conhecimento em outras áreas, bem como, servindo como campo de treinamento da atividade intelectual e de pesquisa – uma vez que, apesar dos alunos ingressarem na universidade sem um “método básico de vida intelectual” (MELO, 1996, p.58), os mesmos geralmente têm que desenvolver trabalhos monográficos como “resultado do estudo da investigação, e do próprio processo didático” (Ibidem, p.58).

Embora todas estas disciplinas busquem proporcionar ao estudante o desenvolvimento de uma mentalidade científica, investigadora e questionadora, além de ensinar um método para pensar e trabalhar, para MELO (1996), existem três vertentes que as caracterizam diferentemente: a Iniciação à Metodologia do Trabalho Científico ensina a apreender a ciência já produzida, fornecendo instrumentos técnicos e conceituais para o desenvolvimento do trabalho intelectual, como: hábitos de estudo eficiente, leitura proveitosa e documentação; técnicas de elaboração de trabalhos científicos como resumos, resenhas e monografias. A Iniciação à Metodologia Científica considera importante a metodologia do trabalho científico, porém, vai além: preocupa-se com a formação da espírito crítico como fundamento da atividade científica, orientando o estudante a discutir questões relativas à ciência e seu método e preparando-o para um posicionamento mais reflexivo diante do conhecimento já elaborado. A Iniciação à Metodologia da Pesquisa Científica integra a formação crítico-reflexiva com estudos dos procedimentos da pesquisa científica. Seu objetivo é formar e instrumentalizar o pesquisador, tomando o próprio procedimento de pesquisa como eixo do ensino e aprendizagem.

Contextualização da Pesquisa nos Cursos de Graduação em Música da UFU

Uma vez vista as diferentes formas do ensino da pesquisa nos cursos de graduação, passemos a conhecer o ensino da pesquisa no cursos de música da UFU, aqui representados pelo Curso de Educação Artística com Habilitação em Música².

² O termo “Cursos de Graduação em Música da UFU” engloba os cursos de Bacharelado em Instrumento, Bacharelado em Canto e Licenciatura em Educação Artística – este, trata-se na verdade de um curso de Licenciatura em Música que, por força da legislação, ainda leva o nome de Educação Artística. A grade

Fazendo um rastreamento do trajeto da pesquisa no Relatório da última Reforma Curricular efetuada em 1995³, encontramos na Introdução (p.5): “Esse é o currículo vigente hoje. Seu objetivo é a formação do professor preocupando-se essencialmente com o caráter científico no trato do conhecimento e a forma global do indivíduo enquanto ser social” (grifo nosso). O que demonstra consonância com a preocupação de transcender o nível da reprodução do conhecimento. A reforma curricular também registra como Justificativa (p.7): “A melhoria qualitativa da formação do professor, do músico e do cantor se dará através de um embasamento científico mais intenso” (grifo nosso). A frase grifada demonstra a preocupação com o desenvolvimento de uma mentalidade crítico-reflexiva, possível através do questionamento e da investigação. E ainda, define como um de seus Objetivos Específicos (p.9): “valorizar a pesquisa científica” através do trabalho de final de curso, o que reflete a preocupação de se tomar a pesquisa como eixo do ensino e aprendizagem, formando o aluno-pesquisador e instrumentalizando-o também para o ingresso na pós-graduação.

Na grade curricular (p.11-17), a pesquisa integra o núcleo das disciplinas complementares obrigatórias (Metodologia Científica 1 e 2, Pesquisa em Música 1 e 2), ao lado das disciplinas obrigatórias do núcleo comum (Fundamentos de Expressão e Comunicação Humanas: Português, Filosofia da Música; Folclore Brasileiro; Estética e História das Artes; Formas de Expressão e Comunicação Artística); do núcleo diversificado (Evolução da Música: História da Música 1, 2, 3; Linguagem e Estruturação Musicais: LEM 1, 2, 3, LEM Integradas, Percepção Musical 1, 2, 3, 4; Técnica de Expressão Vocal: Técnica vocal, Canto Coral 1; e Práticas Instrumentais 1 a 8); do núcleo pedagógico (Psicologia da Educação; Didática; Estrutura e Funcionamento do Ensino de I e II graus; e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado); além do núcleo de ampliação das disciplinas pedagógicas (Metodologia da Iniciação Musical 1, 2; Metodologia do Instrumento 1; e Projeto Integrado). A distribuição das disciplinas do curso em foco

curricular é muito semelhante entre os três cursos, diferenciando-se basicamente pela presença das disciplinas pedagógicas.

³ A pesquisa no Curso de Educ. Artística – Hab. em Música da UFU já era desenvolvida antes da reforma curricular, como requisito parcial de avaliação da disciplina Prática de Ensino sob a Forma de Estágio Supervisionado (a monografia mais antiga localizada no acervo do curso data de 1985). A partir de 1992, com a reforma curricular, a pesquisa ganhou um corpo autônomo de disciplinas.

apresentam-se distribuídas em nove semestres letivos; nestes, a Metodologia Científica 1 (60 horas) encontra-se no 2º semestre do curso, a Metodologia Científica 2 (30 horas), no 7º, a Pesquisa em Música 1 (15 horas), no 8º, e a Pesquisa em Música 2 (15 horas), no 9º e último semestre. No total de 2530 horas de curso (790 horas de disciplinas optativas e 1740 de disciplinas obrigatórias), a pesquisa ocupa 120 horas.

Atualmente, a disciplina Metodologia Científica 1 é ministrada por um professor do Departamento de Filosofia. A Ficha de Disciplina define como objetivo da mesma “abordar as ciências sob o ângulo do produto delas, como resultado em forma de conhecimento científico, mas também como processo: gênese do próprio conhecimento. Apresentar a maior gama de procedimentos epistemológicos teóricos, morfológicos e técnicos para colocá-los à disposição dos pesquisadores das disciplinas particulares em Artes Plásticas, Música, Decoração, Arquitetura, Psicologia, etc.”. Além deste documento, cada professor, ao ministrar a disciplina, elabora seu Plano de Curso para o semestre; este, em 2000, apresenta como ementa: “Estudo do conhecimento: processos metodológicos, suas possibilidades e suas fontes, sua natureza, verdade, certeza e evidência. Introduz ao aluno na pesquisa caracterizando-a em seus tipos e fases, levando-o a elaborar um projeto de pesquisa, vivenciá-lo e redigir uma monografia. Finalmente aborda-se a composição de trabalhos científicos nos cursos de graduação” (SOARES NETO, 2000, p.1).

Os trabalhos de final de curso são desenvolvidos nas disciplinas Metodologia Científica 2, Pesquisa em Música 1 e 2. Na Metodologia Científica 2, o aluno define o seu tema e prepara uma bibliografia comentada sobre o mesmo; na Pesquisa em Música 1, elabora e defende perante banca o projeto de pesquisa, e começa o trabalho de campo propriamente dito, preparando para o final do semestre, um relatório de resultados parciais; na Pesquisa em Música 2, termina a sua pesquisa e redige a monografia que será também defendida perante banca de dois professores.

A Ficha de Disciplina da Metodologia Científica 2 não muda em relação à Metodologia Científica 1, porém, no Plano de Curso desenvolvido em 2001 encontramos como objetivos específicos “instrumentalizar o aluno no desenvolvimento da consciência sistemática e reflexiva através da leitura e interpretação de textos; da discussão sobre a pesquisa em música no Brasil e na universidade brasileira; do conhecimento sobre os tipos de pesquisa em geral e sobre os campos de pesquisa em música em particular; e da

utilização das normas técnicas. Oportunizar a preparação de um projeto de pesquisa através da elaboração da bibliografia comentada organizada de acordo com o tema de interesse” (MORATO, 2001, p.1). As Pesquisa em Música 1 e 2 apresentam na Ficha de Disciplina a ementa “orientação individualizada e desenvolvimento de projetos de pesquisa determinados em comum acordo com o docente responsável pela disciplina”. A Metodologia Científica 2 e a Pesquisa em Música 1 são ministradas em turmas, sob a responsabilidade de um professor dos cursos de música (geralmente, da área de Educação Musical), mas, além da desta carga horária, o aluno é orientado individualmente por um docente de sua escolha _ feita pelo critério da linha de pesquisa e/ou dos projetos desenvolvidos pelos professores. A Pesquisa em Música 2 consiste no acompanhamento individualizado do aluno pelo professor orientador da pesquisa.

Por esta contextualização, acreditamos que o corpo das disciplinas responsáveis pela pesquisa no Curso de Educação Artística – Habilitação em Música confirma as segunda e terceira vertentes expostas por MELO (1996) na introdução, ou seja, as Metodologia Científica 1 e 2 não só valorizam a metodologia do trabalho científico, mas, principalmente, preocupam-se com a formação da reflexão crítica como fundamento da atividade científica, além de introduzir técnicas e métodos para realização da pesquisa; as Pesquisa em Música 1 e 2, além de preocupar-se com formação crítico-reflexiva, procuram instrumentalizar o aluno para a vida acadêmica do pesquisador.

A função formadora da pesquisa nos cursos de graduação

A pesquisa na graduação tem como princípio geral e básico o caráter formativo “do cidadão para o enfrentamento de situações inéditas”(MARQUES, 1997, p.132, 133). Este caráter formativo se reflete primeiramente no desenvolvimento da capacidade de ultrapassar o senso comum oportunizando a organização de um pensamento crítico e reflexivo, capaz de sistematizar o conhecimento de forma coerente (LUCAS, 1991).

O caráter formativo da pesquisa na graduação reflete-se também na sua função didático-pedagógica que busca ensinar, exercitar e treinar o estudante ao trabalho com os critérios da validade e da sistematicidade da metodologia científica (RUIZ, 1992).

Uma outra face do caráter formativo da pesquisa pode, ainda, ser encontrada no exercício da redação que oportuniza ao estudante o desenvolvimento da autonomia e do domínio do próprio texto (MARQUES, 1997).

De acordo com Marques (1997), a pesquisa deve desenvolver no aluno o seu senso de busca e a sua disciplina de trabalho. Deve habilitar o estudante a reconstituir etapas de caminhos já percorridos por cientistas, ou seja, reaplicar metodologias já utilizadas. Nesta perspectiva, a pesquisa carrega um significado de redescoberta para o estudante, passando pois a ser vista não como cristalizadora de conhecimentos armazenados, mas, como reconstrutora da ciência (MARQUES, 1997; RUIZ, 1992).

Nestes últimos anos, enquanto professora orientadora de trabalhos de final de curso, procuramos consolidar esta função formadora da pesquisa na graduação através da pesquisa documental. Exemplos de pesquisa documental (BEINEKE; SOUZA, 1998; SOUZA, 1995) na área de educação musical têm contribuído tanto para o esclarecimento desta função formadora, quanto para a orientação metodológica. Além de estimular reflexões organizadoras e desenvolver a capacidade de síntese do estudante pesquisador, a pesquisa documental busca sistematizar conhecimentos, estimulando a conscientização sobre a relevância destes para futuras pesquisas, mapeando campos de pesquisa e conceitos, e divulgando publicamente os trabalhos produzidos. Metodologicamente, a pesquisa documental oportuniza a familiarização com aspectos técnicos como o manuseio de material; o desenvolvimento do hábito de leitura e consultas em bibliotecas; a organização e catalogação de livros; a construção de sistemas classificatórios (BEINEKE; RAMOS; SOUZA, 1998).

Já apresentamos neste fórum nacional o projeto (Abem 1999) e o relatório parcial (Abem 2000) da pesquisa documental “Monografias de Graduação em Música da UFU: catalogação e indexação”. Dentre os dados coletados até 1998, citamos os campos de investigação de maior interesse dos alunos dos cursos de música da UFU: Composição Musical; Educação Musical: desenvolvimento musical (habilidades rítmicas, representação gráfica, reprodução vocal infantil), história da educação musical, metodologias de ensino musical, pedagogia do instrumento (piano, violão); Música e Sociedade; Música e Teatro; Música Popular Brasileira; Musicologia; Musicoterapia: medicina, odontologia; Performance: análise estilística; execução instrumental; Teoria da Música: análise da

textura; análise harmônica; análise morfológica; análise rítmica; análise serial-dodecafônica; análise timbrística; transcrição.

Para encerrar, gostaríamos de fazer uma citação de dois ex-alunos em seu trabalho de final de curso:

“Da pesquisa, precisa o professor para ensinar eficazmente, o aluno, para aprender significativamente, a comunidade, para superar suas carências e a universidade, para mediar a formação profissional” (OLIVEIRA; PEREIRA, 2000. p.3).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Daniela M. *Monografias dos cursos graduação em música da UFU, 1996-1997: catalogação e indexação*. 2001. 57p. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia - MG.

BEINEKE, Viviane; RAMOS, Sílvia N.; SOUZA, Jusamara. A pesquisa documental na formação de educadores musicais. *Música Hoje*, Belo Horizonte, n.5/6, p.57-65, 1998/1999.

BEINEKE, Viviane; SOUZA, Jusamara. *Publicações da Associação Brasileira de Educação Musical: índice de autores e assuntos (1992-1997)*, Santa Maria: UFSM, 1998, 54p.

COORDENAÇÃO dos Cursos de Música da UFU. *Relatório da Reformulação Curricular dos Cursos de Música*. 1995. Mimeo.

COORDENAÇÃO dos Cursos de Música da UFU. *Relatório da Reformulação Curricular dos Cursos de Música*. 1992. v.1. Mimeo.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 2.ed. Campinas: Autores Associados., 1997. 120 p.

FREIRE, Vanda B. A importância da pesquisa para a educação musical. ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO CENTRO-OESTE, I, 1998, Cuiabá. *Anais...* Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 1998. p.3-7.

LUCAS, Maria Elizabeth. Sobre o significado da pesquisa em música na universidade. *Porto Arte*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 51-55, 1991.

MARQUES, Mário Osório. Os níveis da pesquisa na universidade. In: *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí : Unijuí, 1997. p. 132-139.

MELO, Vilmo G. O ensino da metodologia da pesquisa na graduação: algumas reflexões. São Paulo, *Arteunesp*, n.12, p.55-71, 1996.

MORATO, Cíntia Thais. *Monografias de graduação dos cursos de música da UFU: uma bibliografia comentada*. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Departamento de Música e Artes Cênicas, UFU, 1999.

MORATO, Cíntia Thais. *Monografias de graduação dos cursos de música da UFU: catalogação e indexação*. Relatório Parcial de Pesquisa aprovado pelo Departamento de Música e Artes Cênicas, UFU, 2000.

MORATO, Cíntia Thais. *Plano de Curso da Disciplina Metodologia Científica 2, 2001*. 4p. Mimeo.

OLIVEIRA, Jamary. Reflexões críticas sobre a pesquisa em música no Brasil. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 4, n. 5, p. 3-11, 1992.

OLIVEIRA, Luciano R.; PEREIRA, Marta Regina S. *Monografias dos cursos graduação em música da UFU, 1998: catalogação e indexação*. 2000, 62p. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia - MG.

RUIZ, João Álvaro. Como elaborar trabalhos de pesquisa. In: *Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos*. São Paulo: Atlas, 1992. p.48-51.

SILVA, Ronan Manoel da. *Monografias dos cursos de graduação em música da UFU, 1994-1995: catalogação e indexação*. 2000. 35p. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

SOARES NETO, Cícero J. A. *Plano de Curso da Disciplina Metodologia Científica 1*. 2000. 3p. Mimeo.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Livros de música para escola: uma bibliografia comentada*. Porto Alegre: Curso de Pós -Graduação em Música - UFRGS, 1997. 99p. Série Estudos, v.3.

SOUZA, Jusamara. A pesquisa em Educação Musical na Universidade: algumas questões. ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, X, 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997. p.49-53.

**A NATUREZA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO CURSO DE
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – HABILITAÇÃO EM MÚSICA, DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE UBERLÂNDIA: HISTÓRIAS DE VIDA**

Claudia Maria C. L. Gemésio

Resumo. Tendo em vista os questionamentos acerca da formação do professor do Brasil, esta proposta de pesquisa vem de encontro à necessidade de se pensar e repensar a profissão “professor de música” no Brasil. Enfocar-se-á questões relativas à formação músico - pedagógica dos formandos em música, através da pedagogia crítica de Giroux. Analisar-se-á os objetivos propostos, discutindo como a pedagogia crítica pode oferecer bases teóricas, para que os professores experimentem a natureza do trabalho docente de forma crítica-transformadora, tornando os futuros professores, intelectuais transformadores. Pretende-se adotar os procedimentos da pesquisa qualitativa; como método, o biográfico e como técnica de coleta de dados a entrevista de história de vida. Através deste, buscar-se-á abrir caminhos para que se possa traçar o perfil dos futuros professores formandos em música da Universidade Federal de Uberlândia.

As reflexões que, atualmente, vêm sendo feitas acerca do processo de formação do professor de música, denotam que as autoridades responsáveis pelo sistema educacional vêm na figura do professor, o único responsável pela natureza e qualidade do cotidiano escolar, visando apenas que a atuação do profissional em educação seja realizada de forma eficaz (GÓMEZ, 1997).

De acordo com Hubermann (apud MOSQUERA, 2000, p. 38, 43) repensar a profissão docente é, hoje, uma necessidade, já que “a vida dos professores e o seu ciclo de desenvolvimento são fundamentais, ajudando a entender o processamento da profissão e as repercussões que socialmente ela tem, no âmbito em que é realizada,” levando-nos a compreender que não podemos separar as transformações culturais e sociais da carreira e vida dos professores.

Segundo Mosquera (2000, p. 38) o docente, frente aos paradoxos pós-modernos, juntamente com a necessidade de se auto-afirmar, encontra-se diante de várias reflexões: como vive, como realiza e como se sente em relação à sua profissão. Estas inquietações estão relacionadas com questões de cunho político-sócio-culturais, muito presentes na educação brasileira.

Neste contexto, a política neoliberal implantada no Brasil, tenta, segundo Frigotto (1994), “difundir a crença de que o setor público é o responsável pela crise e pela ineficiência vigente e que, [...] o mercado e o setor privado apontam para a eficiência, qualidade, produtividade, equidade” (MOREIRA, 1995, p. 96). No caso específico do Brasil, os efeitos do neoliberalismo têm sido aparentes nas diferentes formas de marginalização, tais como a fome e a miséria.

Tais aspectos têm afetado profundamente a sociedade brasileira, tornando-se importante pensar sobre os diferentes comportamentos dos professores, suas motivações e valores, conhecendo melhor seus anseios e expectativas, pois uma história de vida pessoal está intimamente ligada a uma história de vida profissional (id, *ibid*, p. 39).

Sob este aspecto Giroux (1997, p. 29) enfatiza que “as condições materiais sob as quais os professores trabalham, constituem a base para delimitarem suas práticas como intelectuais”. Por sua vez, exige-se como formação básica para esses professores uma concepção de ensino-aprendizagem bastante crítica, considerando a diversidade de manifestações musicais, trazendo o desafio de superar o ícone dicotômico entre teoria e prática. Sabe-se que essa oposição tem-se mantido histórica e culturalmente, sedimentando formas próprias de ensino-aprendizagem, além dos valores sociais distintos, marcando os cursos superiores de formação de professores de música.

Diante da necessidade de pensar e repensar a formação do professor de música no Brasil, esta proposta de pesquisa objetiva refletir sobre a natureza da formação músico-pedagógica dos alunos formandos do Curso de Educação Artística - Habilitação em Música, da Universidade Federal de Uberlândia¹; identificar as concepções de música e de ensino de música dos mesmos; denotar suas práticas musicais e/ou pedagógicas; verificar a existência ou não de conflitos entre aluno/formação pedagógica/ necessidades “práticas”; examinar suas concepções e/ou práticas musicais e/ou pedagógicas tendo como fundamentação teórica os princípios da Pedagogia Crítica de Henry Giroux.

Partindo desses objetivos, o problema que norteará esta pesquisa é: De que maneira os alunos formandos do curso em questão, caracterizam sua formação músico/pedagógica?

¹ Cidade com cerca de 500.000 habitantes, localizada no Triângulo Mineiro. O Curso de Música tem uma clientela advinda de escolas particulares, e, principalmente, de 04 Conservatórios Estaduais de Música da região; Araguari, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia.

O interesse pela realização do estudo nesta universidade se concretizou por, observar a atuação de vários profissionais advindos da mesma, que atuam ou irão atuar no Conservatório Estadual de Música de Araguari, escola na qual trabalho a 14 (quatorze) anos. Observa-se que, apesar desses profissionais terem tido a mesma formação, geralmente adotam posturas músico-pedagógicas bastantes divergentes.

Nesse sentido, em vários estudos sobre a formação de professores, Benincá (1997, p. 171) a partir da relação professor/prática pedagógica, aponta a existência de três grupos de professores: aqueles que não percebem qualquer incoerência na sua ação docente; os que se dão conta das contradições, mas que não encontram ambiente favorável para a reflexão, e, o último grupo, que percebe as dificuldades, se angustia e procura construir condições teórico-metodológicas necessárias à mudança.

Diante desta classificação, formulou-se a hipótese de que podem ocorrer estes três tipos de alunos formandos em música na Universidade Federal de Uberlândia e que atuarão nas escolas de música ou não. Partindo desta premissa, apesar de terem tido a mesma formação profissional, provavelmente, adotarão em seu cotidiano posturas profissionais bastante diferentes e diversificadas.

1. Pedagogia Crítica de Henry Giroux.

Mc Laren (1997, p. 18) ressalta que, de acordo com a Pedagogia Crítica de Giroux, os professores devem assumir um papel de intelectuais transformadores, empreendendo uma prática social transformadora, comprometidos com a promoção da democracia e melhoria da qualidade de vida humana.

Giroux reconhece que a pedagogia é uma prática política e ética, bem como uma construção social e historicamente situada e não apenas restrita às salas de aula. Deve estar envolvida toda vez que existirem tentativas de influenciar a produção e construção de novos significados. A pedagogia não é apenas a prática de ensino, mas também envolve um reconhecimento da política cultural que tais práticas sustentam (apud Mc LAREN, 1997, p. 19).

Além disso, Giroux fala que os educadores devem articular seus propósitos educacionais com clareza, estabelecendo metas, definindo os termos da escolarização

pública como parte de um projeto democrático mais abrangente, devendo estar conscientes de que este tipo de pedagogia de libertação está sempre em construção e não tem respostas definitivas (ibid, p. 19).

O professor deve, além de ajudar os educandos através da utilização de uma abordagem pedagógica significativa, a possibilidade de ver o conhecimento e a experiência como formas de emancipação. Isto oferece aos alunos a possibilidade de ampliarem sua imaginação social e coragem cívica, capaz de ajudá-lo a intervir em sua própria auto-formação, na formação de outros e na sociedade em geral (apud Mc LAREN, 1997, p. 17).

Conseqüentemente, oferece aos educadores uma linguagem crítica para ajudá-los a compreender o ensino como uma forma de política cultural e “como um empreendimento pedagógico que considera com seriedade as relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e experiência”(ibid, p. 13).

Giroux considera importante que as escolas descubram como o significado é construído por seus alunos através da experiência vivida que, por sua vez, é o que dá o sentido de esperança e possibilidade às suas vidas (ibid, p. 16).

De acordo com a Pedagogia Crítica de Giroux, a universidade tem um conjunto particular de relações com a sociedade dominante. Neste sentido, funciona para produzir e legitimar o conhecimento, habilidades e relações sociais que caracterizam as relações de poder dominante na sociedade (GIROUX, 1997, p. 191).

Por um lado, considera Giroux, que a estrutura da universidade está ligada a interesses que achatam as preocupações críticas dos intelectuais empenhados a lutar por espaços públicos de oposição. Tais interesses podem desmorrar somente a partir dos “esforços coletivos dos intelectuais transformadores”(id, ibid, p. 192).

Os professores universitários precisam pensar no estudante dentro e fora da universidade, refletindo a atuação da prática política além de engajar projetos que estimulem a crítica.

Será que o professor permitirá a prática desta pedagogia em sala de aula? Vai depender do que ele considera ser prática. Se esta se referir a um “livro de receitas,” a resposta será “não”, mas se a prática associar-se a um pensar e agir criticamente na luta por relações sociais democráticas e liberdade humana, então a resposta certamente será “sim,”

para o trabalho de Giroux que nos oferece a oportunidade de executar uma transformação concreta (Mc LAREN, 1997, p. 20).

2. Metodologia.

Pretende-se adotar os procedimentos da pesquisa qualitativa. O método escolhido é o método biográfico, o qual “busca auxiliar a reconstruir o conteúdo de uma memória coletiva”. Isto possibilita a reconstrução do passado a partir de relatos individuais. Além disso, o método biográfico é muito eficaz quando necessita-se captar a face interna da experiência cotidiana humana, decifrando a subjetividade explosiva escondida nas histórias de vida (MARRE, 1991, p. 90 - 91).

É assim que a história de vida torna-se parte fundamental de um método biográfico, tentando não somente uma reconstrução de rupturas, mas uma ciência das interações presentes nessas rupturas (ibid, p. 91).

De acordo com Haguete (1999, p. 81 – 82) a história de vida, enquanto documento, serve como ponto de referência para avaliar teorias gerando novos estudos, podendo fornecer “insights” sobre dados subjetivos, além de sugerir novas variáveis, processos que possam reorientar determinada área, podendo “dar sentido à noção de processo em movimento”.

A utilização da entrevista de história de vida se justifica porque, “é através da interação entre pesquisador e narrador, tendo a entrevista como instrumento de mediação, que se obtém os dados na técnica de história de vida” (QUEIROZ, 1988, p. 21 apud GÓMEZ, 1997, p. 16).

A técnica de coleta de dados que poderá ser utilizada, será a entrevista aberta ou semi-estruturada. Conforme Brioschi e Trigo (1989, p. 38) o uso desse tipo de técnica é amplo, sendo o projeto de pesquisa com suas peculiaridades e propósitos, que deve direcionar a opção que determinará a forma de entrevista para coletar os dados e o método pelo qual serão analisados.

Tendo como técnica de coleta de dados a entrevista de história de vida e como subsídio teórico os princípios da Pedagogia Crítica de Giroux (1997), pretende-se abrir caminhos para que se possa traçar o perfil dos futuros professores formandos em música da

Universidade Federal de Uberlândia, oferecendo bases teóricas para que os mesmos e demais sujeitos envolvidos, experimentem a natureza do trabalho educacional de forma crítica e transformadora.

3. Aprender e ensinar música.

A alfabetização musical deve ser pensada considerando tanto o sujeito construtor de conhecimento, quanto sujeito social, inserido em uma determinada sociedade, mediado pela afetividade que permeia todo o processo educativo.

Música é linguagem. Musicalizar é transformar as pessoas em indivíduos que usam os sons musicais, consomem música, fazem, criam e sentem música. E além disso se expandem por meio da música (JANNIBELLI, ?, p. 23).

No ensino da música, devemos seguir os mesmos processos de desenvolvimento adotados quanto ao ensino dos outros tipos de linguagem oral e escrita.

A criança ou o adulto devem dialogar com a linguagem musical, sobre e por meio da música. Considera-se de extrema importância estimular o estudante de música a fazer suas próprias pesquisas sonoras.

Ao educador, cabe enriquecer o universo musical do educando com material didático e métodos diversificados. O trabalho deverá desenrolar-se de forma criativa, onde o professor deve preocupar-se em formar no estudante o musicista, que talvez não disponha de uma vasta bagagem técnica, mas que será capaz de sentir, viver e apreciar música. Uma aprendizagem musical voltada apenas para os aspectos técnicos é prejudicial se não despertar o senso e sensibilidade musicais do aluno.

Quanto ao gênero musical, todos os tipos de música são válidos, pois mais tarde o aluno poderá fazer sua própria opção devido à vivência crítica e diversificada obtida anteriormente.

Uma perspectiva que tem sido bastante focalizada dentro da educação é a idéia de valorizar o cotidiano do aluno e do professor no processo ensino-aprendizagem (BENINCÁ, 1997, p. 74). Há uma grande tendência que defende o cotidiano como ponto de partida e de chegada da educação.

Como diz Hernandez (1998), nós que nos propusemos a ensinar os outros, nunca esqueçamos que “preparar alguém para o futuro significa prepará-lo para continuar aprendendo por toda a vida.”

Souza (1997) defende que a “formação do futuro profissional em música, nos cursos de licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar. [...] a universidade está preparando de forma diferente do que se precisa lá fora.”

Um agravante a este, consiste na formação do músico nas universidade que, segundo Arroyo (1992, p. 2), se os cursos de formação musical incorporassem uma visão de música ligada aos processos sociais e históricos à “idéia de movimento constante, de permanente construção, como o seu fio condutor”, talvez fosse um caminho a ser percorrido para amenizar esses problemas do ensino de música universitário brasileiro.

Têm-se em vista que no Brasil precisa-se de professores de música que, segundo Gonçalves (1992, p. 75), “tenha equilíbrio e ausência de preconceitos, apoiados em sólida formação pedagógica geral e especializada, para facilitar a aplicação de práticas e saberes na área de educação musical”.

4. Referências Bibliográficas.

ARROYO, Margarete. Reflexões sobre a prática. In. *I Encontro Anual da ABEM*, pp. 90-96, 1992.

BECKER, Howard S. A história de vida e o mosaico científico. In: *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo, Hucitec, pp.101-115, 1993.

BENINCÁ, Elli et.al. Prática pedagógica uma questão de método. *Espaço Pedagógico*, V. 4, N.1, pp. 161-171, 1997.

BERNARDO, Maristela V. Campos. Como a universidade potencializa a educação. *Didática*, N. 22/23, pp. 83-88, 1986/87.

BRIOSCHI, Lucila Reis; TRIGO, Maria Helena Bueno. *Família: representação e cotidiano – reflexão sobre um trabalho de campo*. São Paulo, CERU/CODAC/USP, 1989.

GIROUX, Henry A *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os Professores e sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, pp. 95-114, 1997.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. Reflexão e prática em educação musical: como conciliar? In: *I Encontro Anual da ABEM*, pp. 73-79, 1992.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. A entrevista. In: *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, Vozes, pp. 79-91, 1999.

_____. A história de vida. In: *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, Vozes, pp. 79-91, 1999.

HERNANDEZ, Fernando. A importância de saber como os educadores aprendem. *Pátio Revista Pedagógica*, N. 4, 1998. Disponível em: < www.artmed.com.br >.

MARRE, J. Léon. A história de vida e método biográfico. *Cadernos de Sociologia*, V. 3, N. 3, pp. 89-141, 1991.

MAC LAREN, Peter. Prefácio: Teoria crítica e o significado da esperança. In: GIROUX, Henry A *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas, p. xi-xxi, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, pp. 7-38, 1995.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Pós-modernidade, cultura e professorado: uma análise da subjetividade docente. *Educação*, V. 23, N. 41, p. 31-46, 2000.

PRESTES, Maria de Lourdes Almada. A pesquisa qualitativa na educação. *Educação e Filosofia*, V. 4, N. 7, p. 91-101, 1989.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: *Encontro Anual da ABEM*, 1997 (mimeo).

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A DISCIPLINA PRÁTICA
INSTRUMENTAL-PIANO DO CURSO DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA - MÚSICA
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ**

Cláudio da Costa Trindade

Resumo. O presente texto retrata a experiência realizada com a turma da terceira série do curso de Educação Artística com Habilitação em Música da UEPA, no exercício da disciplina Prática Instrumental-Piano e objetiva propiciar análise e discussões sobre a disciplina, no que tange a forma de aplicação da mesma em relação aos objetivos do curso. Ainda procura fomentar o debate em relação às diferenciações entre um ensino dito “tradicional” de Piano – aulas individuais e a prática de Piano em Grupo, em busca da conscientização de um ensino que evidencia um aprendizado para além de simples notas musicais-uma compreensão mais aprofundada da linguagem musical.

HISTÓRICO:

Desde quando o curso de Educação Artística-Música foi implantado na Universidade do Estado do Pará (1989) a disciplina Prática Instrumental tem sido alvo de grandes debates. Dentre as principais discussões citamos a análise da coerência da disciplina em relação aos objetivos reais do curso. Entretanto foi a preocupação de se manter *uma* disciplina na grade curricular que evidenciava a prática de três instrumentos (flauta, violão e piano) - suas dificuldades de aplicação, carga horária, controle acadêmico e objetivando reconduzi-la, que em dezembro de 1997 o Departamento de Artes aprovou a proposta de se oferecer o instrumento Flauta Doce para a 1ª e 2ª séries deixando à escolha do aluno cursar Violão ou Piano nas séries seguintes. Essa *nova* forma de aplicação - vigente até hoje delimita o período cronológico da experiência apresentada. Mas precisamente o ano de 2001 com os alunos da 3ª série, em meio às importantes e recentes discussões para a implantação da nova grade curricular do curso - Projeto Político Pedagógico.

JUSTIFICATIVA:

A base desta experiência encontra no *ensino* o eixo de duas inquietações: Qual o objetivo do piano em um curso de formação de professores de música?, e, de que forma trabalhá-lo de acordo com as necessidades e objetivos do mesmo curso?

Não pretendemos nesse ponto discorrer com profundidade sobre o perfil do professor de música e ou na defesa de uma *nova* metodologia para o ensino de piano, apenas considerar que tais inquietações levaram a mudanças na forma de aplicação da disciplina Prática instrumental-piano. A preocupação era de que forma adequar a disciplina à objetivos como: auxílio na aprendizagem da harmonia, improvisação, entre outros conteúdos, e também a ajuda para desenvolver atividades de docência, levando-se em consideração fatores de condições de trabalho, distribuição de horários, e principalmente o perfil do *Alunado*, visto perceber-se um aparente distanciamento entre a prática vigente - importado de escolas de ensino específico de música e àqueles fatores.

Nossos questionamentos receberam grande fomentação, além de importante embasamento teórico, a partir do X Encontro Anual da ABEM-Outubro de 2001, com participação no curso *Ensino de Piano em Grupo* ministrado pela Profa. Dra. Maria Isabel Montadon. As discussões em torno das diferenças entre o chamado “ensino tradicional” de piano e o *novo* ensino¹, eclodiram a produção em nível prático da experiência aqui apresentada.

OBJETIVO:

Propiciar análise e discussões sobre a disciplina Prática Instrumental-Piano no curso de Educação Artística da UEPA, no que tange a forma de aplicação da mesma em relação aos objetivos do curso.

METODOLOGIA:

A forma de aplicação desta experiência fundamentou-se no resultado da análise dos seguintes pontos:

1. Alunado:

¹ MONTADON (2001) discorre sobre as origens da prática de piano em grupo: “ O ensino de piano em grupo já pode ser verificado nos Estados Unidos no século XIX, possivelmente pela influência da metodologia desenvolvida por Johann Bernhard Logier na Inglaterra...”p.2

A tipificação a seguir fora criada com o intuito de demonstrar, de forma resumida um perfil de alunos que ao longo dos anos têm pertencido ao curso de Educação Artística da UEPA. Reservando-nos o direito de usá-la somente nesses termos com o cuidado de não considerá-la pejorativa ou que induza a qualquer outra interpretação maléfica:

TIPIFICAÇÃO: Aluno “Conservatorial”
PERFIL: Este aluno não precisa necessariamente ter estudado em Conservatório ou Escola de Música, porém toda a sua concepção e busca de aproveitamento enquadram-se no estilo “tradicional” de ensino.
HABILIDADES: Leitura, destreza no instrumento.
DIFICULDADES: Absorção de outra abordagem de execução.

TIPIFICAÇÃO: Aluno “Músico formado”
PERFIL: Este aluno já traz consigo uma concepção formada de música e geralmente cursa a disciplina para buscar conhecimentos “acadêmicos”. Aqui se enquadram os chamados <i>Músicos Populares</i> .
HABILIDADES: Ouvido apurado à harmonia funcional.
DIFICULDADES: Leitura.

TIPIFICAÇÃO: Aluno “Músico em ascensão”
PERFIL: Este aluno não cursou escola de música, não possui conhecimento acadêmico tradicional e também não é <i>Música Popular</i> . Em geral é movido pela curiosidade.
HABILIDADES: Distintas, muitos possuem boa afinação(aos moldes da escala temperada) e coordenação motora satisfatória ao exercício de tocar.
DIFICULDADES: Distintas, podemos considerar o inverso das habilidades.

Obs.: Esta tipificação serviu como base para o reconhecimento de grupos distintos de alunos, não significando considerar a mesma tipificação para a divisão em sub-turmas. É possível haver fusões entre os vários grupos, portanto após uma análise mais detalhada dos alunos foi possível estabelecer as sub-turmas.

2. Espaço físico e recurso material:

Resolvemos utilizar o laboratório de piano que possui, na verdade quatro pianos elétricos Yamaha com alguns recursos de mudança-imitação de sons de piano, piano elétrico, órgão e cravo.

3. Conteúdo:

No conteúdo residiam assuntos de acordo com a divisão estratégica das sub-turmas assim representadas: .SUB-TURMA A: Iniciantes

SUB-TURMA B : Intermediários

SUB-TURMA C : Avançados

CONTEÚDO	SUB-TURMAS
• Estudo da Topografia do piano/ teclado	A
• Movimentos sincronizados	A B
• Estudo dos pentacordes	A B C
• Escalas: princípios para uma boa passagem do polegar	A B C
• Introdução à concepção harmônica	A B C
• Estudo dos acordes: Graus da escala I, IV e V	A B C
• Prática de conjunto	A B C
• Leitura	A B C

Neste panorama observa-se uma organização de conteúdos que, apesar do *nível* das sub-turma, não obedece uma ordem cronológica específica principalmente no que se refere à prática de conjunto ou mesmo escalas. Tudo depende sempre da abordagem do conteúdo e a forma de ser ministrado e aplicado. Existem outras maneiras de classificar os conteúdos como por exemplo: os específicos de técnica, específicos de improvisação, ou mesmo específicos de teoria, sob qualquer a forma, nossa preocupação foi sempre considerar a prática de piano como meio de propiciar ao aluno um conhecimento para além das notas musicais reconhecendo o valor de suas necessidades pessoais. Um exemplo:

alunos que já possuíam um certo conhecimento de piano e poderiam ter prestado teste de proficiência, ao verificarem a forma de como iria ser trabalhado a prática-piano dando-se ênfase à harmonia, decidiram cursar a disciplina e contribuíram consideravelmente ao desenvolvimento desta experiência².

4. Métodos e Repertório:

BURNAM, Edna Mal. *A dozen a day* (Mini Book). Ghappele e Co. Ltd.

London, W.1. The Wills Music Company, Circinnati. Ohio

GEORGE, Jon. *Two at one piano*. Elementary Duets. Secaucus, New Jersey.

Summy-Birchard Inc.

MARTIN, R. –CH. *L' A . B.C du 4 mains* OP.123. Paris. Edition Classique

Durand, 1924.

PACE, Robert. *Theory Papers*. Lee Roberts Music Publications, inc. Sole

Selling Agent: G. Schirmer, inc. New York, N.Y.

PALMER, Willard, Manus, Morton & Lethco, Amanda. *Alfred's*

Basic piano library- level one. Alfred Publishing Company. Inc., Van

Nuys, CA.

VIANNA, Maria Aparecida & XAVIER, Carmem. *Ciranda dos dez dedinhos*.

São Paulo, Musicália S.A. 1977.

Obs. : É importante ressaltar a valiosa contribuição de alguns alunos na produção de arranjos para vários teclados de músicas populares e folclóricas pertencentes ao repertório brasileiro e mundial.

5. Aplicações:

Ao introduzir cada conteúdo em sala de aula nossa tarefa residia, com dinamismo em explicar de forma clara e objetiva cada atividade proposta. Os exemplo a seguir tem como eixo o conteúdo Pentacordes:

² “Os educadores musicais têm advogado um currículo centralizado no aluno, onde se deve observar seus objetivos, interesses e possibilidades frente ao meio sócio-econômico. Nesse contexto, conteúdos e procedimentos seriam selecionados e organizados em relação às necessidades e características do educando” (MONTADON, 1995)

- Após verificar o conhecimento teórico dos alunos apresentamos a disposição topográfica dos 5 dedos na posição de Ré Maior (D) a escolha da escala é em razão da adequação “ natural” da mão ao teclado. Na música “Lili” por M. Amália Martins, a disposição da mão não é alterada, em outras palavras, não ultrapassa a fôrma dos 5 dedos- **Pentacordes**. Esse tipo de informação era portanto analisado antes da leitura no teclado propriamente dita. Tudo parece lógico até aparecer uma disposição - arranjo para outro teclado, onde a extensão é maior objetivando o estudo da **Escala** completa de D. Posteriormente nossa tarefa era de introduzir ao estudo da **Harmonia**. Com intervalos devidamente selecionados encontramos a disposição dos graus da escala objetivando um novo aprendizado os alunos eram desafiados a procurarem os **Acordes** que melhor se adequavam as seqüências de “Lili”. Após a prática das duas mãos em acordes de I e V7 introduzimos uma separação entre o acorde- que seria tocado com a mão direita e o baixo-fundamental uma oitava a baixo. Este seria um princípio de **Acompanhamento**.
- Outras composições utilizadas:

 - “Capelinha de Melão” (Tradicional Brasileira)- extraída de *Ciranda dos Dez Dedinhos* de Vianna & Xavier; Serviu como introdução ao acorde de IV da Escala maior.
 - “A Pobre Cega” (Tradicional Brasileira)- extraída de *Ciranda dos Dez Dedinhos* de Vianna & Xavier; Serviu como introdução ao acorde menor.
 - “Black is the color” (Americana)- arr. S. H & G. Música para cinco teclados: Ideal à prática de leitura em grupo.
 - “Sorrow” de Bèla Bartok- extraído de *Music for piano*- book 3 de Robert Pace; alternâncias dos acodes menos e maiores.
 - “Michelle” de John Lennon e Paul McCartney-especial transcrição para 4 teclados do aluno José Assunção Marinho.
 - “Majestade, o Sabiá” de Roberta Miranda- especial arranjo para 4 teclados do aluno Joás L. dos Santos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “POR UMA VISÃO MAIS AMPLA DA DISCIPLINA”

Alguns dos resultados obtidos nesta experiência significou a necessidade de uma nova abordagem no campo da prática instrumental desenvolvida na Universidade do Estado do Pará. A preocupação com um conteúdo que contemple a parte harmônica e de improvisação e arranjo tornou-se nosso “carro chefe” em boa parte da experiência. Apesar de ser apresentado de forma ainda restrita vários fundamentos foram plantados objetivando estudos avançados. Também a importância de um fazer musical em grupo, uma prática que envolva não só aspectos como o da concentração, mas ainda a sociabilidade tornam a sala de aula ambiente propício a descontração não esquecendo do verdadeiro sentido da prática: Conhecer a linguagem musical, seus diferentes aspectos- através do instrumento piano utilizando a prática como um meio de contemplação da arte música e aparelhando-se ao exercício da função de docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

MONTADON, Maria Isabel. Aula de piano em grupo: uma análise do movimento para implantação do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos. *Tônica*, Revista do Departamento de Música – Id A-UnB. (<http://www.arte.unb.br/tonica/isabel.html>) pp.1-10, 2001.

_____. Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino através do piano”. *Em Pauta*. V.11, pp.67-79,1995.

A PRÁXIS NA EXECUÇÃO MUSICAL: O ESTUDO DA OBRA *AZIKIRÊ* DE ALDA DE OLIVEIRA

Cristina Capparelli Gerling

Daniela Tsi Gerber

Resumo. A presente pesquisa aborda o estudo sistematizado e organizado, tendo como finalidade o menor gasto de tempo possível com um maior aproveitamento, para a obtenção de uma execução consciente de uma obra musical no piano. Convém salientar que a fase exploratória abarca três etapas: 1) audição da fita gravada por Olga de Alaketo em cerimônia religiosa, bem como a transcrição que G. Behágue efetuou deste canto; 2) a análise formal do texto musical e uma análise estilística das tópicas integrantes e características das Danças de Negros segundo Cazarré (2001); 3) descrição do processo de aprendizagem, promovendo um estudo sistematizado onde os participantes refletiram sobre sua própria prática. Acrescentam-se estes três aspectos iniciais fatores tais como: a) a atitude cooperativa dos participantes, b) o impacto positivo na sua prática instrumental, c) o resultado de um estudo não mecanizado e intimamente relacionado com a práxis musical.

INTRODUÇÃO

A peça musical abordada nesta pesquisa é o *Azikirê* da compositora baiana Prof^a Dr.^a Alda de Oliveira¹. Este trabalho tem por objetivo dar continuidade a uma pesquisa iniciada pela prof.^a Dr.^a Cristina Capparelli Gerling², percorrendo uma fase exploratória e de planejamento para o estudo da peça. Portanto a pesquisa destina-se à descoberta dos processos de aprendizagem com a participação voluntária de dois alunos da graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que cooperaram fornecendo a compilação diária do seu estudo para documentar este processo.

O presente artigo é um relato de uma pesquisa/ação cujos procedimentos organizam-se em 3 etapas. Na primeira, organizamos e elaboramos o planejamento a ser

¹Doutora em Educação Musical pela Universidade do Texas em Austin, USA (1983-1986), atua na área de Música, como pianista, compositora, educadora, tendo assumido também funções político-administrativas, presidente de comissões e membro da diretoria de associações. É Co-Presidente da Comissão de pesquisa da “International Society for Music Education” – ISME (2000-2002).

²*Pesquisa em Música, formatos e finalidades*, se encontra no ANAIS do 1º Colóquio de Pesquisa da Pós-Graduação de 17 de novembro de 1999, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes “Escola de Música”. A peça *Azikirê* foi gravado em CD (2000), pela prof.^a Dr.^a Cristina Capparelli Gerling onde incluiu-se no repertório latino-americano.

desenvolvido. Na segunda etapa, coletamos os dados fornecidos pelos dois participantes discentes e na terceira, construímos uma reflexão consciente sobre a ação.

METODOLOGIA

Em função dos sujeitos da pesquisa estarem conscientemente envolvidos no processo de ação, a metodologia empregada é a pesquisa/ação. Segundo Bogdan e Biklen (1982, p. 294 e 297)

“...a investigação pode servir como estratégia organizativa para agregar as pessoas ativamente em face de questões particulares. A própria investigação constitui uma forma de ação diretamente associada com mudanças, pois seu objetivo é o de precipitar uma modificação relativa a um assunto particular. Os próprios investigadores assumiram um papel ativista, ou seja, de agentes de mudança...” (id.).

Segundo Dick (1993), a pesquisa/ação tende a ser cíclica, através de etapas sucessivas de planejamento, ação e reflexão sobre esta ação. Além disso, ela é participativa, e essencialmente qualitativa. A partir de um planejamento preliminar, os dois alunos iniciaram uma primeira abordagem da peça que englobou etapas paralelas de análise formal do texto musical bem como leitura musical individual. O pesquisador observou, questionou aspectos relativos às interpretações analíticas, bem como processos de leitura. A partir de então houve a reflexão sobre a necessidade ou não de mudanças quanto ao planejamento.

Para motivar os dois voluntários foi comunicado que seria gravado um mini-disc e que este poderia ser apresentado na ABEM/2002, conciliando um encontro com a autora para a execução da peça. Os alunos Bruna Maria de Lima Vieira e Gabriel Neves Coelho recolheram informações sistematizadas com o objetivo de conscientizar o estudo diário, o que favoreceu a conscientização para promover algumas mudanças através das recomendações e sugestões do pesquisador-orientador.

Os alunos foram encorajados a relacionar os seguintes tópicos:

1. Refletir e incrementar sua própria prática;
2. Relacionar estreitamente suas reflexões com suas ações;
3. Transformar opinião em critérios válidos para sua prática pianística e interpretativa;
4. Tornar suas experiências públicas para outros interessados.³

³ ANAIS do 1º Colóquio de Pesquisa da Pós-Graduação de 17/11/1999. (Gerling, p.12)

PROCEDIMENTOS

O planejamento preliminar foi elaborado pela prof^a. Dr.^a Cristina C. Gerling, dividiu-se nos seguintes passos:

1. Audição de uma fita gravada da execução vocal de Olga de Alaketo em cerimônia religiosa, durante o culto “Ketu” em Salvador. Esta gravação foi cedida pelo pesquisador Gerard Béhague (USA).
2. Uma análise formal do texto musical e uma análise estilística das tópicas integrantes e características das Danças de Negros segundo Cazarré (2001).
3. Descrição do processo de aprendizagem realizado pelos alunos Bruna e Gabriel, e de sua relação com o esforço dispendido para a execução da peça.
4. Planejamento do encontro com a compositora para entrevista e execução da peça, pelos dois alunos voluntários. Registro das modificações sugeridas pela compositora no sentido de esclarecer e ampliar a escrita do código musical.

Nos encontros coletivos, que ocorreram semanalmente, as discussões foram primeiramente com relação à forma e à estrutura musical. O *Azikirê* utiliza o canto de procissão de maneira análoga a uma Passacaglia, porque o tema está sempre presente, ainda por vezes modificado. A obra é monotemática, cuja fórmula de compasso é 6/8, constituindo-se de 114 compassos distribuídos na tabela⁴ da seguinte maneira:

⁴ Análise feita pelos alunos, a qual sofreu algumas divergências com a análise realizada pela prof^a. Dr.^a Cristina C. Gerling.

ANDAMENTO	COMPASSOS	NARRATIVA HERMENÊUTICA E MUSICAL	REGISTRO
Estabelecimento da batida	1-5	Cenário de mistério	GRAVE
Moderato	6-14	Tema consonante distribuído para as duas mãos	Descentralização do registro
Movido	15-18/19-22	Tema acompanhado	15-18 Grave para ME e Médio para MD, 19-22 Médio à grave para ME e deslocado para MD
Livre como cadência	23-26	Terminação da 1ª seção e silêncio	Deslocado
Nesta 2ª parte há uma intensificação do parâmetro ritmo e mudança de compassos e acentos			
Presto (dissonante)	27-38	Variação do tempo e da rítmica/ Maior elaboração composicional, escrita fortemente reminescente do pontilismo	Deslocado
	39-42/44	Canto responsorial	Grave e Agudo
	45-48	Múltiplas entradas do motivo inicial temático, intercaladas por ícones de percussão	Deslocado
	49-56	Tema modificado	
	57-59	Fragmento do tema	
	60-62	Tema no baixo com batida forte	Grave
	62-68	Movimento gestual da introdução associado à percussão	Agudo que passa para o grave
	68-72	Final da seção iniciada no c. 57	Agudo que passa para o grave
	72-76	Tema em cânone de sétima Maior	
Lento	77-85	Alteração discursiva	Esparso
Presto	86-92		
Allegro	92-104	Possessão,	

		combinação de elementos anteriores, toque da associação percussiva com o tema	
Accelerando	105-114	Coda	Deslocado

O grupo de trabalho constatou que a obra *Azikirê* por suas características intrínsecas pode ser analisada segundo as categorias estabelecidas por Cazarré. (2001 p. 98, 99 e 100)

A aluna Bruna identificou as seguintes tópicas:

Batucando – Em vários trechos da obra ocorrem movimentos gestuais associados à percussão de tambor, como por exemplo, na introdução, compassos 1-4, exemplo 1.

Exemplo: 1

Canto responsorial – É representado pelo tradicional procedimento de pergunta e resposta, ocorrendo nos compassos 15-18 (pergunta) e 19-21 (resposta), 39-40 (pergunta) e 41-42 (resposta), exemplo: 2.

Exemplo: 2

Chamadas – A representação do chamamento dos tambores ocorre na melodia introdutória, compassos 6-13. Exemplo: 3:

Acentos – Podem ocorrer acentuações que quebram a métrica na melodia do tema, cuja tendência justifica-se pelos intervalos ascendentes (mi-fá, sol-dó) e pela inflexão das palavras que compõem a letra do canto (Azikirê, nivodum), exemplo: 4.

The image shows a musical score for Example 4. It consists of a single staff with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is written in a style that suggests a folk or traditional influence. Above the staff, the lyrics "Azi kirê nivodum ivodum" are written in a cursive hand. The word "kirê" is underlined, and "nivodum" is also underlined. The melody starts with a piano (*p*) dynamic. There are some handwritten annotations above the staff, including a bracket over the first few notes and a circled '8' below the staff. The score ends with a double bar line.

Exemplo: 4

Melodia Folk – A obra foi composta utilizando a melodia do canto *Azikirê*, nação Ketu, de caráter Folk.

Ostinato – Ocorre como nos compassos 92-107, 110-111, (exemplo: 5).

The image shows a musical score for Example 5, consisting of two systems of staves. The first system has a treble and bass clef. The top staff is marked with "accel." and "ff". The bottom staff has a circled "8" below it. The second system also has a treble and bass clef. The top staff is marked with "allegro" and "f". The bottom staff has a circled "8" below it. The score shows a complex rhythmic pattern with many sixteenth and thirty-second notes. There are several handwritten annotations, including "8" in circles, "ff", and "allegro". The score ends with a double bar line.

The image displays a handwritten musical score for guitar, organized into six systems. Each system consists of two staves: a treble clef staff on top and a bass clef staff on the bottom. The notation is dense, featuring a variety of chords, including triads and dyads, and melodic lines with slurs and accents. The key signature is predominantly B-flat major, with some chromatic alterations. The piece concludes with a double bar line and a final chord in the bass staff.

Exemplo: 5

Possessão – É representada na obra através do aumento gradativo de densidade e textura, principalmente a partir do compasso 92.

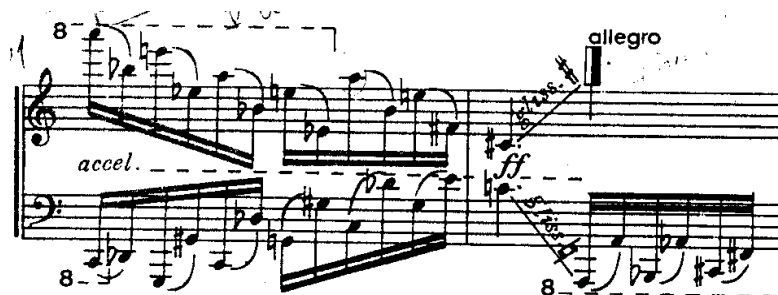
Sincopação – Este é o padrão recorrente mais saliente em toda a composição.

Alteração discursiva – Ocorre, por exemplo, na seção que inicia-se no compasso 77, onde há a indicação “lento”, havendo uma mudança brusca na dinâmica (*ff* para *pp*), exemplo: 6.



Exemplo: 6

Virtuosidade – Há muitos momentos virtuosísticos na obra, destacando-se, principalmente, os compassos 91 e 92 pela exigência na execução pianística. Daí em diante a obra atinge um clímax e mantém uma grande densidade até o final, exemplo: 7.



Exemplo:7

A La Havana – Representação do padrão rítmico de dois grupos unidos de semicolcheia ligada a colcheia, no qual a obra se baseia.

Segundo Gabriel as tópicas encontram-se assim descritas:

Batucando – elemento muito visível na peça, tanto no movimento gestual, com saltos e acordes percussivos, quanto na direta associação com os sons dos tambores, tanto nas notas graves quanto na repetição de sons percussivos.

Canto responsorial – a melodia *Azikirê* é um canto responsorial. Ela vai ser repetida por toda a obra com variações de registros, texturas, intensidade, e outros parâmetros.

Chamadas – os cinco compassos iniciais são uma chamada, pois tem o caráter introdutório, com uma linha rítmico-melódica única.

Acentos – totalmente presente na peça, tendo sua primeira aparição expressiva a partir do primeiro Presto, onde através de acentuações e mudanças da unidade de compasso, quebram a métrica que estava sendo utilizada.

Melodia Folk – *Azikirê* é uma melodia folk, e está sendo apresentada ligeiramente modificada, pertencendo a um ostinato melódico.

Ostinato – ocorre o ostinato, porém alternado com momentos sem a presença dele. O momento mais claro na peça do ostinato é do compasso 92 até o fim da peça.

Possessão – a obra toda se dirige para um clímax, utilizando para isso da aceleração, aumento da intensidade, porém com alguns momentos de repouso.

Sincopação – é usada tanto a síncope escrita quanto a linear abundantemente.

Alteração Discursiva – fica claro nas mudanças de andamento, indo do Lento ao Presto, de forma brusca, modificando o caráter da peça.

Virtuosidade – existe uma escrita de “efeito”, através da percussão, arpejos, dinâmica e andamento rápido.

À La Havana – Presença de ritmos padronizados, encontramos por toda a peça o padrão de dois grupos unidos de semicolcheia com colcheia e o grupo de três colcheias, que lembram padrões hispano-americanos.

RELATÓRIO DE ESTUDO: aluna BRUNA

O estudo foi até o compasso 67 onde descobriu uma relação entre as notas de grandes extensões, ou seja, nos compassos 28 a 36, fez uma associação por intervalos, exemplificado por: 1) sol²-fá^{#3} (c. 28), 2) quando é a mesma a nota, com alteração de acidente, fá^{#4} – fá³ (c. 31) na mão esquerda, e assim por diante. Devido a este raciocínio facilitou seu estudo. Constatou-se que pode ter havido erro de impressão nos compassos: 1) c. 16 na mão esquerda ao invés de lá[#] é lá b, 2) c. 48 a nota fá 1 pode ser

natural, 3) c. 94 o sol # é para ser fá#, na mão esquerda e 4) c. 107 o mi3 marcado no exemplo é natural . Exemplo: 8.



c. 16



c. 48



c. 94



c. 107

Exemplo: 8

Estudou até o compasso 68 por partes, (c. 27-36 e 41-44), fazendo o estudo de mãos juntas e devagar; fragmentado (c. 44-55) e mãos separadas (c. 57-68).

Estudou até o compasso 90 e sentiu que por não ter mantido o estudo da peça, perdeu da agilidade dos reflexos. Teve mais dificuldade nos compassos 60, 61, 66, 76-92, nos locais onde estava mais inseguro, passou a estudar mais devagar e por partes. Exemplo: 9 (c.61, 66, 76-88, os compassos 91 e 92 vide ex. 7)

c. 61 e c. 66

c. 76-88

Exemplo: 9

RELATÓRIO DE ESTUDO: aluno GABRIEL

Após ter feito leitura da peça, estudou por etapas. Trabalhou os intervalos dos compassos 86, 88 e 91, tocando-os harmonicamente, exemplo: 10.

Exemplo: 10

Estudou com metrônomo, mm.=80 para cada colcheia, e as partes em que não conseguia tocar no andamento trabalhava separadamente. Trabalhou do compasso 93 até o final de mãos separadas, dando atenção à mão direita.

Ao terminar de ler a peça, experimentou usar o pedal *una corda* nos 4 primeiros compassos, para atingir uma sonoridade de caráter misterioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aluna Bruna iniciou a leitura no dia 23/02/02 e o Gabriel em 17/03/02.

As principais dificuldades encontradas na fase de leitura, segundo o relato dos alunos, foram: 1) decidir quanto ao dedilhado mais eficiente, e 2) aprender a lidar com os constantes saltos e mudanças bruscas de registro. Foi trabalhado com a Bruna a lateralidade do punho, exercícios de alongamento e abertura das falanges, devido a estrutura anátomo-fisiológica da sua mão pequena, o mesmo não ocorreu com o Gabriel, por este ter uma mão que favorece as extensões.

O estudo sistematizado, a análise e a busca de informações com relação à obra foram processos indispensáveis para a realização da performance musical. A audição da

fitas gravadas, (do canto *Azikirê*, durante o culto “Ketu”, no estudo exploratório), influenciou as inflexões rítmicas do tema, surgindo, novas idéias que possibilitaram uma interpretação da obra, não somente sob a ótica musical, mas também, de seu significado no contexto cultural. A metodologia utilizada neste processo, em que a pesquisa integra-se à ação, contribuiu para uma melhor observação das etapas do desenvolvimento técnico-interpretativo e para a troca de informações ocorrida através do estudo em conjunto e supervisionado.

Durante os encontros, o pesquisador teve a função de orientar os alunos no projeto, explicando o método a ser aplicado, suas fases e fornecendo material bibliográfico para auxiliar a análise da peça. Os diferentes pontos de vista dos participantes enriqueceram o processo de estudo, havendo, além do confronto de opiniões, a troca de conhecimento e experiências.

Os encontros periódicos motivaram o estudo individual, pois estes geraram um sentimento de responsabilidade perante os envolvidos no projeto, semelhante ao papel do professor em relação ao aluno. A análise, que foi iniciada na fase exploratória, serviu para que o aprendizado fosse mais consciente e objetivo. Verificou-se um grande companheirismo entre os envolvidos, sendo que as opiniões, elogios e críticas foram todos aceitos da mesma maneira.

O aluno Gabriel acredita na validade do método, com uma ressalva de que para a obtenção satisfatória do trabalho é necessário o engajamento e sintonia entre os envolvidos.

Ao observar os relatórios diários dos alunos, pode-se constatar processos de aprendizagem distintos. O primeiro mostrou-se bastante objetivo em sua abordagem de leitura inicial, desde o início refletindo sobre estratégias de como simplificar essa fase preliminar. O segundo, por outro lado, mostrou-se com uma abordagem mais holística, pois começou a pensar nas partes somente depois de ter lido globalmente a peça. Essas abordagens distintas demonstram estratégias diferentes e individuais dos estudantes, que foram respeitadas e que contribuíram para uma troca de informação e de enriquecimento mútuo desde o princípio. Neste artigo constata-se um trabalho gratificante e enriquecedor pelas trocas de idéias e sugestões que ocorreram durante os encontros. A pesquisa se encontra em sua fase conclusiva, e para esta etapa final pretende-se uma gravação em mini-disc com as duas interpretações, demonstrada na primeira, com execuções singulares dos trechos selecionados, verifica-se que apesar da mesma

orientação e da afinidade entre os participantes, fica registrado suas diferenças interpretativas pela bagagem que cada um traz consigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÉHAGUE, G. *Latin American Folk Music, Afro-America folk Music in North and Latin America, Folk and Traditional Music of the Western Continents*. Englewood Cliffs: New Jersey, 2/1973.
- BOGDAN, R. E BIKLEN, S.K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon inc., 1982.
- CAZARRÉ, M. *A Trajetória das Danças de Negros na Literatura Pianística Brasileira: um estudo histórico-analítico*. Pelotas, 2001.
- DICK, B. *A beginner's Guide to Action Research*. Arcs Newsletter, vol. 1 nº 1. 1993, p.5-9. Disponível em: bd@psych.psy.uq.oz.au Acesso em 21 jun. 2002.
- GERLING, C. C. Pesquisa em Música, formatos e finalidades. *ANAIS do 1º Colóquio de Pesquisa da Pós-Graduação da Escola de Música da UFRJ*. Rio de Janeiro, 1999, p. 9-13.
- OLIVEIRA, A. *Azikirê*. Série Compositores da Bahia, vol. 44, Escola de Música da UFBA, 1992. (p. 20-25).

DISCOGRAFIA

- DIVERSOS. *Música Latino Americana*. Cristina Capparelli Gerling (piano). Porto Alegre: UFRGS, 2000. 1 CD: digital , estéreo. Série Intermúsicas. 2000-1.

ABORDAGENS DE APRENDIZAGEM NA DIDÁTICA PIANÍSTICA: DOIS ESTUDOS DE CASO

Cristina Capparelli Gerling

Silvia Cristina Hasselaar

Marcelo Macedo Cazarré

Resumo. Este relato aborda mecanismos de transmissão oral do conhecimento e da prática pianística, uma especificidade no grande campo da educação musical, muito disseminada embora pouco discutida na literatura. Dois alunos doutorandos foram encorajados a resgatar sua trajetória pregressa através de entrevistas semi-estruturadas com seus professores anteriores. Neste trabalho levantamos alguns dos aspectos de transmissão e, sobretudo de valorização deste conhecimento especializado através de dois depoimentos. Após a coleta de informações a equipe de pesquisa refletiu sobre o papel da aula individual de piano na educação musical específica.

Introdução:

Este relato de pesquisa aborda alguns dos mecanismos de transmissão oral do conhecimento pianístico, uma modalidade de educação musical muito disseminada, porém pouco discutida na literatura. Historicamente esse processo de ensino/aprendizagem mantém-se através de aulas individuais, onde a relação aluno e professor é muito próxima, sendo o último não apenas um orientador de conteúdos genéricos, mas sim de procedimentos extremamente específicos direcionados a cada indivíduo e que estão sustentados por um amplo conhecimento artístico-cultural e, sobretudo humano. Meus dois alunos de piano no nível de doutorado foram encorajados a resgatar sua trajetória pregressa através de entrevistas com seus professores anteriores.

Trabalhos desta natureza começam a ganhar espaço e podemos citar o fato que, congressos de piano, principalmente nos Estados Unidos tais como *World Piano Conference* 1999, 2000, 2001, têm convidado professores de renome discorrendo sobre sua própria formação e seus próprios professores, muitos deles nomes de fama mundial. Informamos que recentemente foi estruturado um programa de educação musical no *New England Conservatory* em Boston, cujo alicerce é a observação de renomados mestres na sua ação pedagógica. Assim sendo, alunos de graduação observaram e documentaram a

aula de instrumento como ponto de partida para futuras reflexões e implementação de ações educativas. Livros recentes sobre a aula de piano trazem relatos de pianistas famosos comentando suas atividades pedagógicas (BASTIEN,1978 & UZLER,1991). No Brasil temos tido professores de piano cuja esfera de atuação e de influência é comprovadamente impactante, neste trabalho levantamos alguns dos aspectos de transmissão e, sobretudo de valorização deste conhecimento especializado através de dois depoimentos.

Foi natural a escolha de Milton de Lemos através de depoimento de Olinda Alessandrini, por sua vez foi a principal professora do doutorando Marcelo Macedo Cazarré bem como a de Anthony di Bonaventura através de depoimento do Dr. Mauricy Martin, o antigo professor da doutoranda Silvia Cristina Hasselaar.

Primeiro estudo de caso: Milton de Lemos via Olinda Alessandrini

Milton Figueira de Lemos (1898- 1975)

Pianista e professor nascido no Rio de Janeiro, autor de importante obra pedagógica específica da técnica pianística, no total três, são elas: *Os estudos de Chopin* –1960, *Notação Musical e interpretação objetiva* – 1961 e *Do polegar na técnica pianística* (1962-tese de cátedra) foi por mais de trinta anos professor e diretor do atual Conservatório de Música da UFPEL e depois professor catedrático do atual Instituto de Artes da UFRGS. Estudou piano na cátedra de Barrozo Netto no Instituto Nacional de Música, que havia sido aluno de Alberto Nepomuceno, onde em 1919 concluiu com medalha de ouro o curso de Piano. Em 1936 foi co-fundador do Conservatório Brasileiro de Música no Rio em Associação ao compositor Oscar Lorenzo Fernandez. Formou diversos alunos, teve carreira artística notória com o trio Lemos-Fossati-Pagnot na década de 50. Participou da Banca de concursos internacionais de piano. Em 1940 funda a Sociedade de Cultura Artística em Pelotas, promovendo mais de duzentos concertos com artistas de renome internacional. Suas relações pessoais atingiam os grandes compositores e intérpretes brasileiros e estrangeiros, possuía muitas obras dedicadas à sua pessoa. Em 1941 apresenta ao presidente Getúlio Vargas um plano de organização das artes no país.

Olinda Alessandrini

As atividades artísticas da pianista Olinda Alessandrini abrangem um largo espectro, incluindo apresentações ao vivo em recitais, música de câmara e como solista com orquestras, gravações, programas de rádio, atividades pedagógicas, colaboração em jornais, e também participação da organização de concertos no sul do país. Entre seus inúmeros prêmios salientamos a Medalha de Ouro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o prêmio "Milton de Lemos" da Universidade Federal de Pelotas, dois primeiros prêmios em Concursos Nacionais de Piano, no Rio de Janeiro e na Bahia, e por duas vezes os prêmios "Açorianos", em 1994 e 1996. Seu repertório pianístico vai do barroco ao contemporâneo e sua dedicação especial à música brasileira tem contribuído significativamente para a divulgação de nossos compositores e suas obras com cinco CDs solos gravados no Brasil e sete participações em outros Cds com orquestras brasileiras e alemães, diversos deles premiados no Brasil e exterior.

Metodologia:

Para esta abordagem de pesquisa que busca relatar mecanismos de ensino aprendizagem em aulas de piano. Através de transmissão oral, adotamos conceitos metodológicos utilizados por BOZZETTO (1999) em sua dissertação de mestrado, nos valem de muitas de suas citações de autores consagrados em pesquisa social ou metodologia de pesquisa como MEIHY (1996), ALBERTI (1989), QUEIROZ (1988) TRIVINÕS (1995). O método de pesquisa da história oral privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, como forma de se aproximar do objeto de estudo¹. O núcleo de pesquisadores utilizou a técnica da entrevista semi-estruturada como coleta de informações na pesquisa por ser esta que ao mesmo tempo valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVINÕS, 1995). A entrevista semi-estruturada permite aos entrevistadores explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para

¹ "História oral" é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade "(QUEIROZ apud BOZZETTO, 1999, p.15)".

atender às necessidades do entrevistado. Muitas vezes há mudanças na ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado (LAVILLE & DIONNE, 1999).

O depoimento de Olinda Alessandrini através de entrevista semi-estruturada segue o seguinte roteiro:

1. Topografia artística de Milton de Lemos por Olinda Alessandrini
2. O encontro com o Método
3. Fundamentos metodológicos do estudo do piano
4. Fundamentos técnico-artísticos da atividade pianística
5. A formação do Artista
6. Fundamentos estéticos - sociais da metodologia de Milton de Lemos
7. Considerações finais sobre Milton de Lemos

A seguir relatamos os principais pontos da Entrevista:

Topografia artística de Milton de Lemos por Olinda Alessandrini

Ponto de vista biográfico, traços marcantes da personalidade:

“O professor Milton de Lemos era um cavalheiro, um gentleman, uma figura especial, extremamente educada, conhecia a fundo a arte da conversação, fazia muitos trocadilhos e contava muitas histórias; possuía uma família estruturada, estável, sua personalidade era fechada sobre assuntos pessoais, pois mantinha uma grande privacidade nestes assuntos, quando viajava não dizia às pessoas que era professor de piano de modo a se preservar de abordagens de curiosos, pessoa com uma educação formal muito sólida e muito séria e ao mesmo tempo com uma cultura muito vasta”.

Como foi seu contato inicial com Milton de Lemos?

O primeiro contato ocorreu em 1965, durante um seminário com Arnaldo Estrela em Porto Alegre, Olinda nesta época era recém formada e o pianista carioca teria recomendado que seguisse seus estudos com Lemos. Este lhe relatou que já havia lido sob um artigo de jornal a respeito da execução das variações sobre o Hino Nacional de Gottschalk e a

Rapsódia número 2 de Liszt em Caxias durante solenidade de formatura em piano. O prof. Lemos cogitou: quem seria esta aluna que tocava estas obras?

Depois de ouvi-la tocar sugeriu que se preparasse para prova de ingresso ao curso de virtuosidade do Instituto de artes da UFRGS, este período foi de aproximadamente três meses. Sua aluna neste curso por dois anos e laureada com medalha de ouro, permaneceu sob sua tutela por mais um ano. Entre as obras que trabalhou destaca-se o primeiro concerto de Tchaikovsky, obra que realizou seu *debut* junto a OSPA e que até hoje executa com grande sucesso.

Como você descreve o método empregado por Milton de Lemos?

Inicialmente trabalhamos peças já conhecidas, e também algumas peças de técnica pianística suave tais como Scarlatti e obras do início do classicismo. Em período anterior Olinda havia tocado obras de grande potência sonora e Prof. Milton quis trabalhar exatamente o contrário como forma de obtenção de grandes ferramentas de contraste interpretativo.

Segundo a entrevistada foi prof. Milton que lhe passou noções de disciplina no estudo bem como a importância da interpretação, *”ensinou-lhe a estudar”* -princípio considerado como básico na abordagem de Milton de Lemos, ou seja: *“a usar o estudo para o desenvolvimento de uma técnica que seria utilizada e que servira para a interpretação daquela peça ou daquele trecho em específico”*. Assim sendo, nunca lhe pediu para estudar exercícios de mecanismo, mas sim para realizar um estudo direcionado cujo objeto é a interpretação. A entrevistada credits a ele o desenvolvimento da paciência no estudo, o hábito de separar as dificuldades técnicas, e a trabalhar as dificuldades específicas de cada trecho de cada obra. *“Estudar com a mão mais inserida no teclado”*, pois segundo Prof. Milton os carros de corrida tinham aerofólios de forma que poderiam correr muito mais, pois estavam agarrados ao chão, ensinou-lhe a economizar movimentos para ganhar velocidade e precisão.

Milton de Lemos valorizava as habilidades que a aluna já possuía, portanto oitavas como exemplo, não eram trabalhadas separadamente. Insistia em aspectos onde não houvesse desenvolvido grande habilidade, para tal escolhia pequenas peças do repertório,

trabalhando as dificuldades da pianista, abriu para a aluna um leque enorme de formas e reflexões para resolução de problemas técnicos. Olinda aponta como característica pessoal de Milton de Lemos em seus ensinamentos “*o estudar fundo no teclado sempre, apertando os dedos em direção as teclas, procurando não erguer dedos nem pulso demasiado, o estudar com pressão*”. De forma que o pianista dominasse movimento por movimento, e adquirisse uma segurança muito grande nas nuances dinâmicas, uma vez que estas deveriam ser obtidas sempre com um toque muito profundo.

Milton de Lemos era adepto feroz do *estudo de mãos separadas* e para ilustrar a necessidade deste hábito. Costumava contar a história de um pianista amigo seu que era capaz de tocar de memória toda a mão esquerda de todas as valsas de Chopin; isso conscientizou Olinda a ponto de que hoje testa sua memória tocando do início ao fim a mão esquerda das obras que estuda de memória.

Outro ponto importante consiste em isolar trechos paralelos em uma peça e estudá-los do ponto de vista da técnica, com ritmos, staccato, legato, com várias acentuações diferentes. A aplicação de uma ampla variedade no modo de estudar e na forma de tocar era um aspecto indispensável na abordagem didática de Milton de Lemos. Olinda relembra ainda que nesta época dedicava-se muito ao estudo do piano, ocupando-lhe diversas horas diariamente.

Quais os aspectos a serem ressaltados na interpretação?

Olinda conta que quando ele queria que ela estudasse uma peça que não fosse de encontro imediato ao seu gosto ou a sua personalidade ele a cativava contando histórias sobre pianistas em Paris. Cita como exemplo: “*contava a história sobre um concurso de piano que assistiu em Paris onde uma pianista jovem se apresentou, tocou tudo muito brilhante e muito bonito e ele então perguntou a um colega que se sentava ao lado,*” então o que achastes “? ele respondeu : *Le sauvagette..., porque ela passava por cima de todos os momentos líricos e intimistas da peça*” Olinda comenta que achava a história bonita e procurava não ser uma *sauvagette*. Milton escolheu a história no momento adequado, pois Olinda estudava Debussy e ao cativar-se com a história, sentiu-se motivada para ter paciência de se dedicar a um estudo mais aprofundado das sonoridades.

Quais os aspectos a serem ressaltados na escolha de repertório?

Milton fazia questão de que os recitais fossem realizados com programas absolutamente tradicionais. Geralmente consistia de uma peça barroca, uma sonata de Beethoven ou Mozart; uma peça grande do período romântico, peças modernas e brasileiras. Olinda acha que isso de certa forma a disciplinou muito, pois num mesmo recital tinha que trabalhar diferentes estilos, vê com importância a gama de escola de composição que um pianista deve abarcar.

Milton de Lemos tinha idéias muito definidas quanto à importância de alguns compositores e obras na formação do pianista: prezava muito o cravo bem temperado de J.S.Bach, Olinda conta que estudou inúmeros prelúdios e fugas a 3 4 e 5 vozes. A pianista observa ainda que o Prof. Milton tinha em alta conta a capacidade do pianista poder realizar e ouvir diferentes vozes no teclado. Sonatas preferencialmente de Beethoven ou Mozart e Chopin. Os estudos de Chopin também eram valorizados, peças seriadas ou ciclos de Schumann. Algumas obras de Debussy, Villa-lobos e Guarnieri. Não trabalhou Schubert com Olinda e nem Brahms segundo ela este último exigia uma grande abertura de sua mão e Milton possuía muita consciência da adequação que o repertório deveria ter às mãos dos pianistas. Estudou muitas obras de Liszt. Basicamente prof. Milton trabalhava o repertório tradicional “ *partia do princípio que se és capaz de tocar o repertorio standard, estás apto a uma abertura para outros repertórios*”.

Aspectos da formação do pianista artista:

O Prof. Milton tinha por objetivo exclusivo a formação de pianistas, mas para isto mencionava e associava outras artes e as relacionava com música para piano que no momento estava ensinando, tinha uma predileção especial por literatura e poesia, na época existiam os declamadores então costumava estimular seus alunos a assistirem estes recitais, pois sentiam a música da poesia o encadeamento, a respiração, a interpretação dos declamadores, etc... Margarida Lopes de Almeida a grande “*disease*” era amiga pessoal de Milton de Lemos; em uma época em que a televisão iniciava e que

não se tinha à facilidade de consultas e acessos as outras artes como se tem hoje (por exemplo, via internet), o material mais acessível era as enciclopédias, porém estas tinham uma visão muito generalista dos fatos artísticos. Valorizava as apresentações em pública e que fossem sempre, de memória (falava em francês da palavra “par coeur” = pelo coração), “*a música eliminada dos teus olhos deve estar tão dentro do pianista que vem naturalmente*”, preconizava a troca de sentimentos com o público. Associava música e filosofia, porém Olinda diz que era muito jovem e que, embora tivesse tentado compreender com mais profundidade as associações feitas por seu professor, ela não obteve êxito.

Considerações finais:

A entrevistada relata que durante seus estudos com o Prof. Milton sentia-se muito gratificada, e louva a atitude do professor que estava quase sempre ao piano tocando esperando-a para a aula, sempre explicava alguma coisa sobre a peça que tocava e a instruía no sentido estético, Olinda observa ainda que as mãos de Milton de Lemos eram grandes e ele tocava de forma que suas mãos ficassem como que convexas. Foi seu principal professor e lhe ensinou o que é a música a ultrapassar as notas, a fazer o piano cantar e obter sonoridades a emocionar “*passamos o resto da vida aprendendo com todos os musicistas, mas sua base foi Milton de Lemos. Ensinou-lhe a fazer música com paixão e fazer com que a música tocasse emocionalmente as pessoas e sensibilizasse-as*”.

Um dos fatos mais salientes na entrevista é que tendo se passado quarenta anos os ensinamentos de Milton de Lemos continuam atuais e relevantes

Segundo estudo de caso: Antony di Bonaventura via Mauricy Martin

O depoimento do Dr. Mauricy Martin segue o seguinte roteiro:

1. Apresentação: Histórico.

Abordagem Pedagógica – Histórico de Isabela Vengerova, Antony di Bonaventura e Mauricy Martin.

2. Descoberta: O Método

3. Processo de Recepção.
4. Compreensão.
5. Verificação dos resultados.
6. Conclusão.

Apresentação:

Isabelee Afanasievna Vengerova (*1877Minsk+ 1956 New York). Foi aluna de Leschetizky em Viena e Anna Essipova em São Petersburgo. Iniciou suas próprias atividades pedagógicas em Kiev, em 1906 foi assistente da professora Essipova no Conservatório de São Petersburgo e em 1910 tornou-se efetiva naquela instituição. Em 1923 mudou para os Estados Unidos passando a residir em New York e Philadelphia, adquirindo reputação de brilhante professora. Durante muitos anos deu aulas no *Curtis Institute of Philadelphia* (nesta instituição recebeu o título de “Doctor Honoris Causa”) e no *Mannes College of Music* em New York. Alguns de seus alunos foram: Samuel Barber, Leonard Bernstein, Lucas Foss e Anthony di Bonaventura. Ela tinha princípios metódicos definidos sobre o cultivo e desenvolvimento espontâneo do pensamento musical e aplicava-os de maneira diferenciada para cada aluno.

Anthony di Bonaventura: Pianista americano iniciou seus estudos aos três anos de idade, dando seu primeiro concerto profissional aos quatro. Ganhou uma bolsa para a Escola de Música de New York aos seis e apareceu como solista da Filarmônica de New York aos 13. Aos dezesseis anos iniciou seus estudos com a célebre professora russa Isabelle Vengerova e posteriormente concluiu seus estudos no *Curtis Institute*, onde se formou com distinção. Tendo atuado como solista em mais de 25 países incluindo o Brasil, solou com a *Philadelphia Orchestra*, *Chicago Symphony*, *Pittsburgh Orchestra*, *Royal Philharmonic* e com a *Viena Symphony*. Atualmente é professor da cadeira de Piano na *University of Boston* e Diretor do Piano do *Institute at Colby College* em *Maine*.

Mauricy Martin. Iniciou seus estudos na Escola de Música de Brasília sob a orientação Joel Bello Soares. Formou-se pela Escola de Música da *Indiana University* com o título de Mestre, tendo como professores Bronja Foster e Alfonso Montecino. Em 1993 obteve o título de Doutor pela *Boston University* sob a orientação do pianista Anthony di Bonaventura. Tem se apresentado como solista junto a várias orquestras sob a regência de

Benito Juarez, Aylton Escobar, Júlio Medaglia, Lutero Rodrigues e Eduardo Ostergren. Mauricy Martin vem se destacando também pelo seu trabalho didático. Nos Estados Unidos ministrou master classes na *Indiana State University*, *North Dakota State University*, *Northwestern State University* (Lousiana), *Harlem Boys Choir Academy* (New York).

Entrevista

Entrevistador: Como foi seu encontro com Antony di Bonaventura?

Entrevistado: A primeira vez que eu o vi foi em 1987, foi quando ele veio aqui na Unicamp, deu aula para os alunos, fez recital solo e tocou com a Sinfônica de Campinas. Eu fui assistir aos ensaios do Concerto de Brahms e quando ele colocou a mão no teclado, sabe quando você leva um susto? Essa foi à experiência mais marcante que eu tive na minha vida vendo alguém tocar!

Entrevistador: Por que?

Entrevistado: Quando ele começou a tocar, você percebia que ali tinha alguma coisa diferente, o controle, a sonoridade, a clareza eu fiquei muito impressionado. Aí nesses dias me veio a idéia de cursar o doutorado com ele, então nós conversamos e eu falei para ele que havia feito um trabalho lá em Indiana, mas que eu não havia ficado satisfeito, então ele me deu uma aula, ficamos quatro horas trabalhando e eu fiquei maravilhado.

Entrevistador: Qual foi o problema com seu aprendizado em Indiana?

Entrevistado: Bem, quando fiz o mestrado em *Indiana University* com Bronja Foster, comecei a trabalhar a técnica (mecânica) do zero, ou seja, relaxar o pulso, aprender a transferir o peso e um enfoque muito grande na sonoridade. Ela era muito perfeccionista, mas literalmente de eu ficar a aula inteira fazendo duas notas. E nunca estava bom. Então depois de um ano e meio fazendo este trabalho meu senso auditivo melhorou muito, mas o senso crítico ficou tão exacerbado que não conseguia mais tocar em público, fiquei preso.

Entrevistador: O que aconteceu depois?

Entrevistado: Daí eu troquei de professor que me ajudou a levantar emocionalmente. Então naquela época 1985, eu possuía sem saber alguns dos princípios básicos do método de Bonaventura, relaxamento e transferência de peso; entretanto eu não sabia como dar

velocidade a todo aquele peso. Então, quando conheci Bonaventura e vi a maneira dele tocar e dar aulas tendo a certeza que era isso que eu queria.

Entrevistador: Que pontos da metodologia de Bonaventura chamaram sua atenção para impulsioná-lo a fazer doutorado com ele?

Entrevistado: A forma clara e objetiva com que ele explicava. Ele sabia ir direto ao assunto de nenhuma forma crítica ou agressiva e também sabia dosar até que ponto pressionar e depois dar um tempo para interiorização. E na minha opinião, foi esse o problema da outra professora.

Entrevistador: Como foi todo processo cognitivo do método?

Entrevistado: Começamos o trabalho do zero, caindo o peso do braço na ponta do dedo, com o pulso caindo junto, dedo por dedo, nota por nota. O braço tem que estar totalmente liberado e é muito importante a subida do pulso, pois este tem que vir levantando muito devagar, consecutivamente e gradualmente.

Entrevistador: Esse processo de tocar a peça do começo ao fim caindo o pulso nota por nota não é meio monótono. Não fez você se sentir meio desmotivado?

Entrevistado: Apesar de ser um tipo de trabalho que exige muita disciplina, força de vontade e autocontrole, jamais me senti desmotivado, pois eu sabia como ele tocava e se ele havia feito aquele trabalho, eu confiava muito nele, além disso, ele era um exemplo vivo na minha frente não era alguém que estava só teorizando. Na verdade o processo de aprendizado de uma peça parece mais lento mais ao longo do tempo ele se torna mais rápido.

Entrevistador: Quanto tempo você levou para assimilar o método?

Entrevistado: Para mim foi rápido porque eu já havia passado por um trabalho similar no mestrado, mas para me sentir confortável a tocar em público, demorou mais ou menos um ano e meio.

Entrevistador: Qual foi a metodologia que ele usou para lhe ensinar o método?

Entrevistado: Pegamos algumas peças do repertório e aí ele começou a aplicar o método, que se resumia em cair o pulso de nota em cada nota, e aos poucos ele ia agrupando as notas em grupos de duas; de três; de quatro; de cinco e depois ele ia mostrando os grupos maiores de acordo com o fraseado musical, com mãos separadas. Exemplo: Se você tem quatro semicolcheias, então você vai cair na primeira na segunda e na quarta nota se você

tem seis semicolcheias cai na primeira terceira e sexta nota, depois vai fazer o gesto do seu pulso subir ou descer conforme a música, da primeira até a quarta ou sexta nota sem parar.

Entrevistador: Qual é o ponto de maior dificuldade para assimilação do método em um aluno que nunca fez esse tipo de trabalho?

Entrevistado: A maior dificuldade que os alunos encontram no início é a de aprender a soltar o peso, relaxar em cada dedo e o tempo de entendimento depende de cada aluno.

Entrevistador: Por que esse é o ponto de maior dificuldade?

Entrevistado: Porque a maioria dos alunos não distingue cair o peso com o braço relaxado de empurrar o braço para baixo.

Entrevistador: Como fazer o aluno sentir a diferença?

Entrevistado: Fazendo o aluno tocar e ouvir, sentindo a diferença de um som duro seco para um som bonito, consistente, profundo. Depois de algumas tentativas o próprio aluno começa a ouvir e sentir a diferença.

Entrevistador: Quando começa a ser visível a diferença de tocar?

Entrevistado: Há um ponto do trabalho que a mudança é mais visível para você e não para os outros, porque você começa a incorporar essa forma de tocar, não só a parte física, mas também a forma de pensar música, equalização do som, na construção musical, mas como a técnica ainda não está interiorizada sua forma de tocar ainda não é tão espontânea e nem tão limpa, porque você ainda está no processo de aprendizagem. Mas você já sente que algumas coisas saem com mais facilidade, também aprende mais rapidamente, porém se você ainda esbarra ou não está tão confiante ainda, as pessoas vão achar que você ainda não está tocando bem.

Entrevistador: Qual é a sensação de perceber que o objetivo esta sendo alcançado?

Entrevistado: É uma sensação de controle físico, técnico do que você faz. Porque com esse método, você trabalha muito lentamente as notas, caindo o dedo você não está só trabalhando a caída do dedo, mas também a sonoridade, independência dos dedos, memória digital, a topográfica do teclado, por exemplo, se você tem um arpejo, cai num dedo e já posiciona o maior número de notas que seguem, pensando antecipadamente na posição da mão. Na verdade é tocar rápido muito lento!

Entrevistador: O que é o andamento lento?

Entrevistado: É o tempo que você precisa para verificar, se o ombro está relaxado, pulso flexível, dedos posicionados. Partindo do gesto exagerado lentíssimo vindo com o pulso de baixo para cima e aos poucos você vai retirando o peso para uma maior assimilação do movimento. Na medida que você vai acelerando andamento, o gesto vai diminuindo a ponto de ficar imperceptível, porque invariavelmente todo mundo faz alguma coisa com o pulso, então faça de uma forma que esteja acoplado com o que você quer musicalmente.

Entrevistador: Você acha que esse método pode ser empregado em crianças?

Entrevistado: Existem relatos sobre a atuação da Vengerova com crianças, mas na sua maioria tratam-se de prodígios. O próprio Di Bonaventura, disse que quanto mais cedo o método for aplicado melhor, pois não dá tempo do aluno pegar alguns, do que o Di Bonaventura chama “vícios”

Entrevistador Obrigada, professor Mauricy!

Entrevistado: Foi um prazer.

Considerações Finais

Quando a professora Cristina me sugeriu para fazer uma entrevista sobre o método na qual eu havia firmado minha técnica (apesar de ter sido aluna do prof. Mauricy de 1985 a 1986, só vim conhecer o método em 1994) fiquei muito contente, pois seria uma ótima oportunidade de em primeiro lugar escrever sobre um procedimento que realmente acredito ser o caminho mais seguro e eficiente do aluno de piano trabalhar a mecânica, a memória, a segurança e o fraseado. E depois porque é uma forma de dizer muito obrigado professor, sinto ser outra pianista depois de conhecer aspectos preconizados por Vengerova através do prof. Mauricy Martin.

Análise de conteúdo dos depoimentos.

Como exposto acima, temos dois depoimentos que assinalam a transmissão de conhecimento através das gerações. Os depoimentos diferem num aspecto em essencial enquanto Milton de Lemos enfatiza a técnica pianística associada sempre ao repertório, reportando-se a exemplos da literatura pianística; o depoimento de Martin sob Bonaventura enfatiza aspectos de mecanismo relacionados à fisiologia dos membros superiores; porém o

objetivo dos dois casos é o mesmo: formar pianistas e instrumentalizá-los da melhor maneira possível afim de que estejam aptos a executar qualquer repertório da imensa literatura musical escrita para o instrumento.

A instituição da aula de piano firmemente estabelecida na Europa do século XVIII foi transposta para o resto do mundo e mantida através da atividade de professores bastante responsabilizados de sua missão. Esta aula, no entanto ainda é pouco questionada, quanto à sua proposta, seu formato e seus objetivos. O professor se vê como:

- Detentor de um saber muito particular e essencial, exercendo esse poder com prodigalidade;
- Centralizador de uma tradição européia da música erudita na qual age como transmissor e perpetuador de conceitos tais como talento e musicalidade, busca a inserção na tradição musical;
- Elo ou fio condutor que liga a uma prática musical pedagógica que atravessa séculos.

Os procedimentos utilizados nos processos de ensino aprendizagem através da oralidade perpetuam-se no estudo e na didática pianística, a pesquisa deixa reflexões em aberto: não será agora o momento de mapearmos historicamente toda esta prática docente e avaliarmos a sua importância dentro da Educação Musical Brasileira? O professor de piano é um elo de ligação ativo entre o passado e o presente, ou um mantenedor de uma visão do passado? Devemos aceitar ou rejeitar esse modelo? Ainda existe lugar no mundo para este tipo altamente especializado de ensino?

As questões acima possivelmente nos conduzirão a uma busca do entendimento do papel do professor de piano dentro da sociedade e da educação musical especializada, gerando vastas possibilidades de pesquisas nestas áreas. Uma análise mais pontual dos dados, será objeto de pesquisas e artigos posteriores.

BIBLIOGRAFIA

BASTIEN, James. **How to teach piano successfully**. San Diego: Kjos Music, 1973.

BOZZETTO, Adriana. **O professor Particular de Piano em Porto Alegre**. Porto Alegre,

Dissertação de Mestrado.UFRGS.1999.

- GERLING, Cristina Capparelli. "A formação do intérprete e educador- decorrências na ação pedagógica." **EM PAUTA/ UFRGS**, v.11, 1995, p. 59-66".
- LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **Manual de Metodologia da pesquisa em ciências Humanas**. Porto Alegre: UFMG.1999.
- NOGUEIRA, Isabel Porto. **El Pianismo en la Ciudad de Pelotas de 1918 a 1968: una Lectura, Histórica, Musicológica y Antropológica**. Madri: UAM, Tesis Doctoral. 2000.
- UZLER, Gordon & Mach. **The Well Tempered Keyboard Teacher**. New York: Schirmer, 1991.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA SOB A ÓTICA DOS ALUNOS DE LICENCIATURA

Cristina Mie Ito Cereser¹

Resumo. Esta comunicação tem a finalidade de apresentar uma pesquisa em andamento do curso de mestrado, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O estudo tem como objetivo investigar, sob o ponto de vista dos licenciandos em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais. De acordo com o objetivo pretendido, o *survey* demonstrou ser o método mais apropriado para esta investigação. O universo de licenciando se estendeu à três universidades e a técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista semi-estruturada. A contribuição deste trabalho para a área da Educação Musical ocorrerá na medida em que buscarei desvelar, a partir da realidade dos licenciandos, os espaços pedagógico-musicais em que estes atuam, as demandas profissionais pedagógico-musicais e as necessidades práticas e teóricas para atuar nesses espaços.

INTRODUÇÃO

A Formação de Professores e a sua profissionalização para atuar no mundo contemporâneo com uma nova configuração do contexto escolar, têm recebido atenção de estudiosos (NÓVOA, 1995; GIROUX, 1997; KINCHELOE, 1997; GARCÍA, 1999; SCHÖN, 2000; PÉREZ GÓMEZ, 2000; SACRISTÁN, 2001). Para García (1999), a preocupação com a formação não se restringe apenas ao contexto escolar, mas também aos contextos mais amplos como contexto empresarial, contexto social, contexto político e outros. Segundo o autor, a necessidade de formação na sociedade atual sofre influências de três fatores: “o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia” (GARCIA, 1999, p. 11). Oliveira (1999) por sua vez, acrescenta mais um fator na formação de professores que se refere “a tendência geral da educação para a centralização e para a unidade” (OLIVEIRA, 1999, p. 22).

¹ Mestranda em Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^a Dr^a Liane Hentschke.

Devido à evolução da sociedade contemporânea, o sistema educativo se vê obrigado a adaptar-se à essas mudanças. Em 1996, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, entre outras exigências, introduz um currículo mais flexibilizado e procura respeitar e aceitar as diferenças de perfis das várias instituições e regiões brasileiras (Oliveira, 1999, p. 22). Para atender às novas exigências da Lei, houve elaborações de documentos para todos os níveis de ensino, cuja finalidade era auxiliar a execução do trabalho educativo. Para as licenciaturas foram confeccionadas inicialmente as Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (2000) e, posteriormente, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, da graduação plena (2001).

Nos debates e reflexões recentes na área da Educação Musical também se vê presente a preocupação com a formação inicial e continuada de professores de música (HENTSCHKE, 2000; SOUZA, 2000; ARROYO, 2000), que atuam ou irão atuar nos múltiplos espaços e com novas demandas profissionais. Já se pode observar nos espaços urbanos uma demanda por profissionais que atuam em projetos culturais e sociais. Segundo Oliveira (2000), devido ao momento atual de renovação da organização educacional brasileira, abrem-se possibilidades para que os educadores musicais possam trabalhar em direções de consultorias, cursos, voluntariados escolares e comunitários e educação continuada e de atualização.

Há um consenso entre os educadores musicais que a área da Educação Musical, devido ao diálogo com as Ciências Sociais, tem ampliado o seu campo de estudo. Os estudos, que antes eram realizados em espaços escolares e acadêmicos, agora se preocupam em investigar também os espaços não escolares. Para garantir que esse trânsito entre os espaços escolares e os não escolares seja realizado de maneira significativa para os professores de música e alunos, alguns pesquisadores advogam um olhar crítico e reflexivo na formação dos professores que irão atuar nesses contextos.

Nas discussões, constantemente se vê presente a preocupação com os programas curriculares dos cursos de Licenciatura em Música. Segundo Hentschke, estes se encontram descontextualizados, compartimentalizados e desatualizados, preocupados em transmitir conteúdos, sem haver conexão entre os mesmos (HENTSCHKE, 1995; 2000). É necessário que

os cursos de Licenciatura em Música desenvolvam, nos licenciandos, capacidades críticas e reflexivas, e não atitudes passivas de meros consumidores de saberes.

Estas considerações acerca das modificações propostas para sistema educativo e as preocupações de estudiosos da área, sugerem que o curso de Licenciatura em Música está caminhando para uma reformulação curricular. Antes de iniciar um processo de reforma curricular nos cursos de Licenciatura em Música, seria importante buscar compreender as dificuldades e necessidades atuais, conforme percebidas pelos licenciandos, bem como as realidades culturais, econômicas e sociais. Portanto, tornam-se necessárias mais investigações sobre a realidade dos diversos contextos educacionais, que possam colaborar para o desenvolvimento de propostas curriculares condizentes às realidades às quais se dirigem.

Na área da Educação Musical são poucos os trabalhos que investigam a formação inicial sob a ótica de seus alunos. Este trabalho parte do questionamento aos licenciandos em música sobre a sua formação e adequação desta em sua prática pedagógico-musical. A necessidade de dar a voz aos licenciandos neste trabalho se deve a vários fatores. Entre eles, em primeiro lugar, porque considero os licenciandos sujeitos adultos que pensam, aprendem e ensinam, e não como meros consumidores e reprodutores de saberes. Compartilho com Pereira (1998), que o licenciando deve

“ser compreendido como sujeito em formação que traz consigo uma representação de educação construída durante sua própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e que continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar” (PEREIRA, 1998, p. 58).

Em segundo lugar, porque o licenciando devido a estar submetido em dois âmbitos de formação, por um lado como aluno na universidade e de outro, como professor, é um sujeito que pode trazer informações sobre a realidade do contexto pedagógico-musical. Em outras palavras, através da voz dos licenciandos podemos conhecer quais os conhecimentos adquiridos na universidade que estão sendo contemplados na prática, e quais as necessidades para que novos conhecimentos venham a ser utilizados nos contextos em que atuam.

Neste momento em que o sistema educacional brasileiro caminha para mudança de paradigmas educacionais em todos os níveis de ensino, este estudo poderá vir a contribuir para a

área da Educação Musical. A contribuição ocorrerá na medida em que buscarei desvelar, a partir da realidade dos licenciandos e sob seu ponto de vista, os espaços pedagógico-musicais em que estes atuam, as demandas profissionais pedagógico-musicais e as necessidades práticas e teóricas para atuar nesses espaços. Conhecendo a perspectiva desses licenciandos, os dados da investigação poderão colaborar para repensar e re-elaborar os cursos de Licenciatura em Música.

Souza (1997) defende a tese de que “a formação do futuro profissional em música, nos cursos de Licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas (...)” (SOUZA, 1997, p. 19). Mas, o que pensam os licenciandos sobre sua formação pedagógico-musical? Em que espaços pedagógico-musicais estão atuando? Quais as dificuldades e problemas que enfrentam no seu trabalho nos espaços que atuam? Conseguem os licenciandos articular a teoria com a prática? Sob a perspectiva dos licenciandos em música, quais as suas opiniões sobre o curso?

O presente trabalho tem como objetivo geral:

- Investigar, sob o ponto de vista dos licenciandos em música, a adequação de sua formação em relação às demandas pedagógico-musicais.

Como objetivos específicos:

- Investigar as formas de atuação nos diversos contextos pedagógico-musical.
- Identificar em que espaços de ensino os licenciandos estão atuando.
- Analisar sob o ponto de vista dos licenciandos quais as necessidades para atuar nesses espaços.
- Identificar as demandas profissionais em relação aos licenciandos em música.

METODOLOGIA

De acordo com o objetivo pretendido, o *survey* ou estudo de levantamento, demonstrou ser o método mais apropriado para esta investigação. A escolha deste método se deu também, porque pretendo coletar dados em um universo maior de licenciandos, cuja abrangência deverá ser estendida a mais de uma universidade.

Para Cohen e Manion,

“os *surveys* agrupam dados em um determinado momento com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões com os quais estas mesmas condições existentes podem ser comparadas, ou de determinar as relações que existem entre eventos específicos” (COHEN e MANION, 1994, p. 83).

Segundo Babbie (1999), depois de especificar os objetivos e as unidades de crítica do *survey*, será possível escolher o desenho do método. O desenho desta pesquisa se caracterizará como um *survey interseccional (cross-sectional)*, ou seja, as amostras serão coletadas em um determinado momento (BABBIE, 1999, p. 101).

A amostragem foi realizada a partir do universo de alunos nas três Instituições Públicas de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. A escolha dessas universidades deve-se pelo motivo que essas são as únicas Instituições Públicas de Ensino Superior que oferecem o curso de Licenciatura em Música no Rio Grande do Sul.

Para selecionar os alunos, optei pela amostragem não-probabilística. Para Cohen e Manion (1994), nesse tipo de amostragem nem todos os indivíduos de uma população terão chances de serem incluídos na amostra (COHEN E MANION, 1994, p. 87). Deste modo, a partir da população dos alunos do curso superior em Música, a minha amostra consistiu de alunos que cursam Licenciatura em Música. Segundo Cohen e Manion (1994), esse tipo de amostragem é utilizado em *surveys* menores onde não há intenção de generalização.

Dentro dos tipos de amostragens não-probabilísticas, utilizei o princípio de amostragem proposital, onde o pesquisador seleciona os sujeitos a serem investigados conforme as

características desejadas para o estudo (COHEN & MANION, 1994, p. 89). De acordo com o objetivo deste trabalho é necessário que os licenciandos tenham cursado mais de oitenta por cento dos créditos, tanto no campo musical quanto no pedagógico, tenham realizado o estágio supervisionado e/ou estejam atuando em alguma atividade pedagógico-musical. A escolha destes critérios deve-se pelo motivo de que o aluno tendo cursado a maior parte das disciplinas, poderá trazer dados concretos, vindos da realidade pedagógico-musical em que vivencia, tanto no curso de Licenciatura como em sua prática pedagógico-musical. Outro critério de seleção da amostra será a partir da disponibilidade do aluno em participar da pesquisa.

A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista semi-estruturada, que se mostrou a mais adequada no momento que pretendo investigar o ponto de vista dos licenciandos. Esse tipo de entrevista consiste, segundo Laille e Dionne (1999), em perguntas abertas, feitas verbalmente seguindo um roteiro organizado pelo investigador, podendo acrescentar perguntas de esclarecimento. Algumas vezes, torna-se necessário explicitar as questões durante a entrevista, reformulá-las, para melhor compreensão dos entrevistados, ou então, mudar a ordem das perguntas em função das respostas obtidas. Outras vezes, é necessário acrescentar perguntas para haver um aprofundamento nas respostas que se espera obter (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 188). Durante toda a entrevista o entrevistador deve estar atento para conduzi-la de maneira que não se afaste do seu objetivo de pesquisa. Triviños (1995) ressalta que “a entrevista semi-estruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação de ator” (TRIVIÑOS, 1995, p. 52).

A entrevista semi-estruturada permitiu esclarecer e acrescentar questões previstas no roteiro, além de aprofundar os temas que emergiram durante a entrevista. No roteiro da entrevista semi-estruturada foram previstas perguntas sobre a formação de iniciação musical dos licenciandos, os espaços onde atuam, realidades que deparam em suas práticas pedagógico-musicais, as concepções e opiniões sobre o curso de licenciatura e suas práticas pedagógicas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em mini disc e transcritas literalmente. De acordo com Chizzotti (2000), “todas as informações transcritas devem ser passíveis de codificações para serem transformadas em indicadores e índices objetivos de variáveis que se pretende explorar” (CHIZZOTTI, 2000, p. 58).

Os procedimentos de Coleta de Dados foram:

- Contato com as universidades.
- Levantamento de alunos que cursam Licenciatura em Música nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul.
- Levantamento de alunos que estão realizando atividades pedagógico-musicais.
- Contato com os alunos verificando a disponibilidade e desejo em participar da pesquisa.
- Entrevistas semi-estruturadas com os licenciandos.
- Transcrição das entrevistas.

Procedimentos de Análise de Dados:

Neste momento a pesquisa se encontra na fase de categorização dos dados coletados. Os dados foram organizados e classificados de acordo com as categorias de codificação. Em primeiro lugar, busquei categorias de codificação que emergiram das questões das entrevistas e de temas relevantes surgidos no decorrer da coleta de dados.

Posteriormente, os dados serão analisados a partir da construção iterativa de uma explicação. Conforme Lavelle e Dionne, um processo é denominado iterativo quando progride por uma aproximação, ou seja, o pesquisador elabora uma explicação lógica do seu estudo, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas estão organizadas (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 226).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: um Relato sobre a Formação de Educadores Musicais. *Anais do 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, p. 77-90, 2000.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciência humanas e sociais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

COHEN, Louis.; MANION, Lawrence. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *A Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HENTSCHKE, Liane. A Atividade Educacional como Fator de Interdependência entre os Discursos Musical e Sobre Música. *Anais da ANPPOM*. UFMG, página da internet: www.musica.ufmg.br/anppom, 1995.

_____. O Papel da Universidade na Formação de Professores: algumas reflexões para o próximo milênio. *Anais do IX Encontro da ABEM*, p. 79-90, 2000.

KINCHELOE, Joe L. *A Formação de Professores como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NÓVOA, Antonio. *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Alda. Currículo de Música no Brasil após a Nova LDB e os Documentos elaborados pelo MEC para o Ensino Básico e Superior. *Anais do VIII Encontro da ABEM*, p. 17-38, 1999.

_____. Currículo de Música para o Brasil 2000. *Anais do IX Encontro da ABEM*, p. 5-17, 2000.

PEREIRA, Júlio E. D. A Formação de Professores nas Licenciaturas: Dilemas e Novas Perspectivas. *Anais do VII Encontro da ABEM*, p. 45-60, 1998.

PÉREZ GÓMES, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno J. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em Música nos cursos de Licenciatura. *I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*, p.13-20, 1997.

_____. Análise de Situações Didáticas em Música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção do docente. *Anais do 7º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, p. 137-146, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICO-MUSICAL NO ENSINO BÁSICO NA VISÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA

Daniela Dotto Machado

Resumo. A pesquisa de mestrado aqui apresentada e que atualmente se encontra em andamento, está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹. Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino básico, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar. Nesta publicação, é abordada brevemente a problemática de pesquisa, bem como uma pequena revisão de algumas noções de competência². A seguir, explicita-se a metodologia aplicada e a situação na qual se encontra a pesquisa neste momento.

1 INTRODUÇÃO

É possível perceber que já se reconhece academicamente, na área de Educação Musical, a abrangência que pode ter a atuação prática do professor de música na sociedade e a demanda de uma formação profissional que considere os múltiplos espaços de atuação do educador musical (SANTOS, 2001; OLIVEIRA, 2001; SOUZA, 2001; HENTSCHEKE, 2001). Como discorre SANTOS (2001):

“Ao reconhecer a existência desses múltiplos espaços de atuação em educação musical hoje e buscar desvendar a lógica do seu funcionamento, acabamos por alargar os enquadramentos redutores que antes tínhamos como possíveis, do mundo do trabalho e da formação profissional e das competências necessárias para viver os papéis sociais que aí vão se configurando” (ibid., p. 42-43).

Na área de Educação Musical, alguns artigos que tratam da formação dos professores de música e da construção de um perfil profissional mais adequado às exigências do mercado de trabalho, realizam reflexões sobre as competências profissionais necessárias para o exercício da prática profissional (OLIVEIRA, 2001; SANTOS, 2001). A preocupação com as competências profissionais emerge na atualidade, sendo abordadas, inclusive, pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais destinadas aos Cursos Superiores de 2002. Em tais documentos governamentais é verificada a preocupação quanto a preparação de um

¹ Esta pesquisa de mestrado em Educação Musical orientado pela Profa. Dra. Liane Hentschke.

profissional para “enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional”, estando disposto a se adaptar diante das novas situações que podem emergir no decorrer da prática profissional (BRASIL, 2002, p. 5).

Além de conferir maior importância à qualificação dos educadores através da elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores, o governo federal, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, determinou mudanças significativas para a educação dos professores em serviço ao determinar a existência obrigatória de programas de formação continuada para esses profissionais. Conforme a nova LDB, esse tipo de formação profissional deve ser efetuada pelas universidades através de programas destinados aos professores atuantes em todos os níveis do ensino básico.

Os programas de formação continuada apresentam-se como atividade importante para o professor visto que a tendência do mercado de trabalho aponta para a necessidade de um perfil profissional adaptável aos espaços de atuação e as novas relações trabalhistas (ARRUDA, 1997). Isso faz com que seja ocasionado o desenvolvimento e valorização de novas características profissionais como um sujeito crítico, criativo, flexível capaz de tomar decisões e com disposição para se manter num processo de em contínuo aprendizado (ARRUDA, 1997; RIBAS, 2000; DEMO, 1995). Nesse contexto, ao se visualizar a competência como algo em se apresenta realçado na formação dos profissionais e que, conforme a literatura, encontra-se em constante construção no decorrer do exercício do ofício, RIOS (2002) destaca que tem-se a precisão de se enfatizar a formação continuada como atividade significativa para a ampliação da competência profissional.

Através da literatura da área de Educação Musical brasileira da última década, pouco se tem conhecimento sobre pesquisas e relatos de experiências que informem sobre cursos de formação continuada existentes. De maneira geral, DEMO (2001, p. 49) afirma que a formação continuada de professores, apresenta-se além de muito mal conduzida, caracterizada por realizar meros treinamentos dos docentes. Em alguns dos programas de formação continuada, os elementos positivos das experiências práticas dos professores são tratados com desprezo (SOUSA, 1997). Além disso, os saberes, as experiências e as metodologias

² Torna-se relevante afirmar que na redação da dissertação, que está em andamento, a revisão das noções de competência apresentam-se mais numerosa e se dá com maior complexidade.

utilizadas pelos docentes não são respeitados, sendo eles orientados a trocar suas práticas educativas por outras que não dominam (ibid.).

Logo, para que os programas de formação continuada sejam eficientes, na medida que se deseja auxiliar no desenvolvimento da autonomia, da criticidade e das competências dos professores, torna-se de suma importância conhecer as necessidades reais desses profissionais em serviço, assim como considerar suas reflexões e questionamentos sobre suas próprias práticas educativas (MARIANI, 2000, GIRARDI, 2001). Como salienta KINCHELOE (1997, p. 220)

“Se a educação do professor deve fazer alguma diferença real na tentativa de melhorar o ensino e aumentar a consciência emancipatória, ela deve entender e basear-se na intuição prática e conhecimento dos professores. (...) deve questionar as práticas existentes do conhecimento no estágio e serviço efetivo dos professores, mas, ao mesmo tempo, respeitá-los e baseá-los nos *insights* valiosos que possuem.” (KINCHELOE, 1997, p. 220)

Na literatura da área de Educação Musical, é possível encontrar pesquisas realizadas que visam a conhecer a prática docente sob a ótica dos educadores em serviço. BEINEKE (2000) realiza sua pesquisa sobre os conhecimentos práticos de três educadoras musicais atuantes em escolas privadas do ensino fundamental de Porto Alegre. Sua investigação tem por finalidade revelar algumas lógicas que guiam e fundamentam suas ações pedagógicas. Os resultados dessa investigação revelam o caráter pessoal e contextualizado dos conhecimentos práticos, pois são elaborados pelas docentes de maneira única na prática educativa. Essa pesquisa traz novas referências para a discussão de modelos curriculares em cursos de Licenciatura em Música. Segundo BEINEKE (2000), tais cursos deveriam possibilitar a formação de professores reflexivos na tentativa de aproximar as escolas das universidades e os pesquisadores dos professores.

Além da investigação realizada por BEINEKE (2000), destaca-se a pesquisa realizada por DEL BEN (2001). O estudo desenvolvido por DEL BEN (2001) trata das concepções e ações de educação musical de três professoras de música no ensino fundamental privado de Porto Alegre. Através de sua investigação, a pesquisadora pode demonstrar que as professoras de música têm um papel ativo na construção da prática de ensino musical nas escolas em que atuam. Além disso, segundo o estudo, as educadoras são detentoras de teorias de educação musical escolar que aparecem implicitamente em seus discursos. DEL BEN (2001) concebe a prática pedagógica como teoria em ação, à medida que a teoria depende da existência de uma prática de ensino na qual é construída e transformada. Em sua investigação, a pesquisadora

revela que para ensinar música não é suficiente apenas saber música ou saber ensinar, mas que os conhecimentos musicológicos e pedagógicos são igualmente relevantes para a realização da prática de ensino. Dessa maneira, a prática de ensino musical nas escolas ultrapassa os limites do que é específico ao ensino de música, apresentando-se incluída num projeto coletivo maior (DEL BEN, 2001, p. 304).

Através das pesquisas realizadas por BEINEKE (2000) e DEL BEN (2001) na área de Educação Musical, é possível perceber que elas sugerem que para o professor de música desenvolver sua prática educativa com criticidade, reflexividade e qualidade, necessita ter certas competências. Assim, quais seriam as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino básico, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar? Foi a partir desse questionamento que desenvolvi esta proposta de pesquisa.

1.2 DEFININDO COMPETÊNCIA³

Na literatura, verifica-se a existência de vários estudiosos que se voltam especificamente ao estudo das competências docentes. Entretanto, é possível constatar que devido o uso que se tem feito da noção de “competência” sua definição não é conclusiva (ROPÉ e TANGUY, 1997).

Definindo competência como uma capacidade relacionada à dimensão política, encontra-se RIOS (1995). RIOS (1995, p. 46-47) concebe competência como um “saber fazer bem”, numa dimensão não só política mas também técnica. Para a autora, essas duas dimensões são inseparáveis, ou seja, para que o sujeito realize um trabalho que vá ao encontro daquilo que é desejável (dimensão política), é mister que ele tenha um domínio de conteúdos (do saber) e de estratégias (do saber fazer) para que possa “dar conta de seu recado” (dimensão técnica) (ibid., p. 47). No entanto, RIOS (1995, p. 48) ao se referir à locução “saber fazer bem”, ressalta que o termo “bem” adquire um significado importante no que se refere à competência. Esse termo, na visão da autora, não se desvincula das dimensões técnica e política, pois a idéia de “bem” não tem apenas um “caráter moral” e apresenta-se tanto na definição como na organização do saber que será veiculado na escola como também na direção que se dará a esse saber na sociedade (id.). Desse modo, a noção de “bem”

³ Serão abordadas, neste trabalho, algumas das noções de competências. No entanto, cabe ressaltar que ainda o referencial para a análise dos dados da pesquisa não encontra-se, neste momento, totalmente definido.

caracteriza-se por ser mediador entre as duas dimensões política e técnica, remetendo-se à dimensão ética.

Considerando, também, a noção de competência como algo que ultrapassa um mero saber fazer, encontram-se MEGHNAGI (1998). Para MEGHNAGI (1998), a competência não se reduz em uma aquisição simplória de informações, mas na capacidade de saber onde e como procurar informações não imediatamente disponíveis para análise de situações e resoluções de problemas de médio a alto nível de complexidade. Para esse autor, a “competência” é uma “explicitação de repertórios cognitivos de natureza variada, que envolvem ações e decisões das quais resulta a qualidade de desempenho” (ibid., p. 51). Assim, a competência, segundo MEGHNAGI (1998), é algo tipicamente humano que não pode ser assimilado por máquinas por mais sofisticada que elas possam ser. Quanto a melhora das competências no profissional, MEGHNAGI (1998, p. 72) ressalta que pode acontecer desde que se possibilite ao ser humano vivências profissionais que ultrapassem os comportamentos impostos por um sistema baseado em “rotina” (id.).

Philippe Perrenoud em sua obra “ “Dez novas competências para ensinar”, designa competência como sendo também uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

A competência especializada é concebida por PERRENOUD (1999, p. 9) baseada além da inteligência operatória, em esquemas analógicos próprios de cada área de atuação, “em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução um certo tipo de problemas”, subentendendo a procura e elaboração de estratégias de ação adequadas. Esse processo de construção de competências é indissociável da elaboração “de esquemas de mobilização de conhecimentos com discernimento” (ibid.,p 10).

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Identificar e analisar as competências docentes que, na visão dos professores de música atuantes no ensino básico, são necessárias para o exercício da prática pedagógico-musical no contexto escolar.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar a formação e atuação profissional dos professores de música participantes da pesquisa;
- Averiguar situações, desafios e/ou problemas constatados pelos professores de música no decorrer de suas atividades no contexto escolar;
- Identificar os recursos mobilizados à construção das competências apontadas pelos professores de música na superação das questões levantadas no item anterior;
- Revelar, segundo a ótica dos professores de música, qual o impacto dos cursos de formação profissional⁴ na construção das suas competências docentes.

3 JUSTIFICATIVA

A realização desta proposta de pesquisa justifica-se pela demanda acadêmica de um maior conhecimento da realidade do ensino musical na educação básica, principalmente no que se refere às necessidades profissionais à realização da prática pedagógico-musical nos contextos escolares. É relevante mencionar que investigações sobre esse assunto ainda são poucas, configurando-se esse fato num dos motivos desta proposta de pesquisa.

Um outro motivo que se adiciona à realização desta proposta de pesquisa é o fato de que os dados futuramente obtidos poderão auxiliar nas discussões e elaborações de programas de formação continuada para os professores em serviço.

4 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa está sendo utilizado o método de survey. O método de survey se refere a um estudo de uma parcela de todos os componentes de uma população, da qual os resultados obtidos podem, vantajosamente, realizar estimativas muito precisas sobre a população total da amostra selecionada. (BABBIE, 1999, p. 113).

⁴ O termo “formação profissional” é utilizado aqui na tentativa de se proporcionar uma abertura para qualquer que seja a formação musical do professor que irá ser entrevistado, podendo-se remeter a formação conservatorial, superior, continuada, entre outras que possam surgir.

Na amostra da pesquisa foram incluídos todos os professores de música do ensino básico que:

- Atuavam como professor de música em escola(s) pública(s) e/ou privada(s) do ensino fundamental (5^o a 8^a séries ou 3^o e 4^o ciclos) e do ensino médio da região de Santa Maria-RS;
- Desenvolviam ensino de música nas instituições de ensino como atividade curricular (disciplina) ou extracurricular (como banda, grupo instrumental, coral - desde que a oferta fosse gratuita).

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada. Segundo LAVILLE e DIONNE (1999, p. 188), a entrevista semi-estruturada caracteriza-se pela existência de uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. Dessa forma, a elaboração de um roteiro para a realização das entrevistas foi fundamental para que não se perdesse nenhum dado importante.

Cabe ressaltar que neste momento estão sendo realizadas a categorização dos dados coletados nas entrevistas semi-estruturadas, para análise posterior, e a redação da dissertação de mestrado.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, M. Construção de competência: uma demanda emergente. *Veritas*. Porto Alegre, vol.42, no. 02, p. 265-271, julho de 1997.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey*. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- BEINEKE, V. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre, 2000. Dissertação de Mestrado em Música. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores*. Página da Internet: www.mec.gov.br, 1999.
- DEL BEN, L. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*. Porto Alegre, 2001. Tese de Doutorado em Música. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- DEMO, P. *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas: Papirus, 1995.
- GIRARDI, M. P. *Formação do educador: uma experiência em andamento*. Santa Maria, 2001. Monografia de Especialização. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

- HENTSCHKE, L. A formação profissional do educador musical: poucos espaços para múltiplas demandas. *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. ABEM: Uberlândia, 2001, p. 67-74.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Tradução: Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.
- LAVILLE, C.; DIONE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- MARIANI, R. C. P. *A formação continuada dos professores de matemática: algumas contribuições para o ensino de geometria*. Santa Maria, 2000. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.
- MEGHNAGI, S. A competência profissional como tema de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de ciência da educação. Campinas: Cedes. n. 64, p. 50-86, 1998.
- OLIVEIRA, A. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na educação musical: competência necessárias para desenvolver transações musicais significativas. *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. ABEM: Uberlândia, 2001, p. 19-40.
- PERRENOUD, P. *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- RIBAS, M. H. *Construindo a competência: processo de formação de professores*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- RIOS, T. A. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. *Anais do XI do Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino*. ENDIPE: Goiânia, 2002, p. 154-187.
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Tradução de Patrícia Ramos. Campinas: Editora Papirus, 1997.
- SANTOS, R. M. A formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. ABEM: Uberlândia, 2001, p. 41-66.
- SOUSA, F. C. L. Alguns dos fundamentos que inspiram a formação dos professores: uma reflexão sobre os cursos de formação continuada. *Educação em Debate*. Fortaleza: Editora da UFCE, Ano 19, n. 34, p. 29-35, 1997.
- SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da Educação Musical. *Anais do X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. ABEM: Uberlândia, 2001, p. 85-92.

**A PRÁTICA DA FLAUTA DOCE NA UFPE:
SUA CONTRIBUIÇÃO NOS DIFERENTES ÂMBITOS DA EDUCAÇÃO
MUSICAL EM PERNAMBUCO**

Daniele Cruz Barros

Resumo. O presente trabalho relata minha experiência como professora de flauta doce do Departamento de Música da UFPE, desde meu ingresso em 1993 até o momento. São feitas considerações sobre experiências e projetos desenvolvidos nestes nove anos, em atividades de ensino, extensão e pesquisa. Além disso, são incluídos dados que - apesar de extrapolarem o período estabelecido - são importantes para resgatar historicamente fatos que levaram a flauta doce ao contexto atual na UFPE. Como conclusão é feita uma articulação entre a prática da flauta doce na UFPE e a educação musical no estado de Pernambuco, considerando os âmbitos das escolas fundamental e secundária, da formação de professores, concertistas e público.

Tudo teve início nos anos 50 quando a flauta doce foi introduzida em Pernambuco por freiras alemãs na cidade de Timbaúba, utilizando o instrumento para educação musical e formação de conjuntos com os estudantes da escola em que trabalhavam. Em 1976, a professora Ilma Lira iniciou um trabalho pedagógico com flauta doce no antigo curso de Licenciatura em Educação Artística da UFPE. Em seguida, ainda na década de 70, através dos Cursos de Extensão e Capacitação Profissional, a mesma professora desenvolveu um trabalho específico de flauta doce dirigido a crianças e jovens. No final da década de 80, em decorrência de anos de esforço - a flauta doce passou a integrar o *hall* dos instrumentos oferecidos pelos cursos de bacharelado da UFPE. Em 1992 é diplomada a primeira bacharel em flauta doce do estado de Pernambuco, em caráter pioneiro, visto que naquele período pouquíssimos cursos semelhantes existiam no Brasil. Atualmente, o bacharelado em flauta doce da UFPE continua sendo o único das regiões Norte/Nordeste. Entre 1976 e 1992, período em que a área de flauta doce estava sob a coordenação da professora Ilma, foram realizados projetos de performance como a *Camerata ad Libitum* - grupo multidisciplinar que realizou espetáculos, sobretudo renascentistas, integrando as áreas de dança, teatro, música instrumental e vocal.

Relatarei a seguir os projetos mais relevantes da minha experiência como professora de flauta doce no Departamento de Música da UFPE, onde são desenvolvidas atividades de ensino, extensão e pesquisa. A flauta doce consta no Departamento nos cursos de Extensão e Capacitação Profissional, Licenciatura em Música e Bacharelado em Instrumento. O de Extensão e Capacitação Profissional forma e prepara instrumentistas jovens, possíveis candidatos ao curso de bacharelado. Além disso, oferece a prática de conjunto para crianças e adultos. Atualmente, 50% da classe de Bacharelado em flauta doce é egressa deste curso.

Dentro do currículo de Licenciatura, as quatro disciplinas de Instrumento Auxiliar abordam a flauta doce como mais um recurso a ser utilizado em sala de aula pelos futuros professores. Para estes alunos da Licenciatura foram elaboradas apostilas de iniciação à flauta doce, onde o repertório apresentado é mais amplo que nos métodos brasileiros desse instrumento, baseados normalmente no cancionário infantil. O repertório proposto na apostila - desenvolvida em conjunto com o atual monitor, aluno do Bacharelado em flauta doce Marco Barcellos - inclui exemplos retirados da música tradicional brasileira e internacional, da música popular brasileira, da música erudita e das melodias trabalhadas dentro da concepção ORFF-SCHULWERK¹. Levando em consideração que se trata da formação de professores, foram adotadas metodologias e atividades semelhantes às da iniciação musical, que servem como referência aos trabalhos pedagógicos que venham desenvolver. Além do trabalho prático do instrumento, discutimos textos relacionados a história, repertório, técnica de execução, métodos e abordagens da flauta doce, a fim de fornecer uma fundamentação e contextualização do estudo. Tem sido muito gratificante observar o atual entusiasmo dos alunos de Licenciatura que fazem instrumento auxiliar/flauta doce, visto que, freqüentemente, estes são encaminhados para o instrumento por falta de vagas nos demais e não por opção. Além da metodologia adotada, atribui-se tal receptividade ao repertório dirigido especialmente à faixa etária em questão. Considerando que, segundo os princípios andragógicos², "a educação para adultos também requer professores especializados, métodos próprios e uma filosofia especial" (Eugen Rosenstock apud MEDEIROS 1998), observou-se que os métodos brasileiros de flauta doce, em sua

¹ Além do repertório criado por Carl Orff, outras melodias são desenvolvidas por educadores e pelos próprios alunos, onde são utilizados acompanhamentos em ostinato, improvisação e outros aspectos que caracterizam esta metodologia.

² "Andragogia é a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender" (Knowles apud MEDEIROS 1998).

maioria destinados a crianças, não são ideais para o trabalho com adultos. Quanto aos métodos estrangeiros, geralmente utilizam exemplos retirados unicamente da música européia. Foi então, com o duplo propósito de gerar material variado e de motivar os alunos de Licenciatura nas aulas de flauta doce, que foram criadas as apostilas para adultos iniciantes.

No Bacharelado em flauta doce da UFPE, até o presente foram formados cinco flautistas, dos quais, dois, posteriormente concluíram curso de especialização em flauta doce no Conservatório *Nadia Boulanger*, Paris. Atualmente, os nove bacharelados que integram a classe de flauta doce participam de concertos promovidos semestralmente, principalmente em igrejas barrocas de Olinda. Concertos individuais também são realizados como *palco* - no currículo do curso de Bacharelado em Instrumento, além do recital de conclusão, é exigida do aluno a realização de três concertos menores denominados *palcos*. Além disso, como o programa curricular prevê uma prática de conjunto durante os dez semestres do curso, todos estes alunos integram o *CONSORT DE FLAUTAS* da UFPE.

O conjunto *CONSORT DE FLAUTAS* é resultante do projeto de mesmo nome apoiado pela PROACAD/UFPE³ desde 1999, através do programa *PROENSINO*. Tal projeto previu a aquisição de um *whole consort*⁴ para o Departamento de Música contendo nove flautas renascentistas, importadas da Mollenhauer, Alemanha. Entre as flautas, que vão da sopranino em fá até a grande-baixo em dó, esta última desperta muito interesse e curiosidade pela infreqüência da mesma no Brasil. O *CONSORT DE FLAUTAS* vem marcando sua atuação, igualmente, pela performance das músicas renascentista e contemporânea, incluindo a brasileira. O repertório do grupo, bastante eclético, não exclui arranjos de gêneros musicais diversos, dando oportunidade aos alunos e ao público de conhecerem obras musicais não originais para flauta doce. Dentro deste repertório "arranjado"⁵ para flauta doce destacam-se *A swing in the Park* (Hilling) e *Theme of the Pink Panther* (Mancini) que têm muita aceitação pelo público por contrastar com o repertório erudito. De acordo com o gênero trabalhado, são adicionados outros instrumentos como

³ Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos.

⁴ Termo utilizado na Renascença para designar conjuntos musicais ou os próprios conjuntos de instrumentos, compostos unicamente por instrumentos de uma mesma família. Ex: somente flautas ou somente violas.

⁵ O repertório arranjado representa parte considerável do repertório da flauta doce tirado da música de qualquer período (Rowland-Jones, 1995).

contrabaixo e violão, além de percussão. Programas renascentistas com a participação de cantores também são propostos pelo grupo.

Como atividades de extensão, foram realizados dois cursos, com os professores Helder Parente (UNIRIO) e Laurence Pottier (Conservatório Nadia Boulanger), respectivamente em 1994 e 1995, dos quais participaram alunos e professores de várias escolas de música de Pernambuco e de outros estados. Extra-Universidade, mas dentro da mesma filosofia, foram promovidos de 1995 a 1998, pelo Conservatório Pernambucano de Música, quatro *Encontros de Música Antiga de Recife e Olinda*. Através de *master-classes* e concertos com profissionais conceituados no Brasil e no exterior, estes cursos e *Encontros* suscitaram um maior interesse pela flauta doce em Pernambuco entre alunos, instrumentistas e professores.

Para os professores de flauta doce das escolas de música de Recife, um projeto marcante foi o *I Curso Internacional de Flauta Doce* (1995) ministrado por Laurence Pottier, onde o aproveitamento transcendeu os *master-classes*. Com o objetivo de proporcionar aos professores a observação de aulas de iniciação ao instrumento, foi formada uma turma de crianças musicalizadas, com faixa etária entre dez e treze anos, que nunca haviam tocado flauta doce e capazes de se comunicar em francês. Apesar da dificuldade para encontrar crianças que preenchessem esses três pré-requisitos, tal exigência decorreu da preocupação em conservar a espontaneidade do processo de ensino/aprendizagem, no qual a relação professor/aluno seria comprometida caso houvesse a interferência de um intérprete.

No que se refere à pesquisa em flauta doce, duas dissertações de mestrado foram desenvolvidas por professores da UFPE. A primeira delas, *Rumo a um Novo Papel da Flauta Doce na Educação Musical Brasileira*, apresentada ao Departamento de Música da Universidade de York, Inglaterra, de autoria da professora Ima Lira, data de 1984. Neste trabalho a autora trata de questões relacionadas à utilização da flauta doce em escolas de 1º e 2º graus, fazendo reflexões sobre seus benefícios para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano. Para este trabalho educacional com flauta doce, a autora sugere novas abordagens no uso do instrumento, ressaltando a importância do uso de elementos e técnicas da música de vanguarda do século XX - como textura, timbre, frulatos, entre outros - nas atividades musicais escolares.

A segunda dissertação em flauta doce acima referida é a que desenvolvi no mestrado em Musicologia do Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1998: *Estilos Musicais em Telemann - o exemplo da suíte em lá menor*. Nesta pesquisa foi realizado um levantamento sobre dados biográficos do compositor e características dos estilos musicais nacionais do século XVIII, a fim de facilitar a compreensão da diversidade encontrada na sua linguagem musical. A suíte em lá menor para flauta doce e orquestra de cordas - tomada como exemplo - constitui referencial do estilo idiomático para o instrumento, sendo também representativa no que se refere aos estilos nacionais. Na conclusão, a pesquisa propõe um *quadro sinóptico dos aspectos italianos e franceses da suíte em lá menor*, o que pode ser de grande utilidade aos estudantes e profissionais em música antiga, uma vez que a bibliografia sobre Telemann é quase inexistente no Brasil.

Devido à necessidade de pesquisas voltadas para a flauta doce, apresentei projeto ao CNPQ, através da PROPESQ/UFPE⁶, solicitando a participação de bolsista de iniciação científica. O primeiro sub-projeto (2000) da bolsista Helena Vieira, bacharelanda em flauta doce, constou do estudo da obra para flauta transversa de Joaquim Calado, seguido de uma adaptação da mesma para flauta doce. Com isso, teve-se como objetivo proporcionar ao estudante ou profissional em flauta doce o acesso a um gênero musical do século XIX, que, ao mesmo tempo, tem a função de estudos técnicos, pelo nível de execução requerido, e de peças de concerto. O segundo sub-projeto, concluído em setembro de 2002, investigou a música popular brasileira (movimentos bossa nova e tropicália) como possível material a integrar o repertório de iniciação à flauta doce para adultos. Neste ano de 2002, foi aprovado pelo CNPQ um projeto que visa a realização de levantamento do repertório brasileiro original para flauta doce, indo da música erudita à música pernambucana tradicional.

Tenho observado que as atividades de ensino, extensão e pesquisa do Departamento de Música da UFPE têm desenvolvido a área instrumento/flauta doce no estado de Pernambuco, contribuindo, direta e indiretamente, para a melhoria da educação musical em vários níveis. Os cursos de Bacharelado e Extensão viabilizam o desenvolvimento de potenciais artísticos individuais, formando instrumentistas. Estes flautistas, conforme se pode observar, têm multiplicado o número de concertos no Estado, representando papel

⁶ PROPESQ - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

significativo na formação de público ao despertar interesse para o instrumento e para o tipo de repertório. Como conseqüência, essa atividade de performance tem provocado desdobramentos - como a necessidade de especializações em cravo e outros instrumentos - solicitados pelas formações instrumentais da música antiga. Neste particular, pela primeira vez em Pernambuco, em julho de 2002, uma professora do Conservatório diplomou-se em cravo, na França.

No que se refere aos alunos de Licenciatura, muitas vezes sem experiência instrumental anterior, o estudo da flauta doce preenche lacunas através de vivências musicais significativas proporcionadas pelo repertório do instrumento. Ainda em relação a esses alunos, as discussões em sala de aula têm contribuído para solucionar os problemas trazidos pelos mesmos, encontrados em suas atividades profissionais em escolas. O esforço despendido na formação musical/instrumental dos alunos de Licenciatura da UFPE, sem dúvida aprimora o seu desempenho como educadores musicais, beneficiando diretamente os alunos das escolas fundamental e secundária num notável efeito multiplicador. O mesmo efeito ocorre em escolas especializadas, a exemplo do Conservatório Pernambucano de Música, onde atualmente, cinco professores de flauta doce tiveram sua formação acadêmica no Departamento de Música da UFPE. Estes professores, de reconhecida qualidade técnica, têm sido responsáveis pela iniciação instrumental de centenas de alunos.

É interessante ressaltar que durante as disciplinas de Instrumento Auxiliar - onde é vivenciado um processo de aprendizagem baseado na técnica, história e repertório do instrumento - percebe-se uma mudança de concepção da flauta doce por parte dos alunos de Licenciatura. Infelizmente, muitas vezes esses alunos chegam com a idéia de que ensinar flauta doce não necessita um grande preparo, pois "a elevada quantidade de executantes sem bases técnicas aceitáveis levou a que se subestimasse as enormes possibilidades musicais deste instrumento" (Henrique, 1988, p.261).

"(...)é essencial que o professor toque o suficiente para demonstrar aos alunos e domine o instrumento e seu repertório *ANTES* de começar a ensinar. É pobre a idéia de que o professor esteja apenas uma lição à frente dos alunos(...)" (Dinn, 1965, p.8).

Finalmente, as pesquisas, embora ainda poucas, têm possibilitado o aprofundamento em temas diversificados relativos à flauta doce, estimulando os flautistas a continuarem atuando em pesquisas de pós-graduação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Daniele Cruz. *Estilos musicais em Telemann - o exemplo da suíte em lá menor*. Dissertação. (Mestrado em Musicologia). Rio de Janeiro, Conservatório Brasileiro de Música, 1998.

BARROS, D.C.& VIEIRA, H.S.L. *Joaquim Antonio Calado: uma análise e adaptação para flauta doce*. Relatório final de Iniciação Científica. UFPE, Recife, 2001.

DINN, Freda. *The recorder in school*. London, Schott, 1965.

HENRIQUE, Luís. *Instrumentos musicais*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

LIRA, Ilma. *Rumo a um novo papel da flauta doce na educação musical brasileira*. Dissertação. (Mestrado em Educação Musical). York, Universidade de York, 1984.

MEDEIROS, Flávio. *O adulto fazendo música: em busca de uma nova abordagem na educação musical de adulto*. Dissertação. (Mestrado em Educação Musical). Rio de Janeiro, Conservatório Brasileiro de Música, 1998.

O'KELLY, Eve. The recorder in education. In: THOMPSON, J.M. (Ed.) *Recorder*. England, Cambridge University Press, pp.184-195, 1995.

ROWLAND-JONES, Anthony. The recorder's medieval and renaissance repertoire: a commentary. In: THOMPSON, J.M. (Ed.) *Recorder*. England, Cambridge University Press, pp.26-50, 1995.

PAU E LATA: PROJETO ARTÍSTICO – PEDAGÓGICO

Danúbio Gomes da Silva

Resumo. O Pau e Lata: Projeto Artístico – Pedagógico é um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que desenvolve atividades pedagógicas com três grupos formados por adolescentes, jovens e adultos. Este projeto tem como principal expoente a música experimental e o uso do elemento sucata como instrumento de percussão. A construção do conhecimento sobre a música experimental é elaborada através da pesquisa sonora, tomando como metodologia uma abordagem dialógica e problematizadora baseada na fundamentação do ouvir, do ler, do contextualizar e do fazer artístico. A pesquisa sonora com a “sucata” é usada para o entendimento dos elementos da teoria musical, e dos ritmos que representam a Cultura Regional. O Projeto Pau e Lata tem ainda como objetivo suscitar diálogos entre os grupos sobre a responsabilidade destes em relação ao meio social e cultural em que estão inseridos.

O Pau e Lata: Projeto Artístico Pedagógico, que tem como idealizador Danúbio Gomes, surgiu em Maceió/Al em 1996. Na oportunidade desenvolvia como voluntário, atividades artísticas – Oficina de teatro e música – numa escola de ensino fundamental localizado no bairro do Tabuleiro dos Martins, na periferia da cidade. A escola se propunha a realizar uma atividade que envolvesse a comunidade. Então, com essa pretensão foi pensado a construção de uma banda rítmica, utilizando instrumentos confeccionados com sucata. Nesse propósito - escola, família e alunos – desenvolveram tarefas, tais como: captação de sucata em terrenos baldios, solicitação de latas e câmaras de ar de pneus no comércio; cabos de vassouras coletados em serrarias e nas próprias residências dos alunos e outros. Com o material arrecadado, passou-se à etapa de construção dos instrumentos e em seguida, à formação da banda rítmica com ensaios sistemáticos. A apresentação de estréia foi no dia 12 de outubro de 1996 com 100 componentes, todos tocando instrumentos de fabricação própria.

Em 1997 o Projeto Pau e Lata iniciou suas atividades junto à Prefeitura da cidade de Baía Formosa / RN, compondo o Projeto Brasil Criança Cidadã. Projeto que tinha como objetivo trabalhar a educação sexual. Em maio deste mesmo ano recebeu o convite da FUNDAC (Fundação da Criança e do Adolescente) para desenvolver atividades junto ao

programa DESPERTAR, cuja finalidade era trabalhar com jovens usuários de drogas. Neste ano o Projeto Pau e Lata contemplou 120 crianças e adolescentes na sua totalidade.

No ano seguinte, o Projeto, vinculado ao **Programa VIVER**, um programa de combate ao abuso sexual de crianças e adolescentes, coordenado pela Secretaria de Ação Social passa a desenvolver atividades em Lajes do Cabugi/RN. A presença do Pau e Lata nessa comunidade possibilitou a formação de um grupo composto por 22 adolescentes na faixa etária entre 13 e 17 anos. É importante chamar atenção para uma característica peculiar desse grupo, tendo em vista que hoje ele se encontra num estado de auto-sustentação de forma que a organização interna se dá por comissões escolhida entre seus integrantes.

Em 2000, o Projeto Pau e Lata foi integrado ao Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como Projeto de Extensão, passando a ser denominado de Pau e Lata: Projeto Artístico – Pedagógico, coordenado pela professora Sônia Maria de Oliveira Othon. A partir de 2001 o Projeto passou a ser coordenado por Valéria Carvalho da Silva, também professora de Departamento de Artes.

Atualmente, o Projeto trabalha com 40 adolescentes na faixa etária entre 13 e 17 anos, sendo 22 componentes integrantes do grupo de Lajes do Cabugi/RN. Os outros 18 adolescentes compõem o grupo com o qual o Pau e Lata desenvolve suas atividades junto a ONG Canto Jvem, em Natal. Há dez meses o Projeto vem trabalhando com um grupo formado por 22 jovens, entre estudantes e professores. Um dos objetivos direcionado a esse mais recente grupo consiste na formação de multiplicadores.

O Pau e Lata: Projeto Artístico - Pedagógico desenvolve ao longo de 06 anos uma prática educativa a qual aponta resultados significativos. Pois tem possibilitado aos envolvidos um contato com os aspectos da linguagem musical, bem como a sua vivência e compreensão. Em decorrência disso, considera-se que eles estarão mais aptos a dispor da música no dia a dia.

O material sonoro tem papel importante no processo de musicalização, principalmente o instrumento de percussão, onde a facilidade técnica e a diversidade de sons permitem que a intuição musical aflore de maneira rápida, e os conceitos da linguagem possam ser prontamente absorvidos. A percepção auditiva se desenvolve tanto

na capacidade de se reconhecer o som dos instrumentos tocados, como na de se equilibrar o som produzido pelo seu instrumento, dentro do contexto da formação da banda rítmica.

“Qualquer conjunto de latas ou caixas velhas serve para montar uma folia de lata ou um conjunto rítmico (Conde, 1976, p.45). Buscamos embasamento teórico na pesquisa de Cecília Conde sobre “Significado e Funções da Música do Povo na Educação” e a partir da nossa compreensão tentamos ir um pouco mais, quando passamos a experimentar a lata, o tambor plástico e o cabo de vassoura, como elemento sonoro deixando visivelmente claro para os observadores a natureza daquele material, sem nenhuma “camuflagem” plástica, destacando as diversas forma de extração do som na prática das variações rítmicas.

O processo de montagem do repertório rítmico acontece a partir de uma pesquisa onde os envolvidos com o projeto participam – os grupos já referidos. Vídeos, CDS, partituras, documentários, entrevistas, e vivências com pessoas que tem experiências acadêmicas ou não em música erudita e popular, além de uma bibliografia específica são fontes significativas para a pesquisa.

Através de oficinas programadas, fazendo uso da sucata como instrumentos musicais e desencadeando questionamentos sobre a importância da reciclagem e o do reaproveitamento de material, realizamos pesquisas sobre a música experimental e divulgamos os resultados através de shows, aulas espetáculos e oficinas para a comunidade em geral.

Por meio dessas atividades, o Pau e Lata procura trabalhar a consciência e a responsabilidade entre os jovens, principalmente, enfatizando valores e atitudes que consolidam uma ação pela não-violência, através do diálogo, participação e solidariedade. Nesse sentido, acredita se que dessa forma o Projeto possa contribuir para reduzir o número de jovens e adolescentes que se encontra em processo de exclusão social.

O Pau e Lata: Projeto artístico – Pedagógico desenvolve suas atividades de formas variadas:

1. Construção de instrumentos musicais e composição rítmica a partir do uso da sucata, utilizando textos, vídeos e outros meios.
2. Oficinas continuadas de musicalização com aulas teóricas e ensaios práticos.
3. Pesquisas sobre gêneros e estilos musicais, refletindo e articulando com a realidade social local, regional e nacional.

4. Aulas espetáculos
5. Apresentações: - Show em espaço fixo;
- Apresentação cortejo.

Para finalizar essas considerações, faz parte da prática do Pau e Lata: Projeto Artístico – Pedagógico trabalhar o processo avaliativo de forma contínua, objetivando aprofundar cada vez mais tanto o seu conteúdo como a sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo. Cortez editora,1982.
- AYALA, Maria Ignês Novais & AYALA Marcos. *Cocos: alegria e devoção*. Natal; EDUFRN,2000.
- BARBOSA, Ana May. *A imagem do ensino da arte*. São Paulo. Perspectiva editora,2001.
- CONDE, Cecília (coordenadora). *Significado e funções da música do povo na educação*. Projeto de Pesquisa, RJ: (INEP), 1976/1978.
- FREYRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. SP. Paz e Terra, 1996.
- JOURDAIM, R. *Música, cérebro e êxtase*. Rio de Janeiro. Editora Objetiva,1997.
- SHAFIR, R. Murray. *O ouvido Pensante*. São Paulo. Fundação Editora da UNESP,1991.
- _____ *A alienação do mundo*. São Paulo. Fundação Editora da UNESP,1997.
- SOUZA, Jusamara. *Música, cotidiano e educação*. RS, 2000.

A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO PARTE INTEGRANTE DE UM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO

Denise Álvares Campos

Telma de Oliveira Ferreira

Cleide Aparecida Lima

Maria Alice de S. Carvalho

Resumo. Relato de uma pesquisa que deu continuidade à outra investigação anterior sobre a influência da música no processo de alfabetização formal. A partir dos resultados obtidos anteriormente pela equipe de pesquisadoras e da diversidade de idéias que existem sobre o tema, a pesquisa foi planejada e executada novamente. Buscou-se associar os elementos musicais aos temas e textos utilizados no processo de alfabetização, tendo como sujeitos alunos de uma escola pública. Os resultados parecem indicar um efeito positivo dessa integração de áreas.

INTRODUÇÃO

O tema proposto para esta pesquisa foi objeto de outra pesquisa semelhante, elaborada e desenvolvida por uma equipe de professoras da qual participavam algumas das pesquisadoras do presente projeto, denominada "*A educação musical integrada a uma proposta de alfabetização formal*". Os resultados desta pesquisa anterior foram objeto de uma Comunicação de Pesquisa feita no X Encontro Anual da ABEM, ocorrido em Uberlândia em 2001. Tal investigação tinha como objetivo promover uma experiência de interrelação entre a música e o processo de alfabetização formal, buscando descobrir de que forma a linguagem musical poderia auxiliar a criança no processo de aquisição da leitura e escrita.

Naquela 1ª pesquisa realizamos as atividades em duas turmas de alfabetização no CEPAE/UFG: a turma "A", que não tinha aulas de música e que se constituía em grupo de controle e a turma "B", que tinha aulas de música, servindo aos propósitos da pesquisa como grupo experimental. Os resultados obtidos foram positivos com relação ao

desenvolvimento musical das crianças, mas a análise dos textos produzidos pelas crianças de ambas as turmas, mostrou não haver diferenças significativas no processo de alfabetização formal.

Avaliando a pesquisa feita, pudemos levantar alguns problemas que prejudicaram seu desenvolvimento e os resultados obtidos, tais como:

.A coleta dos textos produzidos pelas crianças: deveria ocorrer a partir de atividades comuns às duas turmas, durante todo o ano, uma vez que o processo se desenvolveu em torno de unidades temáticas comuns às duas turmas, mas tal coleta não ocorreu de forma sistemática.

.A valorização excessiva do aspecto lúdico durante as aulas de música: as unidades temáticas durante as aulas de música eram desenvolvidas de forma lúdica. Os momentos de reflexão em torno dos assuntos explorados eram muito escassos. Os aspectos relacionados, por exemplo, à grafia e leitura das canções utilizadas nas aulas de música, não foram suficientemente enfatizados.

.A ausência de dados sobre a leitura: houve uma centralização nos aspectos relacionados à grafia e faltaram dados para analisar o desenvolvimento da leitura, como um dos componentes do processo de alfabetização.

.A falta de financiamento para o projeto: esse aspecto nos impediu de contar com recursos materiais e humanos que facilitaríamos a coleta de dados durante a execução do projeto de pesquisa. Seriam necessários alguns equipamentos para registro áudio-visual e a contratação de serviços de terceiros para a filmagem e edição de imagens para posterior análise do desenvolvimento do processo.

Detectados esses problemas, mas considerando o grau de interesse do tema, nos propusemos a realizar a presente pesquisa visando dar continuidade à pesquisa anterior, buscando o mesmo objetivo e redirecionando-a em alguns aspectos, buscando suprir as deficiências apontadas. Foi fundamental para tanto o financiamento obtido para o projeto através da FUNAPE/UFG.

Destacamos, conforme já o fizemos no relatório da pesquisa anterior, que os estudos realizados sobre este tema apresentam algumas controvérsias (ver MANINS, 1994; REGELSKI, 1977; SHARMAN, 1981; WILSON, 1985; GROFF, 1977; GELVIN, 1974), o

que torna ainda mais necessária e relevante para a educação musical a realização de pesquisas nesta área.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos das turmas de pré-alfabetização do CEPAE/UFG. Cada uma das duas turmas de Pré do CEPAE possui 20 alunos de ambos os sexos e com idade média de 6 anos. As aulas de música foram dadas por uma das pesquisadoras da equipe (Prof^a Telma de O. Ferreira) e o processo de alfabetização foi conduzido na turma A (grupo de controle) pela prof^a Maria Alice de S. Carvalho e na turma B (grupo experimental) pela prof^a Clêidna Aparecida de Lima, ambas componentes da equipe da pesquisa.

As características mais gerais dos alunos puderam ser conhecidas através de um formulário preenchido pelo Setor de Psicologia do CEPAE. Tal instrumento ofereceu-nos apenas informações básicas sobre os alunos de ambas as turmas.

Os dados mais específicos sobre a situação inicial e final quanto ao processo de alfabetização foram obtidos através do instrumento elaborado e aplicado pelas professoras das turmas, denominado "tabela de observação da leitura e escrita no pré-escolar" (**tabela 1**). Este documento continha critérios já estabelecidos na proposta pedagógica do CEPAE, acrescidos de tópicos sugeridos por Smolka (1988, pp. 127-135). As tabelas foram preenchidas com o objetivo de expressar o nível de predominância dos aspectos que foram considerados importantes sobre a leitura e a escrita no processo inicial e final de alfabetização. Para fazer este diagnóstico foram selecionadas atividades comuns às duas salas. Foram escolhidas, aproximadamente, dez atividades (incluindo comentários, opiniões e/ou reescrita) feitas pelas crianças sobre os textos lidos em sala de aula. Essas atividades apresentavam fragmentos e/ou textos inteiros das histórias e músicas possibilitando que as crianças, ao mesmo tempo, lessem e escrevessem, de forma individual, orientadas pelas professoras. Nelas, as crianças liam e escreviam de acordo com suas possibilidades.

Quanto ao desenvolvimento musical, aplicamos pré e pós-testes bastante simples, visando verificar tal desenvolvimento em apenas um de seus aspectos: a discriminação

tonal. Os testes de verificação do desenvolvimento musical como um todo são muitos, mas bastante complexos, uma vez que avaliam vários aspectos presentes em tal desenvolvimento. Pelo estudo das investigações já realizadas sobre este assunto, pode-se observar que a discriminação tonal é um dos aspectos do desenvolvimento musical que comprovadamente melhora no processo de educação musical (Campos, 1998). Considerando estes dados, aplicamos pré e pós- testes de discriminação tonal, no qual os alunos deveriam perceber o movimento ascendente, descendente ou a ausência de movimento entre pares de sons. Os resultados obtidos no pré-teste, comprovaram que havia, naquele momento, um mesmo nível de percepção em ambas as turmas (de controle e experimental). Os testes foram aplicados no horário normal da aula de música, pela professora de música.

As atividades específicas realizadas na turma experimental e na de controle foram planejadas no encontro semanal entre as professoras alfabetizadoras e a professora de música. A professora de música elaborou atividades musicais diferenciadas para as duas turmas de pré-escolar, segundo a função de cada uma na pesquisa. Tais atividades foram desenvolvidas nas aulas de música que aconteceram uma vez por semana, com duração de 50 minutos cada uma, durante todo o ano letivo de 2001.

Essas aulas foram planejadas a partir das unidades temáticas que estavam sendo enfocadas pelas professoras alfabetizadoras. As canções também seguiram os mesmos temas e foram comuns às duas turmas participantes da pesquisa. O objetivo de propiciar atividades para o desenvolvimento de habilidades musicais das crianças também foi o mesmo em relação às duas turmas, mas as atividades que visavam tal objetivo aconteceram de forma diferenciada. Entre as habilidades musicais que buscamos desenvolver nas crianças citamos: a **apreciação musical**; a **percepção e execução rítmicas**; a **percepção e entonação tonal**, além da **criação e improvisação musicais**.

Na turma “A” (grupo de controle), o planejamento das aulas contemplava jogos e atividades que envolviam canto, movimentos corporais e execução de instrumentos musicais. Em nenhum desses encontros, as crianças mantiveram contato com os textos das canções ou qualquer outro texto escrito. A **apreciação musical** se deu através da audição e canto de canções; a **percepção e execução rítmicas** aconteceram através de movimentos corporais montados a partir de frases musicais, da marcação do pulso das canções usando

instrumentos de percussão e movimentos corporais, da repetição e criação de células rítmicas variadas, da instrumentação das canções, de jogos de memória envolvendo estruturas básicas de ritmo; a **percepção e entonação tonais** aconteceram através do canto das canções, de jogos de percepção tonal, da audição e criação de histórias que tinham os instrumentos de variadas alturas e toda a extensão do teclado como “personagens”, da exploração das possibilidades de variação tonal da voz de cada um; a **criação e improvisação musicais** foram contempladas na maioria das atividades anteriormente citadas, quando as crianças foram incentivadas a descobrir e criar maneiras diferentes de acompanhar ritmicamente as canções, de cantá-las de formas variadas, de criar histórias tendo os diferentes instrumentos como “personagens”, de criar movimentos corporais para as frases das canções trabalhadas.

Na turma “B”, aquelas atividades também aconteceram, entretanto, elas, na maioria das vezes, vieram acompanhadas dos textos das canções que estavam sendo trabalhadas. Isso fez com que outros jogos surgissem, como: a descoberta de palavras ocultas; a criação de dominó de palavras que formavam toda a canção; a substituição de algumas palavras da canção por sons diferentes; a descoberta e marcação das partes das palavras onde o pulso estava colocado; a descoberta de palavras da canção que possuíam sons parecidos ou iguais (as rimas); a descoberta e criação de símbolos que demonstrassem no texto o acompanhamento da canção por instrumentos diferentes.

Quanto à coleta de dados relacionados ao processo de alfabetização, foram selecionados textos produzidos pelos alunos de ambas as turmas partindo de temas comuns e considerando a diferenciação nas atividades musicais. Foram filmadas algumas aulas ministradas pelas professoras alfabetizadoras e pela professora de música. Tentamos filmar aulas com temas comuns, pretendendo realizar uma análise posterior do processo de integração entre música e alfabetização em turmas e etapas diferentes.

RESULTADOS

Estamos, atualmente, na fase final da análise dos dados coletados. Os resultados relacionados ao processo de alfabetização vêm sendo analisados a partir da tabela utilizada no pré e pós-teste pelas professoras alfabetizadoras. Foram feitos testes estatísticos para os

resultados obtidos em todas as questões, considerando os dados do início e fim do ano letivo. Considerando, por exemplo, as duas questões básicas da tabela utilizada: "*Escreve convencionalmente*" e "*lê convencionalmente*"¹ temos nos 2 grupos os resultados que constam das **tabelas 2 e 3**. Uma análise preliminar dos mesmos mostra que houve um número maior de alunos no grupo de controle que obteve resultados positivos nas duas questões analisadas. No entanto, se considerarmos que havia uma diferença quanto ao estágio inicial de ambos os grupos com relação às duas questões, observamos que é maior a melhora no desempenho do grupo experimental. Tais dados encontram-se transformados em porcentagens na **tabela 4**.

As professoras alfabetizadoras observaram, ainda, que as crianças com mais dificuldade de leitura e de escrita apresentaram maior disponibilidade para ler as músicas trabalhadas em sala do que outros textos que tratavam do mesmo tema. A associação texto-música aparentemente as levava a se arriscar mais e ficar mais confiantes. Tal associação representou, também, mais um espaço de contato com a escrita e a leitura dos textos, enriquecendo o processo de alfabetização. As crianças faziam uso das letras das músicas, lendo-as, mesmo quando já sabiam cantá-las de memória.

CONCLUSÕES

Até o momento, podemos concluir que é um pouco superior a melhora obtida no grupo experimental com relação aos resultados na leitura e na escrita convencional, se considerarmos que este grupo apresentava inicialmente índices mais baixos nas questões avaliadas. Continuaremos analisando os dados de forma a comparar de forma mais global todas as questões envolvidas na tabela utilizada para avaliação. Quanto ao desenvolvimento musical, os resultados obtidos no pós-teste mostraram que houve uma melhora na discriminação tonal das duas turmas, um pouco mais acentuada na turma experimental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹ Entendemos aqui a leitura e escrita convencional como um processo ainda em construção em que o aluno estaria colocando suas hipóteses a respeito da linguagem escrita relacionando-a com a linguagem oral.

CAMPOS, D. A. (1998): *La percepción musical em escolares: Relaciones con la psicología cognitivo-evolutiva la pedagogía musical*. Tese doutoral, Universidad Autónoma de Madrid.

GELVIN, M. P. (1974): "Arts Experiences in Early Childhood Education". *Music Educators Journal*, 60/7: 26.

GROFF, Patrick (1977): "Reading Music Affects Reading Language: Says Who?" *Music Educators Journal*, 63/5: 37.

MANINS, S. (1994) "Bridge Building in Early-Childhood Music". *Music Educators Journal*, 37/41.

REGELSKI, T.A. (1977) "Who Knows Where Music Lurks in the Mind of Man? New brain research has the answer". *Music Educators Journal*, 63-69:30..

SHARMAN, E. (1981): "The Impact of Music on the Learning of Young Children". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. Vols. 66 e 67, pp. 80-85.

SMOLKA, A.L.B. (1988): *A criança na fase inicial da escrita*. 2ª ed. Campinas: Cortez.

WILSON, F. R. (1985): "Music as Basic Schooling for the Brain". *Music Education Journal*. 71/9:39.

ANEXOS

TABELA 1

Universidade Federal de Goiás
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Roteiro de Observação de Leitura e Escrita no Pré- Escolar

Aluno(a):-----
Professora:-----Turma:-----
Escala:-----

Questões	Sim	Não	Com dificuldade
Utiliza a escrita (inventando sinais e/ou pseudolettras)?			
Usa letras variadas para fazer combinações?			
Escreve convencionalmente?			
Copia sem saber o que escreveu?			
Copia sabendo o que escreveu?			
Troca e/ou omite letras?			
Utiliza a escrita mas não sabe ler?			
Escreve em fluxo contínuo, sem segmentar?			
Escreve com separações inadequadas, com recortes variados?			
Demonstra interesse e vontade de escrever?			
Demonstra preocupação com as convenções linguísticas (acentuação, pontuação, regras gramaticais)?			
Utiliza letra de imprensa?			
Utiliza letra cursiva?			
Procura adivinhar o texto (não tendo conhecimento do convencional)?			
Memoriza textos, imitando uma leitura convencional?			
Lê convencionalmente?			
Decodifica letras?			
Reconhece sílabas e/ou palavras?			
Lê convencionalmente mas não escreve?			

Demonstra interesse e vontade de ler?			

TABELA 2

Lê convencionalmente ?

Lê Convencionalmente ?	Controle				Experimental			
	Início do ano letivo		Final do ano Letivo		Início do ano letivo		Final do ano Letivo	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim	5	26,32	13	68,42	2	11,76	11	64,71
Não	11	57,89	-	0,00	11	64,71	4	23,53
Com dificuldade	3	15,79	6	31,58	4	23,53	2	11,76

Controle p = 0,000 ; Experimental p = 0,001

TABELA 3

Escreve convencionalmente ?

Escreve convencionalmente	Controle				Experimental			
	Início do ano letivo		Final do ano Letivo		Início do ano letivo		Final do ano Letivo	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Sim	5	26,32	13	68,42	2	11,76	10	58,82
Não	11	57,89	-	0,00	14	82,35	4	23,53
Com dificuldade	3	15,79	6	31,58	1	5,88	3	17,65

Controle p = 0,000 ; Experimental p = 0,001

TABELA 4

GRUPOS

	LÊ CONVENCIONALMENTE			ESCREVE CONVENCIONALMENTE		
	INÍCIO DO ANO	FIM DO ANO	MELHORA	INÍCIO DO ANO	FIM DO ANO	MELHORA
GRUPO DE CONTROLE	26,32	68,42	42,10	26,32	68,42	42,10

GRUPO	11,76	64,71	52,95	11,76	58,82	47,06
EXPERI-						
MENTAL						

O CORPO PRÓPRIO – DRAMA ÚNICO – UMA UNIDADE SEMPRE IMPLÍCITA E CONFUSA

Denise Andrade de Freitas Martins

Resumo. Este trabalho, resultado de investigação na relação aluno-piano-professor, analisa a dialética mente–corpo de acordo com o pensamento do filósofo francês Merleau-Ponty, com enfoque ao sujeito perceptivo, que é aquele que possui um corpo próprio, o corpo da experiência do corpo, ao contrário de um corpo físico, o corpo em geral.

Introdução

Investigando a relação aluno-piano-professor em Conservatório Público Mineiro e sustentando-se a hipótese de que os programas de piano eram os responsáveis pelos conflitos existentes entre professores e alunos, observou-se que outras problemáticas emergiram da situação pesquisada, como a dialética idéia de subordinação do corpo em relação à mente.

Assim, buscou-se, principalmente, no pensamento do filósofo francês Merleau-Ponty o referencial teórico usado neste trabalho, com abordagem ao chamado “corpo próprio” ou “corpo fenomenológico”, o corpo da experiência do corpo do sujeito perceptivo.

O sujeito perceptivo e o corpo próprio

Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francês, substitui a idéia de causa pela de ocasião, desde que o homem vive com as coisas, os seres e o seu próprio corpo. O solo de ancoragem de sua filosofia é a experiência e o nosso corpo é o campo primordial de nossas realizações, onde o mundo sensível é aquele pelo qual e no qual somos captados – a percepção é o fundo pressuposto de toda racionalidade.

Para o autor, o corpo não é visto como servo da consciência, ao contrário, ambos agem conjuntamente em um todo indivisível. Não há como atribuir tal tarefa ao

corpo ou à consciência, pois só há consciência se houver algo em que ela possa se jogar. Eles não se limitam e sim são paralelos, confundindo-se num único ato.

Nosso corpo é habitado por uma potência de objetivação que trata os dados sensíveis, representando-os, animando-os, ordenando-os e centrando-os numa pluralidade de coisas vividas e experimentadas num núcleo inteligível. A consciência é o próprio poder e só é consciência se existir algo de que se ter consciência, onde esse algo é um objeto intencional.

Lyotard (1967) coloca que só existe algo se houver relação entre o sujeito e a situação, é a intencionalidade destronando o eu puro isolado – a interioridade. Para Merleau-Ponty (1994:6), “não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece.”

O homem compreende o mundo no qual se instala mediante sua experiência, e o resultado de suas relações com o mundo objetivo é sua história perceptiva, recriada e reconstituída a cada instante; esse homem é o sujeito perceptivo de Merleau-Ponty.

Cabe dizer que perceber não é lembrar-se, perceber não é arrastar o fluxo de consciência, não é analisar o retido na memória que é uma condição desta, e que pela reflexão pode descrever tal vivência. Perceber é apreender as coisas no sentido em que as vemos no mundo e em nosso mundo. E, é através de nosso corpo, não como um objeto, mas como o campo primordial, que apreendemos as coisas no mundo.

Esse corpo, que é condição básica, campo primordial de nossa experiência como sujeito perceptivo, é denominado por Merleau-Ponty de corpo próprio ou corpo fenomenológico, que é o corpo da experiência do corpo. Esse corpo difere do corpo biológico, do corpo físico, que é um corpo em geral, não o meu, não o que eu vivo, não o da minha experiência. Esse corpo também não é um corpo subjetivo, desde que a percepção antecede o pensamento.

Leia-se: “A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (Merleau-Ponty, 1994:6). Para Lyotard (1967:65), “a percepção é aquilo pelo qual estamos no mundo, ou aquilo pelo qual temos um mundo, como se quiser, e constitui por isso o núcleo de toda compreensão filosófica e psicológica do homem.”

Para Varela (1992), a unidade mente-corpo trata-se de uma classe específica, desde que os corpos não são somente estruturas físicas, mas estruturas vividas e experimentadas, sujeitas a transformações inerentes da experiência humana.

Esquema corporal – Um sistema de equivalências

O corpo que nós movemos não é o nosso corpo objetivo, mas o nosso corpo fenomenal, o qual é a potência de um certo mundo. Um movimento só é aprendido quando incorporado ao corpo próprio, ao contrário de ser uma simples subordinação a uma determinada ordem cerebral. A consciência só é o que é por intermédio deste mesmo corpo, ela é o ser para a coisa.

Nossa motricidade não é da ordem das leis, ela não é serva da consciência. Nosso corpo, em cada instante de seus movimentos se situa no presente, e a percepção desse instante é um reaprender, desde que o passado não é ignorado e sim envolvido ao instante atual, num encaixar.

Merleau-Ponty ([1972]: 160-1) coloca que “um agora sai das séries dos agora, adquire um valor particular, resume as hesitações que o precederam assim como engaja e antecipa o futuro do comportamento, transforma a situação singular da experiência numa situação típica e a reação efetiva numa aptidão.”

É com a experiência motora que nosso corpo tem acesso ao mundo e aos objetos e não particularmente através do conhecimento. Esse mesmo corpo, num sujeito normal, possui tanto um sistema de posições atuais como um sistema aberto a infinitas posições equivalentes em outras orientações e, a esse sistema de equivalência é que Merleau-Ponty chama de esquema corporal.

A aquisição de um hábito decorre dessas experiências do corpo próprio, remanejadas e renovadas pelo esquema corporal e não por um ato de entendimento; é a apreensão motora de uma significação motora, traduzida por entrega ao esforço corporal.

A dialética do invólucro corpo-mente

Nosso corpo não é um objeto e a consciência que temos dele não é um pensamento; todas as suas funções se retornam e implicam um drama único. Para Merleau-Ponty (1994:269): “Sua unidade é sempre implícita e confusa. [...] Assim, a experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo que destaca o objeto do sujeito e o sujeito do objeto, e que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em realidade”.

Na relação piano-pianista, o hábito incorporado e expresso no corpo próprio do pianista faz desse corpo o mediador de um mundo, onde piano e pianista são apenas lugares de passagem para a música que ressoa.

Conforme investigação realizada em Conservatório Público Mineiro, na relação aluno-piano-professor, com suposta problemática de que os programas de piano eram os responsáveis pelos diferentes conflitos existentes entre alunos e professores, observou-se o emergir de um grande complicador: o não-olhar para o corpo enquanto assumindo-se e localizando-se segundo múltiplas possibilidades – a dialética e contraditória idéia de que o corpo é servo da consciência.

Esse complicador mostrou-se como que um entrave no aprendizado de piano dos alunos, causando sensações de contrariedade, fracasso, frustração, impotência, desânimo e até mesmo desistência, no caso de uma aluna iniciante de sete anos. Veja-se:

Em sala de aula, a aluna mostrava-se inquieta enquanto não conseguia tocar as notas certas, agitando-se e resmungando, até que lhe foi perguntado:

— Você está brava com alguma coisa?

— Estou brava com minha mão.

— Mas por quê?

— Porque eu queria que ela fizesse assim... (e, dizendo isto, tocou bem rapidinho com os dedos no ar, num ágil e espontâneo dedilhar).

Numa atitude fenomenológica diante da situação investigada, em observações não-participativa, pensou-se: O cérebro sabe mas o corpo não faz.

Então, em que medida é o envolvimento corpo-mente? Qual é o momento de treinar o corpo? O que vem a ser técnica? Qual é o momento de introduzi-la?

Leia-se:

Educar o corpo antes de abordar um instrumento é um modo eficiente de prevenir dificuldades técnicas. [...] Não se deve começar o aprendizado de um instrumento antes de se ter desenvolvido a consciência corporal. Quando isto ocorre, somam-se duas dificuldades: o corpo que se desconhece e o desconhecimento de um novo instrumento. (Benghi e Carvalho, 1994:26).

Terminada a aula, conversou-se com a professora, que disse ser o programa de piano o responsável pela falta de tempo para trabalhar separadamente certas habilidades.

Assim, estabeleceu-se uma grande contradição na relação investigada, aluno-piano-professor, no campo da educação musical: a aluna assumindo uma posição de “eu quero”, ao contrário de “eu posso” e a professora isolando pólos indivisos, ou seja, estabelecendo dicotomias entre repertório-técnica, programa-habilidade, currículo-hora/aula e, sobretudo, desfazendo-se de sua autonomia enquanto professora de piano e, portanto, responsável pelas decisões referentes ao programa.

Desse modo, observamos uma certa obscuridade no modo de perceber, de ser e estar dos homens em meio ao mundo. Em busca de razões, perdemos-nos nos mais diversos e possíveis “olhares”. Não nos damos conta que a percepção é por si mesma confusa e contraditória e que é neste e com este nosso, e mesmo, corpo que aprendemos e conhecemos o nó que existe entre nossa essência e nossa existência, reencontradas na PERCEPÇÃO.

Referências bibliográficas

BENGHI, Elizabeth; CARVALHO, Maria Antonieta. *Do corpo à leitura musical – uma pedagogia necessária*. Monografia (Especialização em Música), Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba, 1994.

LYOTARD, Jean-Francois. *A fenomenologia*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1967.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A estrutura do comportamento*. Paris, Presses Universitaires de France, [1972].

_____. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona, Editorial Gedisa S.A., 1992.

A PERCEPÇÃO NA EDUCAÇÃO MUSICAL: DESPREZO OU MIOPIA?

Denise Andrade de Freitas Martins

Resumo. Numa abordagem fenomenológica, este trabalho estuda a relação homem-mundo, com enfoque à percepção, que é vista como um dado *a priori*; buscando-se no pensamento de Merleau-Ponty, filósofo dos sentidos que tem na experiência seu solo de ancoragem, o principal referencial teórico.

Introdução

Partindo do pressuposto básico de que os programas de piano fossem os responsáveis pelos conflitos existentes entre os diferentes objetivos de alunos e professores de música em Conservatório Público Mineiro, investigou-se a relação aluno-piano-professor, em amostra devidamente selecionada conforme a série cursada e a forma de ingresso na escola, ao longo de seis meses, fazendo-se uso de observação não-participativa em sala de aula, questionários e entrevistas.

Como resultado de pesquisa, dados emergiram, ultrapassando a hipotética problemática: a ausência de “olhar” à percepção, uma situação presente no campo da educação musical ainda hoje desprezada ou mesmo míope.

Assim, buscou-se no pensamento do filósofo francês Merleau-Ponty o principal referencial teórico desta pesquisa, numa abordagem fenomenológica com enfoque à relação homem-mundo, sendo a percepção um dado *a priori*.

A relação homem-mundo aos olhos da fenomenologia

A inserção do homem no mundo depende da constante re-ação e inter-ação entre homem e mundo, num processo espontâneo de assumir-se num dado lugar, segundo determinadas condições, engajado no próprio ser.

Tentar compreender as relações do homem com o mundo é buscar o contato original a partir de um eu peculiar, o eu-no-mundo, afastando-se do encantamento,

observando e examinando-se até poder descrever o fenômeno – o que aparece, ou o próprio movimento de aparecimento do real.

A fenomenologia é a ciência dos fenômenos. Ela procura pela autenticidade, não podendo ser adotada nem herdada, mas está em constante e permanente elaboração. Merleau-Ponty (1994) observa que a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido encontram-se em nós mesmos, através de nossas experiências no mundo e com o mundo, o qual preexiste antes mesmo de ser percebido ou pensado por nós.

Se o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece, a cisão entre interior e exterior é rompida, assim como corpo e mente, sujeito e objeto, chegando-se ao cerne da fenomenologia que é a inexistência do eu puro isolado.

Para Lyotard (1967:58), sendo a fenomenologia o estudo daquilo que surge à consciência, ou seja, daquilo que é dado, “o eu puro isolado de seus correlatos não é nada”. A interioridade é destronada pela intencionalidade aos olhos da fenomenologia, e só existe algo se houver relação e compromisso do sujeito que explora nas situações exploradas, ou seja, relação do sujeito e da situação.

A percepção como um dado *a priori*

Atestar que homem e mundo estão encarnados é assegurar que esse contato está calcado na condição de um “eu posso” ao contrário de “eu penso”.

Se assumimos o que pensamos é porque vivemos numa situação, e assim nos constituímos como seres no mundo, ou seja, somos porque vivemos em experiências, experimentando - a experiência é o solo de ancoragem da fenomenologia.

Nesse contato do homem com o mundo, a percepção é um dado *a priori*, é através dela que nos abrimos ao mundo. Merleau-Ponty (1990:42) observa: “O mundo percebido seria o fundo sempre pressuposto por toda racionalidade, todo valor e toda existência.”

A percepção é um dado particular de cada sujeito que percebe. E, embora exista uma estrutura sensorial universal, os homens apreendem o mundo através de uma disposição dos sentidos em condições mais ou menos semelhantes, é o modo particular de assumir-se e localizar-se segundo múltiplas possibilidades que faz a diferença.

Conforme Maciel Júnior (1997), percebemos tudo aquilo que nos interessa e quando não, deixamos que as coisas nos atravessem. Benghi e Carvalho (1994) observam que a percepção humana é um complexo processo de codificação de materiais, acontecendo inicialmente através dos sentidos, para então, mediando entre o sentido e o pensar, estabelecer diferenças e semelhanças. Duarte Júnior (1988) fala sobre os processos perceptivos simples ou rudimentares, que vão se organizando e atuando, até que sirvam de alicerce aos mais refinados. Fernandes (1997) observa a questão de que os elementos perceptivos ligam-se diretamente ao desenvolvimento da sensibilização.

Para Sontag (1987), a arte é como uma extensão da vida, pois somos o que somos, capazes de ver, ouvir, tocar, cheirar e sentir, muito mais profundamente do que somos em idéias armazenadas na cabeça e, assim, a arte é vinculada aos sentidos. Santaella (1993) afirma que todo pensamento lógico entra pela porta da percepção e sai pela porta da ação deliberada. E, Martins (1985) observa que o campo perceptivo envolve elementos e eventos, tanto externos quanto internos.

Para Merleau-Ponty (1990), os estudos da percepção parecem justificáveis pelo desenvolvimento das pesquisas filosóficas e experimentais, sobretudo por meio do progresso de uma nova psicologia da percepção, a *Gestaltpsychologie*.

A percepção passou a ser vista não mais como operação intelectual e sua forma estaria presente no próprio conhecimento sensível, enquanto fenômeno primário. Nossa percepção apreende uma fusão de elementos que fazem um todo, uma estrutura que contém mais que a soma de partes, a *Gestalt* capta o todo de uma situação, que é perceptível por se destacar de um fundo.

Segundo Merleau-Ponty (1994), numa peça musical a idéia só se comunica pelo desdobramento dos sons. Não são as partes e nem seu somatório, mas o entrelaçamento das partes num todo tão engendrado que só assim se torna reconhecível e inconfundível. Bastaria uma única e mínima parte deslocada de seu devido lugar, que este todo não seria mais o mesmo, e sim, um outro todo, uma outra idéia.

Martins (1985:33) coloca que “uma melodia não é um simples aglomerado ou coleção de notas ou símbolos musicais, mas uma organização musical, uma *Gestalt* reconhecível.”

Para Merleau-Ponty (1990:24), a *Gestalt* é “uma organização espontânea do campo sensorial que faz depender os pretensos ‘elementos’ do ‘todo’ articulados em todos mais extensos.”

Em nossa percepção cotidiana o que aparece é um conjunto de objetos distintos, que, independentes de nossa inteligência e vontade, aparecem numa estrutura chamada de figura e fundo. Nos adultos acontece a percepção estruturada, em que os conjuntos são articulados a partir de conjuntos mal ou diversamente ligados. Se a criança ignora os critérios de objetividade do adulto é porque ela está com as coisas com uma objetividade sem medida.

A percepção se faz presente ao contrário de ser explicitamente colocada e conhecida por nós. Não existe o sujeito que percebe e a consciência que decifra, ordena e interpreta o sensível. O sensível não é uma matéria e aquele no qual o sensível se faz presente não é o possuidor de uma lei, não decifra formas.

De olho na percepção: desprezo ou miopia?

Diante do até então exposto e pensando-se a relação homem-mundo, onde a experiência é o solo de ancoragem desse mesmo homem que co-habita e co-existe nesse mundo, reconhecemos a inegável e inconfundível singularidade de nosso eu-peculiar, onde a percepção se faz presente.

Frente ao mundo investigado, a relação aluno-piano-professor em Conservatório Público Mineiro, constatou-se um relativo desprezo ou mesmo uma visão turva – míope – no que diz respeito às várias possibilidades de alunos e professores estarem assumindo-se e localizando-se segundo múltiplas possibilidades.

O errar mostrou-se como uma situação em sala de aula, no aprendizado do piano, que não tinha “olhos” para o acertar ao perceber. Parecia existir um pensamento de que a supremacia reside no “eu penso”, de nada parecia valer o “eu posso”. Não existia o tempo para parar e olhar, olhar para si, olhar para o outro, olhar para o mundo. Buscava-se, interrogava-se, questionava-se, mas não se percebia o percebido.

Professores e alunos distantes estavam e ficavam em relação a todo e qualquer dado observado que guardasse em si mesmo uma originalidade. O contato que se fazia

presente a cada instante na relação aluno-piano-professor desprezava qualquer parecer que estivesse ancorado na espontaneidade. Razões e mais razões eram sempre e cada vez mais encontradas, razões essas que excluía, como que míopes, o ato simples, único e primeiro - o ato de perceber; observava-se a existência de um enxergar e não de um “olhar”.

Concluiu-se que olhares cuidadosos deverão estar sendo dirigidos cada vez mais à educação musical, olhares esses que estejam presentes nas mais diferentes práticas, abordagens metodológicas, matrizes curriculares, regimentos escolares, propostas político pedagógicas etc. e, principalmente, que estejam vivos em todos os níveis de escolaridade, estimulando a sensibilidade dos homens, de modo a se perceberem e perceberem-se.

Referências bibliográficas

BENGHI, Elizabeth; CARVALHO, Maria Antonieta. *Do corpo à leitura musical – uma pedagogia necessária*. Monografia (Especialização em Música), Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba, 1994.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, Papyrus, 1988.

FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil, história e metodologia*. Rio de Janeiro, Papéis e Cópias, 1997.

LYOTARD, Jean-François. *A fenomenologia*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1967.

MACIEL JÚNIOR, Auterives. Perceptos e afetos: uma introdução à lógica das sensações. *Pesquisa e Música*, Vol. 3, N. 1, pp. 24-33, Rio de Janeiro, 1997.

MARTINS, Raimundo. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

_____. *O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas*. Campinas, Papirus, 1990.

SANTAELLA, Lúcia. *A percepção: uma teoria semiótica*. São Paulo, Experimento, 1993.

SONTAG, Susan. *Contra a interpretação*. Porto Alegre, LePM, 1987.

O PROFESSORADO DE MÚSICA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SALVADOR-BA

Eduardo Luedy Marques

Resumo. O presente projeto pretende investigar a situação profissional do professorado de música nas escolas da rede municipal de ensino, em Salvador-Ba, buscando desvelar, dentre as múltiplas dimensões sociais que influenciam sua prática pedagógica, os aspectos que mais a afligem. Pretende-se, através de uma abordagem etnográfica, inferir as percepções, representações e ações deste professorado acerca das dificuldades e problemas que enfrentam em seu cotidiano profissional. Busca-se, assim, ampliar e enriquecer a teorização acerca do papel desempenhado pelo professorado de música nas escolas e, portanto, dos aspectos relacionados à formação do educador, à relação entre teoria e prática em sua práxis pedagógica, à relação entre o magistério superior (as licenciaturas) e o magistério das séries iniciais de ensino; e, por fim, ao aprofundamento da discussão acerca da própria justificação do ensino de música nas escolas.

Introdução

Cena 1

O pesquisador está em campo, observando um estagiário, futuro professor de música, numa sala de aula com alunos da 5ª série do ensino fundamental de uma escola estadual. O que se segue é a transcrição de um trecho de seu diário de campo.

Ambiente inadequado para qualquer tipo de atividade musical: carteiras fixadas no chão e alunos sentados nelas; são 30, aproximadamente.

A professora faz a chamada. As crianças permanecem sentadas durante todo o tempo. Cada aluno chamado vai à professora, entrega seu caderno para ser corrigido e retorna com a tarefa corrigida, pedida na aula anterior.

O ambiente é mal iluminado (lâmpadas queimadas). O tempo passa sem que nada aconteça de interessante. A chamada-correção-entrega das provas continua. As crianças começam a ficar impacientes e se tornam mais inquietas.¹

Cena 2

O pesquisador, agora como professor de música, se dirige a uma escola estadual de ensino médio. É o seu terceiro encontro com seus novos alunos. As aulas são marcadas para as manhãs de sábado, porque não há espaços adequados nem disponíveis nos dias normais de aula nesta escola. Abaixo, um trecho de seu diário:

¹ Recolhido dos diários de campo das observações que fiz à época da elaboração de minha dissertação de mestrado (MARQUES 1999).

Neste sábado tivemos que driblar algumas adversidades. Não haviam me avisado de que a escola estaria passando por uma severa faxina durante toda a manhã e que por conta disso não poderia trabalhar com os alunos na sala onde estavam ocorrendo nossos encontros. Tive que insistir para o vigilante me arranjar um lugar onde pudéssemos trabalhar. Ele então me disse que, embaixo de uma escada, havia uma sala onde poderíamos ficar. Ao lado continuavam realizando a faxina (jogando água e esfregando o chão com vassouras). Havia goteiras e uma poça d'água no meio da sala. Em outras palavras, muito ruído vindo do lado de fora e desconforto do lado de dentro. Como se não pudesse ficar ainda pior, as carteiras estavam presas umas as outras de modo que não podíamos afastá-las.²

As situações descritas acima são ilustrativas das condições a que muitos educadores musicais têm de se submeter para realizar suas atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica em Salvador, Bahia. E, ainda que não possam ser tomadas como representativas da totalidade das práticas pedagógicas em música nas escolas deste município—aliás, o conhecimento do que ocorre sob o nome de “aulas de música” nas instituições de ensino de Salvador, sejam estas municipais, estaduais, federais, da rede pública ou privada, é tarefa ainda a ser realizada—, podem servir como primeiras aproximações para discussões da problemática do ensino de música nas escolas e, portanto, para uma tentativa de compreensão, ainda que parcial, da situação profissional em que se encontram os professores de música nestas instituições.

De fato, muitas são as questões e incertezas acerca desta realidade profissional. O que ocorre com os egressos dos cursos de Licenciatura em Música em Salvador, Bahia? O que sabemos, hoje, dos destinos profissionais destes indivíduos? Em que consistem suas práticas pedagógicas? Que limites, necessidades e possibilidades pedagógicas a realidade escolar apresenta para estes educadores?

Tais questões—e a ausência de respostas a elas—evidenciam o pouco conhecimento que nós, professores e pesquisadores da área de música e de educação musical, temos das práticas profissionais dos egressos dos cursos de Licenciatura em Música, em Salvador-Ba. Ao mesmo tempo, explicitam o distanciamento que os cursos de formação de professores guardam das escolas de Educação Básica—aspectos que não pertencem exclusivamente às licenciaturas, mas que, de uma maneira geral, refletem a pouca valorização que as universidades atribuem ao magistério, mais precisamente, às práticas dos professores nas séries iniciais de ensino.

² Trecho de diário de aula referente a atividades pedagógicas desenvolvidas como cumprimento das atividades requeridas numa das disciplinas do meu doutoramento. (A este respeito ver

Para LÜDKE (2000), apesar das universidades serem “casas de educação”, a dimensão que nelas mais se valoriza é a de pesquisa. Paradoxalmente, observa, “o setor de pesquisa entende pouco de magistério e o de magistério entende pouco de pesquisa”. Nas licenciaturas de uma maneira geral e em particular na formação dos professores de música, o mesmo paradoxo que separa pesquisa e magistério, encontra-se consubstanciado na persistente dicotomia entre aprendizado teórico e prática pedagógica. O que, conseqüentemente, dificulta a elaboração de uma visão crítica da realidade profissional do professorado de música em seu principal lócus de trabalho, que são as escolas de Educação Básica, e da problemática mesma do ensino de música nestas instituições.

Justificativa

O presente projeto justifica-se, portanto, devido a uma dupla necessidade que se constata na área de educação musical, em Salvador, Bahia: (1) a de se ampliar e enriquecer o conhecimento acerca do magistério em música nas escolas da rede pública de ensino—e, portanto dos aspectos relacionados à relação entre teoria e prática na formação dos educadores musicais; e (2) devido à necessidade de se estabelecer um vínculo concreto entre a formação pedagógica, a pesquisa em educação musical e a realidade do ensino de música nas escolas.

Objetivo

O projeto pretende investigar a situação profissional do professorado de música nas escolas da rede municipal de ensino, em Salvador-Ba, buscando-se desvelar os problemas e dificuldades de sua práxis pedagógica; e vinculando-os com os determinantes políticos e sociais da práxis social mais ampla—tais como as pressões sociais e institucionais advindas das políticas educacionais, das diretrizes curriculares, das cobranças de pais e alunos, bem como a própria desvalorização social do magistério em nossa sociedade.

Problema

O problema de pesquisa pode ser colocado sob a forma de duas questões básicas:

1. Que aspectos da práxis social mais ampla—definidoras da problemática da educação escolar brasileira—confrontam o professorado de música nas escolas públicas de Educação Básica, em Salvador-Ba?
2. Que representações os professores de música das escolas públicas de Educação Básica, em Salvador-Ba, fazem das dificuldades e problemas vividos no cotidiano de suas práticas pedagógicas?

As duas questões correspondem a duas maneiras de se posicionar em relação ao objeto do estudo. A primeira diz respeito aos reflexos da problemática geral da educação escolar brasileira no magistério em música nas escolas da rede pública, tais como: (a) a proletarização do magistério em todos os níveis da educação brasileira, porém mais particular e dramaticamente nas primeiras séries da educação escolar, cujos aspectos mais evidentes são os baixos salários e a falta de condições para uma realização plena do trabalho pedagógico; (b) as pressões sociais e institucionais advindas das forças políticas educacionais, das diretrizes curriculares, das cobranças de pais e alunos, etc.

A segunda questão corresponde aos pontos de vista, e aos modos de interpretar e descrever os problemas vividos em suas práticas pedagógicas cotidianas. A esta questão, correspondem aspectos referentes às disposições sociais, culturais e econômicas dos sujeitos do estudo, suas trajetórias individuais, mas também seus pontos de vista e percepções acerca da formação pedagógica para o exercício do magistério.

Objeto

Busca-se aqui considerar o professorado de música, que exerce seu magistério em escolas públicas de Educação Básica, em Salvador-Ba, como um grupo social determinado. Portanto, como um grupo que se constitui através das ações e dos pontos de vista de seus membros, capazes de inventar “dispositivos de adaptação” para dar sentido ao mundo que os cercam e, portanto, dotados de um saber-fazer que os caracteriza enquanto grupo (COULON 1995a, 48).

Assim, para o presente projeto, importa investigar os pontos de vista, os modos de proceder, de interpretar, de descrever e de lidar com os problemas vividos pelos professores de música em suas práticas pedagógicas cotidianas. Em outros termos, o sentido que os sujeitos do estudo atribuem às situações e aos problemas que

os cercam em sua práxis pedagógica cotidiana constitui o objeto do presente projeto de pesquisa.

Metodologia

Abordagem

A abordagem etnográfica será adotada como opção metodológica devido à especificidade e ao pouco conhecimento que temos da situação profissional do professorado de música em escolas públicas, em Salvador, Bahia. Tal opção visa permitir que um referencial teórico seja construído na medida mesma em que problemas e aspectos são levantados. Em outros termos, a abordagem etnográfica se justifica por permitir a elaboração de teorias explicativas dos fenômenos investigados, não de forma dedutiva, mas sim através de uma atitude crítica e reflexiva, que articule dialeticamente a singularidade de suas ações com as determinações sociais e históricas mais amplas (ANDRÉ 1991).

Por outro lado, a delimitação do objeto de pesquisa advém dos aportes teóricos da etnometodologia, principalmente na maneira como se busca definir e abordar a problemática do presente estudo, e, portanto, no estabelecimento dos procedimentos de coleta e análise dos dados empíricos. Em linhas gerais, a etnometodologia busca compreender a maneira como os atores sociais percebem e interpretam o mundo, como reconhecem o familiar e constroem o aceitável (COULON 1995a). Caracteriza-se pela observação atenta e análise dos processos que os atores sociais aplicam às ações, com vistas a pôr em evidência os modos de proceder através dos quais os indivíduos interpretam constantemente a realidade social.

Sujeitos

São considerados como sujeitos do estudo os professores de música, egressos dos cursos de Licenciatura em Música ou Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, que exercem seu magistério em escolas da rede municipal de ensino, em Salvador-Ba. Um primeiro levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador aponta para a presença de 36 professores, licenciados em Música, atuando em diversas escolas municipais.

A delimitação do universo da pesquisa aos professores da rede municipal justifica-se devido ao fato de que as situações vivenciadas nestas escolas podem ser

consideradas como representativas das situações enfrentadas, de uma maneira geral, pelos professores de música nas escolas públicas, em Salvador-Ba.³ De fato, em muitos aspectos, as escolas estaduais e municipais se assemelham: na falta de condições e de materiais para um pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas em música; mas também nos baixos salários recebidos pelos professores.

Coleta de dados: procedimentos

Primeiramente, faz-se necessário a aplicação de um questionário para um levantamento de dados que auxiliem a traçar um perfil deste professorado enquanto grupo social. Assim, pretende-se obter dados referentes a origem sócio-econômica, formação acadêmica, gênero e faixa etária dos indivíduos. Os critérios para a escolha dos sujeitos da pesquisa serão determinados a partir deste primeiro levantamento.

Posteriormente à aplicação do questionário e à escolha dos sujeitos, o processo para a coleta de dados compreenderá: (a) a observação e registro de aulas, por intermédio de anotações e/ou de meios audiovisuais; (b) a realização de entrevistas semi-estruturadas e individuais; e, posteriormente, (c) a apreciação, com os sujeitos do estudo, do material registrado durante as observações. Neste momento serão também registradas as observações e interpretações dos sujeitos quanto à própria práxis pedagógica, para que se busque inferir a problemática tal como a vivenciam e definem.

Numa terceira etapa, pretende-se que o conteúdo das análises seja também compartilhado com os colaboradores do estudo, buscando assim, se não evitar, pelo menos atenuar a unilateralidade das inferências do pesquisador.

À guisa de conclusão

A investigação da problemática situação do professorado de música nas escolas públicas de Educação Básica—aí tomada a partir da perspectiva dos atores sociais investigados, ou seja, a partir das percepções, representações e ações do professorado de música nas escolas da rede municipal de ensino, em Salvador-Ba—justifica-se na crença de que a análise dos procedimentos que os indivíduos utilizam para “levar a termo as operações que realizam em sua vida cotidiana” (COULON 1995b, 15), pode, mais efetiva e profundamente, desvelar parte relevante dos pressupostos teórico-filosóficos subjacentes de suas práticas pedagógicas, mas também, e

³ As escolas federais constituem exceção por sua própria singularidade: há apenas duas instituições federais de ensino em Salvador. As condições de infra-estrutura dessas escolas não refletem

fundamentalmente, pode desvelar como e quais dificuldades e problemas determinados pela práxis social mais ampla os afligem.

Pois, em concordância com PEREZ e SAMPAIO:

A construção de uma nova prática pedagógica está associada à redefinição do processo ensino-aprendizagem e à sua articulação com as concepções de mundo, de homem e de conhecimento que fundamentam as relações cotidianas. Repensar a prática, tendo a realidade como referência, significa instaurar um movimento de desconstrução-reconstrução permanente da atividade cotidiana (1998, 48).

Em outros termos, a abordagem etnográfica pode ajudar a ampliar e a enriquecer a teorização acerca do papel desempenhado pelo professorado de música nas escolas municipais, em Salvador-Ba, e, portanto, dos aspectos relacionados à formação do educador, à relação entre teoria e prática em sua práxis pedagógica, à relação entre o magistério superior (as licenciaturas) e o ensino de música nas escolas.

Por fim, pretende-se que a realização deste projeto possibilite um aprofundamento das discussões acerca da justificação do ensino de música nas escolas de Educação Básica, através da articulação dos processos de ensino-aprendizagem com as “concepções de mundo, de homem e de conhecimento que fundamentam as relações cotidianas”, com vistas a instauração de novas práticas pedagógicas.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. “A pesquisa no cotidiano escolar”. In FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP, Papirus, 1995.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995a.

_____. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995b.

LOUREIRO, Walderês Nunes (org.) *Formação e Profissionalização Docente*. Goiás, Universidade Federal de Goiás, 1999.

LÜDKE, Menga. “É preciso valorizar o ‘saber docente’”. In *Jornal do Brasil. Caderno de Educação*, 15 de outubro de 2000.

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. *Discurso e Prática Pedagógica na Formação de Alunos de Licenciatura em Música, em Salvador, Bahia, 1998*. Dissertação

submetida ao Curso de Mestrado em Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, Escola de Música, 1999.

_____. *Subsídios para a implementação de um programa pedagógico de música numa escola pública em Salvador*. Mimeo. 2000.

PEREZ, Carmen Lucia Vidal e SAMPAIO, Carmen Sanchez. “A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil”. In GARCIA, Regina Leite (org.) *A Formação da Professora Alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 2ª ed. São Paulo, Cortez, pp. 45-82, 1998.

REPRESENTAÇÕES MUSICAIS DE ESTUDANTES COM SÍNDROME DE DOWN: UM ESTUDO PRELIMINAR

Eda do Carmo Pereira Garcia

Resumo. A presente investigação busca compreender como o estudante com Síndrome de Down constrói representações para o seu discurso musical. Apesar de não ter sido explorado na dissertação de mestrado “Proposta para uma vivência musical: um estudo de caso em educação musical com portadores da Síndrome de Down”, originou-se desta, que baseou-se num eixo principal delimitado por uma proposta de educação musical construída através de aportes teóricos sobre o desenvolvimento humano e sobre Métodos em Educação Musical. Na análise dos resultados coletados, alguns aspectos foram abordados de forma superficial na dissertação, como a questão das representações. Desta forma, dados coletados estão sendo retomados para o desenvolvimento de outras investigações que, no momento, tem como objeto de estudo as representações de conceitos, elementos e parâmetros sonoros. Verificou-se que, num estudo preliminar, as representações desses estudantes não apresentam diferenças sensíveis, num processo inicial de musicalização, em relação a outros alunos da mesma faixa de idade mental.

O fato desencadeador do presente trabalho foi a elaboração da dissertação de mestrado “Proposta para uma vivência musical: um estudo de caso em educação musical com portadores da Síndrome de Down”, que se baseou num eixo principal, delimitado por uma proposta de educação musical construída através das experiências adquiridas durante a vida acadêmica e profissional da pesquisadora, de aportes teóricos sobre o desenvolvimento humano e, sobre abordagens e Métodos em Educação Musical. Especialmente as teorias do desenvolvimento humano de Gardner e Feurstein deram suporte tanto para a investigação da construção de um discurso, quanto para as representações e o imaginário musical dos estudantes.

Gardner apresenta uma abordagem simbólico-cultural, através estudos que se desenvolvem desde as décadas de 60 e 70 na Universidade de Harvard e afirma que, com exceção dos casos de lesões cerebrais, todas as pessoas nascem com potencial para o desenvolvimento das Múltiplas Inteligências, o que implica, em educação, na possibilidade de desenvolvimento global do homem, enquanto meta que pode ser atingida. A inteligência não é um processo único da cognição humana, as noções de conhecimento e inteligência são ampliadas, através da integração de elementos não considerados em outras teorias, como a sensibilidade e as relações pessoais.

A abordagem teórico-instrumental do professor israelita Feurstein, vem sendo desenvolvida através de estudos realizados em Jerusalém, desde a década de 60 e tem sido

aplicada em diferentes áreas e países, e os resultados, ainda não assegurados, são promissores. Considera verdadeira a capacidade de desenvolvimento da pessoa com atraso cognitivo, pois todas as pessoas são capazes de elevar seu potencial de inteligência. Apesar da teoria ter se originado da avaliação de crianças e adolescentes, filhos de judeus migrantes do norte da África, que evidenciavam baixos índices de rendimento cognitivo-intelectual, o autor salienta que, esta não serve apenas para pessoas com funções cognitivas deficientes, pois a humanidade só existe porque houve um processo de mediação ao longo da construção de sua história.

Schafer desenvolve desde os anos 70, no Canadá a proposta de um “novo escutar” podendo até mesmo conferir um enfoque positivo à questão do ruído, ampliando as possibilidades de atividades no universo sonoro, do cotidiano contemporâneo das pessoas.

A abordagem de Willems, belga nascido em 1898, embora possa ser considerada tradicional por alguns educadores musicais da atualidade, tem bases psicológicas que não estão defasadas. O ritmo é de natureza física, a melodia de natureza afetiva e a harmonia situa-se no campo mental, que não pode ser confundido com o intelectual, pois contém o afetivo e o corporal. Todo o fenômeno musical constitui uma totalidade dentro da qual pode-se enfatizar mais, um de seus elementos constituintes. Este fenômeno afeta a mente, o corpo e as emoções.

Além destas abordagens musicais foram utilizados recortes teóricos e exercícios propostos por Martenot, Fonterrada, Penna, Orff, Dalcroze, Martins, Beyer e Gainza, limitados ao que se pretendia desenvolver.

A proposta teve como conteúdo os parâmetros básicos do som e a audição, através das estratégias: pesquisa, exploração, percepção, análise, estruturação, expressão e representação sonoras.

Na análise dos resultados da proposta, desenvolvida durante um ano letivo, com estudantes portadores da SD, alguns aspectos não foram abordados, apesar de terem sido incorporados, de forma superficial, na dissertação.

Dados coletados que foram desprezados na análise anterior estão sendo retomados e somados a outros novos, para o desenvolvimento de outras investigações. A presente investigação tem como objeto de estudo a representação de conceitos, elementos, parâmetros sonoros e repertórios musicais, pelos estudantes portadores da SD.

Desta forma são apresentadas algumas das representações e elementos que refletem a compreensão e o imaginário musical dos alunos, após a vivência dos conteúdos.

DURAÇÃO: pulso, andamento acento métrico e ritmo.

- Para a compreensão do pulso ou pulsação foi utilizada a imagem “coração da música que pode ser comparada ao coração humano com batidas constantes e regulares.

Todos procuraram sua pulsação no pulso ou na carótida.

Comentaram sobre a alteração dos batimentos cardíacos quando correm, levam um susto ou estão calmos.

- O uso de frases pronunciadas ritmicamente, usando-se estímulos para a alteração do andamento, proporcionou a representação da velocidade da pulsação (ou pulso) que pode ser alterada intencionalmente.

- As melodias folclóricas, “infantis” e populares que eram cantadas “bem devagar”, “mais ou menos” ou “correndo” representaram possibilidades de andamentos diferenciados.

- Nos diálogos reflexivos sobre o dia e a noite (ritmo regular), o sol e a chuva (ritmo irregular), a rotina das pessoas (regular ou irregular) os alunos expressaram concepções como:

- “Durmí é prá noite e acorda é prô dia, mas tem pessoa que trabalha de noite e, prá elas, esse ritmo é regular.”

- “Quando é hora de í prá aula e quando é hora de vê televisão.”

- “A hora de estudá no NEPES e de í prô lanche.”

- Algumas parlendas foram exploradas e outras construídas pelos alunos, a partir da compreensão de algumas células rítmicas e do pulso.

Na análise dos sons quanto à duração, pode-se observar o uso de adjetivos adequados representando, o conceito que se pretendia desenvolver.

- “Tem uns som longuíssimo, uns som curtíssimo e uns buraco sem som.”

- Através do uso do corpo como expressão rítmica, houve a atribuição de movimentos específicos, para grupos rítmicos determinados, através da demonstração do movimento e da linguagem verbal :

- “Andar normal.”

- “Andar mais ou menos.”

- “Andar rápido.”

- “Saltar, pular.”

- “Pular num pé só, como o Saci-Pererê.”

- Através de imagens apreciadas visualmente, foram construídas formas de representações sonoras, executadas com instrumentos alternativos, cuja análise levou a percepções verbalizadas:

- “Muitos sons curtos e uns sons mais devagar.”

- “Sons calmos, bem longos, nadando ...”
- “Som de água, tem vento, vai devagariiiiiiiiiinho...”

ALTURA: grave, agudo, ascendente e descendente.

- Som e ruído

Após pesquisa e análise de sons da natureza, urbanos, sons que irritam, sons que arrepiam, sons que acalmam, sons da rotina...

-“Ruído é quando tá chato, fica incomodando, atrapalhando. Se a gente faz barulho aqui, atrapalha a guriazinha que tá estudando aqui do lado.”

-“Som é tudo que a gente ouve.”

- Grave e agudo

Cantando alternadamente dois sons, um agudo e um grave, com intervalo de 3ª Maior:

-“Vai só uma prá cima e um prá baxo.”

Ouvindo na flauta três sons, em intervalos de 3ª Maior e de 5ª Justa:

-“Grosso, médio e fino.”

-“Médio, fino e fininho.”

- Na exploração de seqüências sonoras em que os sons sobem (ascendente) e descem (descendente) foram usados, pelos alunos, graus conjuntos e disjuntos, a única regra a ser obedecida era que o som ficasse mais agudo, se estivesse subindo ou, mais grave, se estivesse descendo.

TIMBRE

- Colocando a hipótese de que o mundo não tivesse sons:

- “Ninguém falava.”

- “O telefone não toca.”

- “A gente não ía ouvir nada.”

- “Eu não acordava, porque o despertador não ía tê som.”

- A possibilidade do silêncio na sala de aula:

- “Só aqui dentro.”

- “Só se a gente pedí silêncio lá fora.”

- “Têm os barulho da rua.”

- “Vai tê os barulho das árvore, do vento.”

- “Vai tê os carro das otras ruas.”

• Existe o silêncio?

- “Não, porque o coração não pára nunca.”

- “Se eu fosse surdo eu tinha um silêncio.”

- “Quando a gente morre fica no silêncio.”

• Audição de fitas cassete e discos trazidos pelos alunos:

- “A voz da Xuxa não é bunita.”

- “A voz de verdade dela não é a voz dos disco, porque no disco é arrumada pelos cara, nos botãozinho.”

• Audição de suas vozes cantando, através de gravação em fita cassete:

- “Podia ficar mais bonito se a gente tivesse as máquina de som que os cantor têm.”

- “Se a gente grava sai feio, porque o gravador não é igual.”

• O que é uma fonte sonora ?

- “Do que é feita a coisa de onde vem o som.”

- “Pode tê muito som diferente, conforme o jeito que eu faço saí o som.”

- “Mais mesmo assim dá prá sabê se é de pau ou de ferro.”

- “Pode fazê a chuva ou o barulho das asa do pássaro voando com o papelão.”

• A construção de instrumentos alternativos:

Com a marimba feita de garrafas com água, os alunos descobriram que podiam tocar um trecho da melodia A barata. Após esta descoberta é que puderam afirmar:

- “É um instrumento !”

INTENSIDADE: forte, fraco, crescendo e decrescendo.

• Com a utilização de palavras e frases, construídas pelos alunos e, com níveis de intensidade determinados pelos mesmos verificou-se expressões que representam as diferenças entre os sons quanto ao parâmetro da intensidade:

- “Fraquinho.”

- “Super forte.”

- “Pouco forte.”

- “Fraco.”

- “Super mega forte.”

• Para a compreensão da intensidade crescendo e decrescendo, foram organizadas, pelos alunos, seqüências com contrastes gradativos e não excessivos..

AUDICÃO

Não houve nenhum preconceito a respeito do repertório ouvido, sendo trabalhadas músicas folclóricas, populares, “infantis”, eruditas, apreciação de concerto em vídeo e concerto ao vivo.

- Trezinho caipira – VILLA LOBOS (disco).

Após a audição surgiram muitas perguntas sobre a obra e o autor e os estudantes sugeriram e criaram “um teatro”, utilizando amplamente a expressão corporal e os materiais disponíveis na sala de aula para a construção do cenário onde havia mar e ondas fortes, montanha, trem, maquinista e passageiros, brisa e vento forte. Todos os sons utilizados, como representações de ações e objetos, levavam a compreensão destes como tais.

- Nocturne – CHOPIN (disco).

Depois de muitas discussões, os estudantes foram unânimes em afirmar a sensação de inverno frio e chuvoso, de tristeza, saudade e melancolia.

- Quinta Sinfonia – 1º movimento – Allegro - BEETHOVEN (vídeo).

Os alunos questionaram a respeito dos instrumentos e sobre quem compôs a música . Observaram que, se Beethoven estava surdo, ele:

- “Ouvia os sons, saindo, com os olhos.”

Discutiram sobre a possibilidade de alguém ter criado esta música, estando surdo:

- “Eu acredito mais ou menos !”

- Assistir aos concertos ao vivo foi uma experiência absolutamente nova para todos.

O Coral Infantil apresentou músicas folclóricas e populares deixando a platéia alvoroçada para, depois, oportunizar as reflexões:

- “Nós também já cantamo bem bunito, que nem eles!”

O grupo de violinos (crianças e adolescentes) executou um repertório composto pelo folclore, música erudita e músicas do Método Suzuki. Os alunos puderam se aproximar e “tocar” nos instrumentos, momento em que as observações se diversificavam:

- “Eles pódi faze que nem o hôme surdo.”
- “Quero estudá mais música, prá tocá o violino.”

A análise das formas gráficas construídas pelos estudantes, a verbalização utilizada como instrumento para a reflexão e a expressão, a transferência do sentido para as representações plástica e corporal e, o significado de cada música do repertório, que não apresentou barreiras ou rejeição (apenas preferências naturais), refletiram as representações e o

imaginário dos estudantes que, no meu entendimento não diferem sensivelmente, num processo inicial de musicalização, em relação a outros estudantes ditos “normais”, da mesma faixa de idade mental. No entanto, há uma certa dificuldade na consolidação dos conhecimentos adquiridos, a própria representação gráfica alternativa de estruturas sonoras precisou de muitas repetições, para que as legendas ou símbolos fossem memorizados, de modo que, a partir da segunda execução, as execuções se repetissem de forma idêntica.

Com a pretensão de dar continuidade ao estudo, para compreender melhor estas representações, acredito na necessidade de investigar de forma mais sistemática e profunda, a psicogênese da língua escrita, a partir de teóricos como Emília Ferreiro e Ana Teberosky e, sobre as teorias da representação social, na psicologia social, a partir de Jodelet e Moscovici e, possivelmente, fazer uma incursão pelos teóricos do imaginário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, A. (org.) *Representando a alteridade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BEYER, H. *O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- FEUERSTEIN, R. *The Dinamic Assesment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore: University Park Press, 1979.
- FRIENDEREICH, K. *A educação musical fundamentada na ciência espiritual*. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1981.
- GARDNER, H. *Estruturas da mente: A teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto alegre: Artes Médicas, 1995.
- PEREIRA DE SÁ, C. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SCHAFER, R. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- _____. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.
- WILLEMS, E. *As bases psicológicas da educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- _____. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 1981.

**O CANTO CORAL NA CIDADE DE FORTALEZA/CEARÁ:
50 ANOS (1950 – 1999) NA PERSPECTIVA DOS REGENTES**

Erwin Schrader

Resumo. Este trabalho constrói, numa perspectiva histórica descritiva, o desenvolvimento da atividade de canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará, no período dos anos de 1950 a 1999, identificando os grupos corais que atuaram na cidade, os regentes com formação/função específica em canto coletivo e as diferentes concepções pedagógicas assumidas que interferiram no desenvolvimento da atividade coral na cidade. Através de recordações individuais recolhidas em entrevistas, encontrou-se uma memória coletiva formadora de consciência, reconstituindo-se uma memória coletiva histórica sobre este movimento coral. Tal procedimento aliado à revisão de literatura e a um levantamento de dados em jornais, bibliotecas e instituições nacionais constitui-se o modelo de investigação adotado. Os saberes e informações de uma cultura coletiva entre os regentes, as experiências e dificuldades encontradas no desenvolvimento da atividade, são dimensões importantes deste estudo que busca no registro de ações e em histórias de vida, contar os caminhos de construção dessa atividade de canto coletivo em Fortaleza.

O canto coral tem sido uma das atividades que, nas duas últimas décadas, teve grande expressão no cenário musical brasileiro. Em Fortaleza, inúmeros encontros, em média, 5 a 6 por ano, concursos e mostras de corais, cursos de curta e média duração relacionados à área, assim como a criação de diversos grupos corais independentes, profissionais, em empresas ou em igrejas, fizeram com que a atividade crescesse acentuadamente, estando presente em vários segmentos da comunidade. Ao longo dos anos, muito se ouviu falar a respeito do desenvolvimento da atividade coral e dos fatos históricos que impulsionaram o seu crescimento, no entanto, esses dados são esparsos e não houve, até o momento, nenhum esforço metodológico de organização desse material, assim como a realização de uma análise contextualizada do assunto determinando os processos humanos e pedagógicos envolvidos na sua construção. A identificação dos fatos e “eventos corais” acontecidos na cidade e sua compreensão pedagógico-musical poderá auxiliar na elaboração de pesquisas no campo metodológico e social da atividade coral e contribuir para fundamentação teórica de uma maior inserção dessa atividade vocal coletiva em

diversos setores da comunidade, em especial no contexto escolar, incentivando assim o seu crescimento. Segundo Filc* citado por Barela (2000, p. 09),

a recuperação dos vestígios do passado e sua elaboração desde o presente são o que nos permite construir o futuro. Para uma sociedade, praticar a memória significa preservar sua identidade, porque entender o vivido como experiência compartilhada, faz com que cada indivíduo se veja a si mesmo como parte de um todo.

Este trabalho de pesquisa pretende estudar, levantar dados de realidade, realizar revisão bibliográfica, no período compreendido entre os anos de 1950 e 1999, o movimento de canto coral na cidade de Fortaleza/CE, tendo como objetivo principal construir e sistematizar uma história do desenvolvimento da atividade de canto coral como movimento de educação musical nesta comunidade através de ações históricas educacionais dos atores/regentes que atuaram na atividade durante esse período. A busca pelo testemunho vivo como fonte histórica permite um alcance mais abrangente do que o estritamente relacionado com fatos e personalidades registradas nos poucos documentos existentes acerca deste movimento. A partir de recordações individuais busca-se encontrar uma memória coletiva formadora de consciência e conseqüentemente, reconstituir uma memória coletiva histórica. Tal procedimento aliado à revisão de literatura e a um levantamento de dados sobre este movimento coral constitui-se o modelo de investigação adotado.

Os trabalhos foram iniciados a partir de uma busca em diversos locais onde pudesse haver informações sobre eventos, promoções, produções e iniciativas de canto coral na cidade de Fortaleza. Foram encontrados registros importantes em dois jornais de tradição na cidade – Jornal O Povo e Jornal Diário do Nordeste – e em bibliotecas e órgãos públicos Municipais, Estaduais e Federais. Um dos principais registros históricos oficiais encontrados referentes às atividades culturais, em Fortaleza, especificamente em música ou canto coral, foram as Mensagens de Governo encaminhadas à Assembléia Legislativa que tratam de relatar os gastos e receitas dos projetos desenvolvidos pelo governo apresentando o desenvolvimento social, econômico e cultural do Estado. Outra fonte importante de referência encontrada foi à publicação intitulada “Anuários do Ceará”, escrito periodicamente por jornalistas locais, que relata momentos do desenvolvimento das

* Judith Filc. *Clarín*. Revista Viva, 17/08/97.

atividades musicais da cidade, em particular do canto coral. Paralelamente ao trabalho de busca pela documentação em jornais, bibliotecas e instituições estaduais, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 35 regentes de coral que atuaram e/ou atuam na atividade de canto nos últimos 50 anos e 4 personalidades relacionadas a esta atividade no Município de Fortaleza, buscando informações particulares sobre o movimento coral na cidade.

O presente estudo procurou ainda resgatar alguns trabalhos na área de canto coral no Brasil para compreender a sua influência no desenvolvimento dessa atividade em Fortaleza e no processo de formação dos regentes. No decorrer do trabalho, alguns conceitos referentes a questões de educação musical de períodos da história musical brasileira são abordados buscando-se contextualizar o movimento coral de Fortaleza em face ao cenário musical nacional. Tupinambá (1993, p. 138) aponta dois momentos na história do canto coral do Rio de Janeiro de grande relevância para movimento em Fortaleza ressaltando “dois momentos distintos: as apresentações dos anos trinta e quarenta, realizadas por Villa-Lobos, e a performance, quarenta anos depois, do Coral da Cultura Inglesa ou Cobra Coral” Afirma ainda Tupinambá que “nestas circunstâncias vemos e ouvimos os dois coros, eleitos modelares (...): o de Villa-Lobos e o de Marcos Leite”. Já o trabalho de Fuks (1991, p. 91) afirma a presença de uma linha descontínua na história do desenvolvimento das atividades musicais na Escola Normal no Rio de Janeiro, “principalmente através de dois momentos de inovação e ruptura estética: a década de 20, com o modernismo, e a década de 60, com a criatividade”.

A história do movimento de canto coral em Fortaleza está cronologicamente sistematizada e dividida em décadas destacando-se os principais acontecimentos, fatos e personalidades que marcaram o desenvolvimento para cada um desses períodos. Os principais tópicos ressaltados são os seguintes:

I Parte – O CANTO ORFEÔNICO E A ATIVIDADE CORAL DOS ANOS 50

- Primórdios da atividade musical e de canto coral em Fortaleza.
- Villa-Lobos e o Modernismo Brasileiro.
- Maestro Euclides da Silva Novo.
- A *Schola Cantorum* do Seminário da Prainha.
- Os anos 50.

- Sociedade de Cultura Artística e a Sociedade Pró-Arte.
- Orlando Vieira Leite.
- Primeiro Curso de Canto de Fortaleza e o Quarteto Pró-Arte.
- Grandes concentrações orfeônicas na década de 50.
- Antônio Gondim de Lima.
- O Coral e Madrigal do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno.
- Universidade Federal do Ceará e o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno.

II Parte – A ATIVIDADE CORAL DOS ANOS 60 E OS CURSOS DE FORMAÇÃO MUSICAL

- Os primeiros acordes vocais dos anos 60.
- O Curso de Canto Coral.
- Ceará Coral Villa-Lobos, Coral Pacelli e o I Encontro de Corais de Fortaleza.
- O Madrigal da Universidade Federal do Ceará.
- Incorporação do Conservatório a Universidade Federal do Ceará.
- A criação do Curso Superior de Música.
- Silêncio no Canto Coral. Fim do mandato de Antônio Martins Filho.
- Movimento Brasileiro de “Criatividade”.
- Dificuldades do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno.

III Parte – A ATIVIDADE CORAL NOS ANOS 70

- O Movimento coral no início dos anos 70.
- Repegá Fermanian de Castro Araújo.
- Dalva Stella Nogueira Freire.
- Curso Superior de Música e a Universidade Estadual do Ceará.
- Os neoformandos.
- Mirian Carlos Moreira de Souza e os Encontros de Corais da Secretaria de Cultura do Estado.

- Coral de Câmera do Estado do Ceará.
- Katie de Albuquerque Lage e o Coral da Universidade Federal do Ceará.
- O movimento coral na segunda metade dos anos 70.
- Ana Maria Militão Porto e os Corais Infantis de Messejana.

IV Parte – OS NOVOS CORAIS (ANOS 80) E A GERAÇÃO DOS ANOS 90

- O movimento brasileiro da contracultura na atividade de canto coral.
- Maria Izaíra Silvino Moraes e o Coral da Universidade Federal do Ceará.
- FUNARTE e as Universidades.
- Projeto NORDESTE – Encontros Musicais da UFC.
- Novos regentes e corais.
- Atividade coral nas empresas.
- CORATEL – Festival de Corais da TELECEARÁ e a Federação Cearense de Coros.
- Pólo de Música de Messejana e o Projeto “Um Canto em Cada Canto”.
- A última década do século.
- Curso de Extensão em Música da UFC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo e sistematização cronológica dos fatos históricos buscamos compreender um momento específico da história da atividade coral em Fortaleza verificando se tal atividade, desempenha ou desempenhou um papel importante no processo formação dos músicos desta cidade. O testemunho dos regentes que estão atuando frente a grupos de canto coletivo em Fortaleza foi o principal material que encaminhou toda a pesquisa e isto faz com que algumas personalidades, dependendo da abrangência de sua atuação, tenham adquirido um certo relevo ao longo deste trabalho.

O maior destaque de determinadas personalidades em relação a outras já nos oferece uma pista do que seria aquilo que poderíamos chamar de “personalização do canto coral cearense”. Essa “personalização” ocorreu porque a atuação de instituições no processo de formação dos regentes dos grupos de canto coral, nos parece, ainda é bastante deficiente. Não podemos negar a ampla contribuição da Universidade Federal do Ceará nem, tão

pouco, a atuação da Universidade Estadual do Ceará que, nos últimos anos, esteve responsável pelo processo de legitimação acadêmica dos novos músicos e regentes, entretanto observamos, a partir dos discursos dos principais atores do movimento coral cearense, que a atuação de tais instituições não foi determinante para o desenvolvimento da atividade de canto coletivo em Fortaleza.

Observamos que, antes de qualquer instituição, foram os próprios grupos de canto coral os responsáveis pela formação de novos regentes de maneira que, participar de um grupo de canto coral era a condição essencial para um aspirante ao posto de regente e, em alguns casos, observamos que a decisão de desenvolver um trabalho de regência nasceu em alguns músicos depois de seu ingresso em um grupo coral.

Como herança das grandes concentrações corais idealizadas por Villa-Lobos, podemos ainda hoje encontrar momentos de concentrações corais que muito se assemelham àquelas que ocorreram nos anos 50 e 60. Tais concentrações, no entanto, são determinadas pelo interesse afetivo entre os regentes que concordam em unir seus grupos para a execução de um programa conjunto. Há portanto uma certa compensação à falta de uma atuação mais permanente das instituições educativas, principalmente universitárias, junto à atividade de canto coral em Fortaleza, contudo, tal compensação que, como já dissemos, baseia-se nos laços de afetividade entre os diferentes grupos, não garante uma coesão do movimento coral de Fortaleza.

A história do movimento coral apresenta diversas facetas e caminhos. A atuação dos corais de Fortaleza segue hoje dois caminhos distintos que são, na verdade, de uma “bifurcação ideológica” que começou a ocorrer logo no início do período que estudamos. O surgimento de novas gerações de regentes contribuiu para tecer uma ampla teia de correntes pedagógicas e pedagógico-musicais onde se destaca, além das idéias de Villa-Lobos e Paulo Freire, todo o movimento de contracultura que viria a ser determinante a partir dos anos 80. O legado da contracultura passou a ser o embasamento que deu ao canto coral no Ceará contornos de ação política consciente e planejada por alguns grupos. Baseados na liberdade de expressão e no descompromisso com uma tradição européia, grupos de canto coral nascidos nos anos 80 usaram de todos os recursos sonoros e cênicos para expressar sua ânsia de liberdade. Não nos é possível afirmar se houve um progresso estético ou social da atividade coral em Fortaleza, mas observamos que a transfiguração que ocorreu nesta

atividade é por demais significativa e que foi exatamente quando tal transfiguração ocorreu, que se deu o grande encontro entre a atividade coral e a comunidade cearense o que veio a propiciar a criação de um grande mercado para atuação dos regentes: os corais de empresa.

Não pretendemos com este estudo elaborar modelos metodológicos que conduzissem a uma unidade, ou avaliar as atividades desenvolvidas pelos regentes em particular, mas sim evidenciar as saídas emancipatórias através da multiplicidade de pensamentos e ações habituais dos pesquisados, buscando características do canto em Fortaleza como agente musicalizador e educador na comunidade. Dois grandes momentos de crescimento da atividade coral em Fortaleza basearam-se em concepções de educação musical que objetivavam o desenvolvimento dos aspectos sociais a partir da valorização das possibilidades individuais, vivenciadas num contexto coletivo. Restaria perguntarmos se tal concepção de educação musical através do canto está hoje sendo posta em prática pelos grupos em atuação, mas esta é uma outra história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARELA, Liliana, MIGUEZ, Mercedes, CONDE, Luis García. *Algunos apuntes sobre história oral*. Buenos Aires, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, 2000.

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

TUPINAMBÁ, Irene Zágari. *Dois momentos, dois coros: por uma análise da evolução da linguagem coral no Rio de Janeiro do século XX*. Rio de Janeiro, 1993. 154f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Conservatório Brasileiro de Música, 1993.

A FUNÇÃO DA CANÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS: UMA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Fernanda de Assis Oliveira

Resumo. Este presente trabalho tem como objetivo identificar a função da canção em livros didáticos para a pré-escola que abordam conteúdos de música. Com isso, para obter os devidos resultados foram catalogados e classificados os livros encontrados nos acervos das 40 bibliotecas visitadas de escolas municipais e estaduais da cidade de Uberlândia. Sendo assim selecionou os seguintes livros para análise: *Educação Musical para a pré-escola* de Nereide Schilaro Santa Rosa (1990) e *Pré-Escolar: orientações metodológicas e sugestões de atividades*, de Thaís Grany Fernandes da Silva et al (s/d), ambos destinados à pré-escola. Desta forma, verificou-se que a canção é utilizada na maioria dos livros encontrados e catalogados. No caso da pré-escola nota-se quase que essencialmente a função social e a função educativa da canção. A função social refere-se ao objetivo da canção em favorecer o desenvolvimento do caráter, da socialização, do civismo e da disciplina, enquanto função educativa focaliza-se na formação de hábitos e atitudes. Observa-se que, na maioria das vezes, a canção não tem função musical em si mesma, consistindo, portanto, em um recurso para ensinar outras disciplinas.

1- INTRODUÇÃO

Este trabalho está inserido em um projeto maior “A música nos livros didáticos: análise de conteúdo”, coordenado pelas professoras Lilia Neves Gonçalves e Maria Cristina L. Souza Costa e tem como objetivo estudar e analisar livros didáticos que abordam conteúdos de música encontrados nas bibliotecas das 101 escolas estaduais e municipais de Uberlândia – MG.

Como bolsista do CNPq, detivemos na catalogação do acervo de 40 bibliotecas dessas escolas, incluindo a Biblioteca Municipal.

2- JUSTIFICATIVA

Este trabalho justifica-se pela a carência de informações à respeito das abordagens que o livro didático faz dos conteúdos de música, visto que a análise da função da canção no conteúdo deste

livros é de grande importância na medida em que consiste em um dos principais instrumentos utilizados na prática escolar. Sendo assim, estes resultados poderão ser úteis aos profissionais que atuam nessa área, bem como fonte de referência quanto subsídio para o uso do livro didático de uma forma mais consciente e crítica.

3- OBJETIVOS

3.1- GERAL

➤ Organizar e analisar livros didáticos para a pré-escola que abordam conteúdos de música em seu conteúdo, encontrados em bibliotecas de escolas estaduais e municipais localizadas na cidade de Uberlândia.

3.2- ESPECÍFICOS

- Catalogar e classificar livros que tratem de música em seu conteúdo encontrados em bibliotecas de escolas estaduais e municipais localizadas na cidade de Uberlândia.
- Selecionar livros do acervo catalogado para a análise do seu conteúdo.
- Identificar a função da canção nos livros selecionados.

4- METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa documental-analítica. No caso desta pesquisa, a organização, a catalogação e a classificação de livros didáticos que abordam conteúdos de música são características da pesquisa documental.

Esta pesquisa ainda pode ser considerada analítica quando se propõe discutir aspectos referentes ao conteúdo do livro didático, bem como sua estrutura. Neste sentido, procurou-se identificar a função da canção a partir do tratamento dado à mesma no conteúdo do livro didático.

Desta forma, realizou-se uma análise de conteúdo, que consiste em:

“um conjunto de técnicas e análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativas ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção destas mensagens” ... “procurando conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Por outro lado, Berelson (BARDIN, 1988, p.42-44).

... “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação”.(BERELSON apud BARDIN, 1998, p.19).

Para realizar a análise de conteúdo, esse processo foi organizado em “três pólos cronológicos” (BARDIN, 1998 p.95).

1) Pré-análise: fase de organização e sistematização das idéias essenciais, conduzindo “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, à formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. (id, ibid, p. 95)

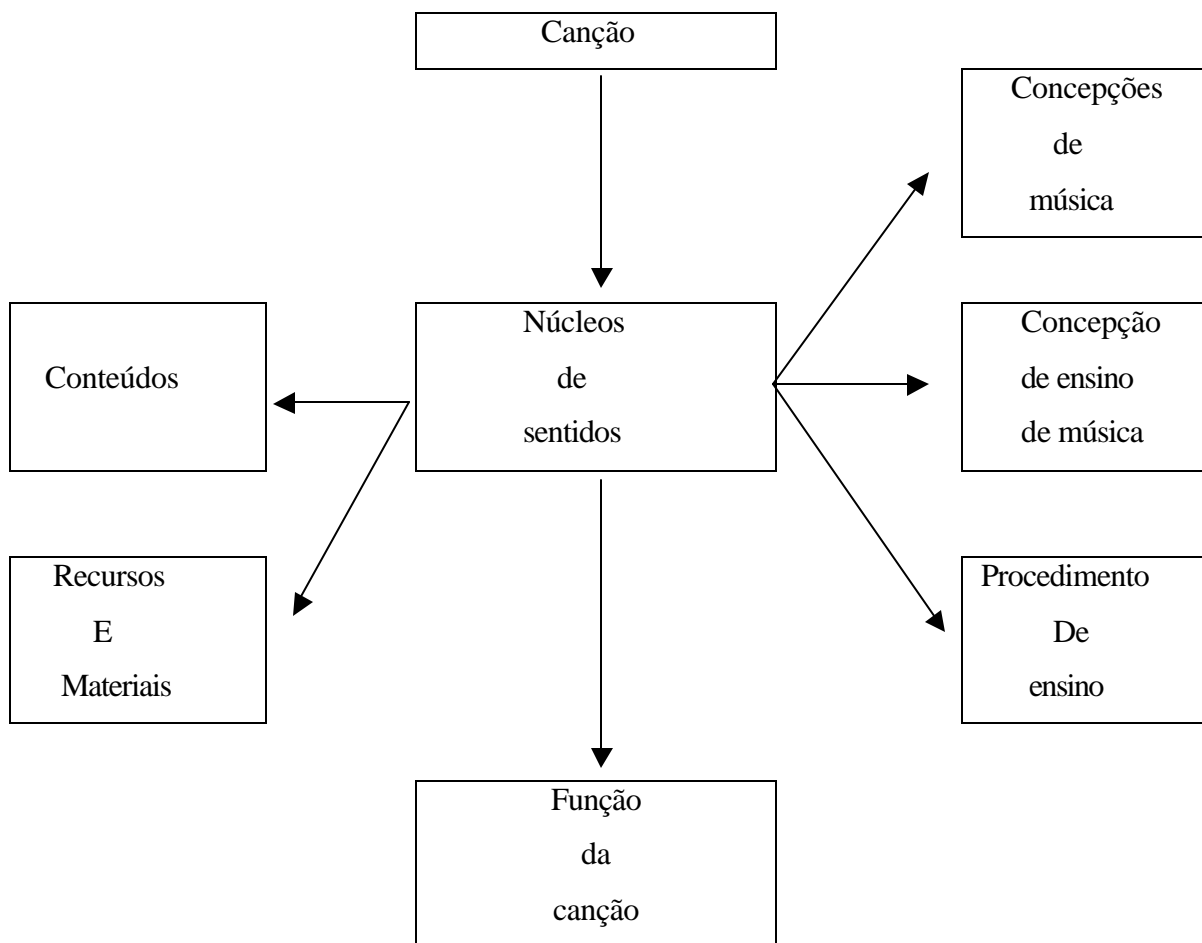
2) Exploração do material: fase de administração sistemática dos procedimentos realizados na pré-análise. Desta forma, realizou-se operações de codificação em função de regras previamente formuladas.

3) Tratamento dos resultados e interpretação: fase que solidificou-se os resultados encontrados, podendo propor inferências e adiantar interpretações de acordo com os objetivos previstos (id, ibid, p. 101).

Tendo em vista estes princípios metodológicos e o referencial teórico, baseado na discussão de Tourinho (1993a; 1993b) sobre os usos e funções na música na escola pública de 1º grau, esta pesquisa visa a identificar a função da canção no conteúdo do livro didático para pré-escola.

Para se chegar à função da canção partiu-se dos “núcleos de sentidos” que consistem nas concepções de música e de ensino de música, nos conteúdos, nos procedimentos de ensino, nos recursos e repertório abordados pelos autores dos livros. Tais núcleos de sentido serviram de orientação para identificação da função da canção no conteúdo dos livros didáticos selecionados.

Tal proposta pode ser visualizada melhor a partir do esquema seguinte:



4.1- PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa foi dividida em três fases distintas. Na primeira fase realizou-se a coleta de dados nas bibliotecas e as leituras para a atualização bibliográfica sobre o assunto em questão tanto no

que se refere ao tema “livro didático” quanto ao proposto para análise – a utilização da canção no ensino.

Na segunda fase realizou-se a catalogação, a classificação dos livros didáticos que abordam conteúdos de música e a seleção dos títulos para análise, sendo ambas realizadas simultaneamente. Na terceira fase realizou-se a análise de conteúdo.

A partir da catalogação e classificação dos livros encontrados nas bibliotecas das escolas visitadas foram selecionados aqueles utilizados para a análise de conteúdo, tendo como objetivo identificar, nesses livros didáticos a função da canção.

Sendo assim, selecionou-se para análise o livro *Educação musical para a pré escola* de Nereide Schilaro Santa Rosa, editado por Ática, em 1990. Este livro tem como objetivo principal “trabalhar a linguagem musical de forma simples e clara, com um conteúdo rico, dinâmico e prático, apresentando a descoberta dos sons a linguagem dos instrumentos musicais, corpo e das canções” (ROSA, 1990, apresentação).

O outro livro selecionado para análise foi classificado como material didático: *Pré-escolar: orientação metodológica e sugestões de atividades* de Thais Grany Fernandes da Silva *et al*, editado pela Editora Pedagógica, sem data. Pode ser considerada uma coleção publicada em 5 volumes e tem como objetivo servir professores da pré-escola de diversos locais do país.

A escolha destes dois livros se justifica, inicialmente, porque ambos, no título, tratam da pré-escola e são destinados à professores da pré-escola.

5-ANÁLISE DE CONTEÚDO

5.1 - O livro: "Educação musical para a pré-escola"

O presente livro foi estruturado em oito capítulos, e é destinado à professores específicos em música e aos do ensino regular, possui como principal objetivo proporcionar a linguagem musical à criança, fornecer subsídio teórico ao professor, introduzir conteúdos musicais de "forma agradável", e como função expor fundamentos teóricos dos temas abordados para o professor, e propor possibilidades de trabalhar conteúdos musicais com as crianças da pré-escola.

A autora considera como conteúdo para a pré-escola os sons, os ritmos, os instrumentos, o corpo, a canção e a cultura popular. Nesse sentido, optou-se, neste presente projeto, classificar como conteúdo apenas o ritmo, o som e seus parâmetros do som.

No que se refere à canção a autora aborda “a canção como a maneira mais simples de se explorar a linguagem musical com as crianças” (ROSA, 1990, p. 102). Para a autora a presença da canção na escola, é fundamental para a aprendizagem das mesmas. Com isso a canção é um recurso precioso para o professor.

5.2 - Material: “Pré-escolar: orientações metodológicas e sugestões de atividades”

Este material faz parte de uma coleção e está dividido em volumes. Em relação a este material o 4º e o 5º volumes englobam disciplinas como a educação musical e a educação artística, bem como as demais áreas de estudos do ensino regular, observa-se que a educação musical é tratada com o mesmo significado. Com isso as autoras defendem que “a música possui valor educativo, uma vez que a mesma é considerada eficiente auxiliar de todas as áreas de estudo” (SILVA et al, mar-jun, p. 12). Nota-se que a música exerce papel auxiliar no desenvolvimento da criança.

Nota-se a presença do canto nas mais variadas atividades propostas, uma vez que as autoras apontam que “a criança gosta muito de cantar” e “na pré-escola as crianças irão cantar bastante, não somente nas atividades musicais, mas também em várias ocasiões como: na hora da entrada, no recreio, quando lavam as mãos, ao voltar para a casa” (id, mar-jun, p. 12).

Em relação à educação musical a autora preocupa-se em primeiro lugar com a vivência, interiorização e o gosto da criança pela a música, fazendo com que a mesma seja auxiliar constante na aprendizagem da criança.

Verifica-se que a canção, neste material, tem como principal função ser o instrumento e o auxiliar na aprendizagem musical e dos conteúdos de outras disciplinas do ensino regular.

Pode-se dizer que este material está destinado à professores específicos e não específicos em música quando a autora aborda conteúdos com por exemplo: “criar movimentos apropriados ao ritmo das canções ouvidas ou cantadas” (id, mar-jun, p. 35), “cantar em diferentes tonalidades e saber acompanhar ritmos diferentes” (id, mar-jun, p. 38), “tocar as canções” (id, mar-jun, p. 47) o que não se torna possível à professores que não possuem um certo conhecimento musical.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisou-se a função da canção no conteúdo dos livros didáticos para a pré-escola citados acima, sendo que o primeiro tem como público alvo professores especializados em música e o segundo professores não especialistas.

Constatou-se que ambos, apesar de serem destinados a professores com características e formação diferentes, atribuem à música na pré-escola funções idênticas. A música tem as funções de educar, de expressar sentimentos, contribuir para a formação e interação do indivíduo na sociedade, de desenvolver a atenção, a memória, etc.

Além de ser considerada essencial como forma de expressão musical, a canção também é tida como fundamental para a execução das demais atividades que envolvem a bandinha rítmica, o movimento corporal e o folclore. É fundamental na medida em que utiliza-se as canções nos arranjos para os instrumentos que compõem a bandinha rítmica, para a movimentação corporal e para as danças e brincadeiras folclóricas.

Desta forma, nota-se que o ato de cantar está presente em praticamente todas as atividades escolares. Ambos os livros defendem que a canção é utilizada tanto nas atividades que trabalham os conteúdos musicais em si quanto nas várias áreas (matemática, estudos sociais, português, etc) e momentos escolares (festividades, hora do recreio, hora da merenda, etc).

Nesse sentido, pode-se apontar uma função dupla da canção na escola. Por um lado, é um elemento para vivência e experimentação dos vários elementos musicais, principalmente, o ritmo e o som; e, por outro lado, elemento que tem como objetivos desenvolver a socialização, a disciplina, o raciocínio lógico-matemático, dentre outros.

Desta forma, aponta-se funções distintas para a canção: função social quando a música se relaciona com a formação do aluno no que se refere sua atuação no comportamento, disciplina e socialização, e a função educativa quando se propõe que a música seja um veículo para ensinar conceitos das várias áreas, além dos destinados a formar atitudes e hábitos (escovar os dentes, hora do recreio, hora do lanche, etc) nas crianças da pré-escola.

Sendo assim, sugere-se que sejam realizadas outras análises referentes ao uso da canção na escola, bem como estudos que tratam da ideologia implícita e/ou explícita nas canções do repertório

escolar. Tais discussões seriam importantes tanto para área de música quanto para as demais áreas do currículo que utilizam a canção em suas propostas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRÍA, Mônica. Educación musical em la escuela básica. In: **Boletín Interamericano de educación musical**, Universidad de Chile, jun. 1987.

ANDRADE, Mário. **Ensaio sobre a música brasileira**. São Paulo : Martins, 1962.

ARONOFF, Frances Webber. **La música y el niño pequeño**. Buenos Aires : Ricordi, 1974.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1977.

CAUDURO, Vera Regina. **Iniciação musical na idade pré-escolar**. Porto Alegre : Sagra, 1989.

CHAVES, Míriam Waidenfeld. O nacional e o regional no livro didático de estudos sociais. **Educação e realidade**, Porto Alegre, n. 17, jan-jun. 1992.

CURI, Ana Cláudia Castilho. **O desenvolvimento melódico na proposta de Edgar Willems: um estudo**. Uberlândia. 1997. Departamento de música e Artes Cênicas (Monografia), Universidade Federal de Uberlândia.

DIAS, Cláudia. **A abordagem do canto no material “Nova Edição Pedagógica Brasileira”**: uma análise de conteúdo. Uberlândia, 1998. Departamento de Música e Artes Cênicas (Monografia), Universidade Federal de Uberlândia.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia do livro didático**. 12. ed. São Paulo : Cortez, 1992.

FRANCALANZA, Hilário et al. Está no livro? In: **O ensino de ciências no 1º grau**. 7. ed. São Paulo : Atual, 1986.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira. **O livro didático em questão**. São Paulo : Cortez, 1989.

_____. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília : REDUC, 1987.

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

_____. **Fundamentos, materiales y tecnicas de la educacion musical**. Buenos Aires : Ricordi, 1981.

GASTELOIS, Maria Magdalena Lana. Livro didático, bem ou mal... **Amae educando**, Belo Horizonte, n. 221, ago. 1991.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo : Atlas, 1993.
- GONÇALVES, Lília N; COSTA, Maria Cristina L. S. **A música nos livros didáticos: análise de conteúdo**. Projeto de pesquisa, Departamento de Música e Artes Cênicas, 1998.
- HARRIS, Jean Noton (res) – GROWMAN, Florence. **The emergence of the concept of general music as reflected in basal textbooks: 1900-1980**. The Catholic University of America, 1985. Council for research in music education. n. fal. 1987.
- HORWARD, Walter. **A música e a criança**. Trad.: Noberto Abreu; Silva Neto. 3 ed. São Paulo : Summus, 1984.
- JANDER, Owen . Solfeggio . In : Saide,Stanley (ed) . **New Grove Dictionary of Music and Musicians** . Londres : Mc Millan, 1980 . p . 458 . V. 17.
- JANIBELLE, Emília D' Anniballe. **A musicalização na escola**. Rio de Janeiro : Lidador, 1971.
- LACERDA, Edla Lobão. Musicalização infantil na FEA (fundação de Educação Artística). **Caderno de estudos em Educação Musical**, São Paulo : Através, n. 2/3, p. 79-81, ago.1991.
- LIBÃNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo : Cortez, 1994.
- LITTO, F. A sistematização do projeto de pesquisa em artes. **Revista Art**, Salvador, n. 15, p. 5-37, abr. 1987.
- LOPES, Ademil. Uma tentativa de inversão do sinal. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 63, nov. 1987.
- MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música**. Porto Alegre : Globo, 1982.
- MÁRSICO, Leda O; CAUDURO, Vera R. P. **O canto na escola de 1º grau**. Brasília : MEC, 1978. 158 p.
- MARTINS, Raimundo. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro ; FUNARTE, 1995.
- MEIRA, Nelson Wanderley Ribeiro. A ideologia no livro didático: o outro lado. **Revista do professor**, Porto Alegre, n. 7, abr-jun. 1991.
- MENEZES, Dinah de Barros; NUNES, Vera Braga (trad. e adap.). Música para as crianças. In: **O mundo da criança**. Rio de Janeiro : Delta, 1947. 174 p. V. 11.
- MOLINA, Olga. **Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1º e 2º graus por meio da técnica close**. Tese de doutorado. São Paulo, 1984. Instituto de Psicologia (Tese de Doutorado), Universidade estadual de São Paulo, 1984.

_____. **Quem engana quem?** professor x livro didático. 2. ed. Campinas : Papirus, 1988.

MOURA, Ieda Camargo; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. **Musicalizando crianças:** teoria e prática da educação musical. São Paulo : Ática, 1989.

MOYSÉS, Lúcia Maria M.; AQUINO, Léa Maria G. T. de. As características do livro didático e os alunos. **Cadernos Cedex**, v. 18, abr. 1987.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Cartilhas de alfabetização e regionalização do livro didático. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, fev. 1983.

_____. Os livros descartáveis: exigência pedagógica ou apenas um bom negócio? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, fev. 1983.

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

O QUE sabemos sobre o livro didático: catálogo analítico. Campinas : Editora da Unicamp, 1989.

ORIOU, Nicolas; PARRA, José Maria. **La expresión musical de la educación básica.** Madrid : Alpuerto, 1979.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo : Loyola, 1990.

PONCET, Isa. **Curso “Método Willems”.** Uberlândia (Universidade Federal de Uberlândia), 13 de outubro. 1995.

PRETTO, Nelson de Luca. **A ciência nos livros didáticos.** Salvador : CED- UFBA, Editora da Unicamp, 1985.

REVISTA PEDAGÓGICA BRASILEIRA. **Plano de curso anual: 1° a 4° séries.** Ano V : EPB, s.d. jan-fev.

ROSA, Nereide Shilaro S. **Educação musical para 1ª a 4ª série.** São Paulo : Ática, 1990.

SANTOS, Joel Rufino dos. Livro didático: um mal necessário? **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, nov. 1987.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Incursões sobre a musicalização:** da definição de um marco referencial à abrangência e organização do currículo. Rio de Janeiro, 1990. Monografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SERPA, Luiz Felipe Perret. A questão do livro didático. **Em Aberto**, Brasília. v. 6, n. 35, jul-set. 1987.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. O livro didático: reflexões sobre critérios de seleção e utilização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, fev. 1983.

SILVA, Thais Grany Fernandes da Silva; FERREIRA, Cecília Silva et al. **Pré-escolar:** orientação metodológica e sugestões de atividades. São Paulo : EDIPE, s.d. 110 p. mar-abr/mai -jun. V. 1. il.

SILVA, Thais Grany Fernandes da Silva; FERREIRA, Cecília Silva et al. **Pré-escolar:** orientação metodológica e sugestões de atividades. São Paulo : EDIPE, s.d. 110 p. mar-abr/mai -jun. V. 2. il.

SILVA, Thais Grany Fernandes da Silva; FERREIRA, Cecília Silva et al. **Pré-escolar:** orientação metodológica e sugestões de atividades. São Paulo : EDIPE, s.d. 110 p. mar-abr/mai -jun. V. 3. il.

SILVA, Thais Grany Fernandes da Silva; FERREIRA, Cecília Silva et al. **Pré-escolar:** orientação metodológica e sugestões de atividades. São Paulo : EDIPE, s.d. 110 p. mar-abr/mai -jun. V. 4. il.

SILVA, Tais Grany Fernandes da Silva; FERREIRA, Cecília Silva et al. **Pré-escolar:** orientação metodológica e sugestões de atividades. São Paulo : EDIPE, s.d. 110 p. ago-set/out-nov. V. 5. il.

SIMÕES, Raquel Marques. **Solfejo: curso elementar.** São Paulo : Fermata do Brasil, 1979.

SOUZA, Jusamara. **Livros de música para a escola:** uma bibliografia comentada. Porto Alegre, 1997.

SOVERAL, A (ed). **Nova edição pedagógica brasileira:** livro de técnicas de ensino. [s.l.] : [s.n.], s.d. nov.

TOURINHO, Irene. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. **Em Pauta**, v. 5, n. 7, p. 67-78, jun. 1993a.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: **Fundamentos da educação musical**, Associação Brasileira de Educação Musical, v. 1, p. 91-133, mai. 1993b. (Série Fundamentos, 1).

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música.** Porto Alegre : Kuarup, 1988.

WILLEMS, Edgar. **Las bases psicologicas de la educación musical.** Buenos Aires : Paidós Iberica, 1981.

WILLEMS, Edgar. **Las bases psicologicas de la educación musical.** 4º ed. Buenos Aires : Editorial Universitária, 1979.

_____. **La preparación musical de los mas pequenos.** Buenos Aires : Univers, 1967.

_____. **El valor humano de la educación musical.** Buenos Aires : Paidós Ibérica, 1981.

O SISTEMA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA BANDA LACTOMIA: UM ESTUDO DE CASO

Flavia Candusso

Resumo. Como se aprende e se ensina música num conjunto percussivo? A partir de questões como esta o presente trabalho procurou estudar o sistema de ensino e aprendizagem musical da banda Lactomia, conjunto musical originário do bairro do Candeal de Salvador, Bahia, composto por crianças e adolescentes que tocam instrumentos de percussão construídos com material reciclado. Objetivo da pesquisa foi compreender o sistema de ensino e aprendizagem desta banda, e mais especificamente quais objetivos, valores e normas o fundamentam; se existe planejamento; qual a metodologia e didática utilizada; e, por último, de que forma é realizada a avaliação. O estudo de caso foi a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa.

O presente trabalho consiste num relato-síntese da dissertação de mestrado¹ que tem como protagonista a banda Lactomia, conjunto percussivo originário do bairro do Candeal Pequeno de Salvador (BA). A capital baiana, como se sabe, é uma cidade caracterizada pela presença de numerosos blocos afro, verdadeiras orquestras percussivas. Da mesma forma que as formações orquestrais tradicionais têm seus regentes, nos blocos afro há também regentes de indiscutível liderança à frente de centenas de jovens e adultos. Cenas como estas fizeram com que perguntas acerca da aprendizagem musical nestes contextos de tradição oral se tornassem insistentes.

Questionando a validade de opiniões que afirmam que "percussão é só bater", segundo o ponto de vista de pessoas que admitem somente a existência da cultura dominante (escrita), ou que "ritmo está na raça", segundo o ponto de vista de percussionistas representantes da cultura oral, comecei a supor que existisse um articulado sistema² de fatores capaz de conduzir a estes resultados musicais. Este foi o pressuposto, portanto, que deu origem a uma série de questões, que tiveram a finalidade de desvendar como é organizado o sistema de ensino e aprendizagem musical dentro de

¹ A dissertação "O sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia: um estudo de caso", foi defendida em fevereiro de 2002 no Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, sob orientação da Dra. Alda Oliveira.

² Adotei o termo "sistema" segundo a concepção de Gilberto Velho (1999), o qual afirma que a partir da análise dos dados o pesquisador deve demonstrar como categorias, valores, atividades se articulam e fazem sentido umas em relação às outras.

um daqueles conjuntos do contexto de tradição oral, representado aqui pela banda Lactomia.

Para a realização da pesquisa, o estudo de caso dentro de uma perspectiva qualitativa mostrou-se a metodologia mais apropriada, pois através do trabalho de campo, e, conseqüentemente, da observação e das entrevistas semi-estruturadas pude conhecer o ambiente de vida e, aos poucos, compreender os comportamentos e a mentalidade dos integrantes da banda.

A banda Lactomia é composta por 30 a 35 integrantes divididos em dois grupos³: o primeiro, que denominei "grupo dos adolescentes", é formado principalmente por 15 a 20 jovens entre os 13 e 23 anos de idade (divididos entre percussionistas e seção rítmica), e o segundo, que denominei "grupo de crianças", é formado por 15 meninos entre os 5 e 13 anos de idade, que estão aprendendo a tocar os instrumentos de percussão e se preparando para juntar-se ao resto do grupo.

A banda surgiu há dez anos a partir de uma turma de amigos que, assistindo aos ensaios do grupo Vai Quem Vem e Arrastão da Timbalada, regidos pelo músico e compositor Carlinhos Brown, tinha a intenção de imitar as músicas tocadas por estes e outros conjuntos de maior visibilidade no cenário musical baiano. Sem possuir instrumentos de percussão, estas crianças resolveram, assim, recuperar latas, baldes e outros materiais jogados no lixo para torná-los instrumentos musicais. Com o passar do tempo, o reaproveitamento do lixo, a preservação da natureza, bem como as questões sociais e a educação se consolidaram ao ponto de se tornarem temas indissociáveis do discurso musical. As atividades da banda se dividem entre ensaios, reuniões, encontros para construção e decoração dos instrumentos, manutenção do galpão⁴ ou dos instrumentos, confecção de figurinos e realização de shows.

Uma das principais características da banda, resultante desses princípios ecológicos e cidadãos da vida, consiste no uso de instrumentos "reciclados"⁵, de própria construção, que são divididos em *alas*⁶, ou seja, naipes, diferenciados por timbres e tipo

³ Os integrantes da banda não fazem distinção alguma entre os dois grupos. Fiz esta opção para obter uma maior clareza na descrição.

⁴ O galpão consiste numa pequena casa dividida em duas salas, nas quais na primeira estão repostos os instrumentos, e na segunda são realizados os ensaios. Externamente, a fachada é pintada com cores vivas e decorada com latas de diferentes tamanhos, baldes, discos quebrados, entre outros objetos.

⁵ Não é excluída a possibilidade de utilizar os instrumentos convencionais (timbaus, bacurinhas, surdos) em ocasiões específicas.

⁶ Em *itálico* coloquei os termos assim como são utilizados pelos integrantes da banda Lactomia.

de ritmo. Uma ala é formada por dois *timbancos*, um *tambor térmico* e um *isopor*⁷, que são tocados com a técnica do timbau; numa outra ala encontram-se dois *timbales de lata* e um *quadricano*⁸, que utilizam a técnica do repique; a ala da marcação consta de um *trisorudo* e de um *estante de meios*⁹, para os quais foi desenvolvida uma técnica semelhante àquela dos tímpanos; e para os efeitos, foram construídos uma *trave com bacia* (para obter um efeito de gongo), um *set de latas*, um *cano de semáforo*, e um *chocalho de tampas de cerveja*¹⁰.

Para contemplar diferentes modalidades de apresentação, o repertório foi preparado em duas versões: a primeira para instrumentos de percussão e a segunda a estes acrescenta canto e instrumentos harmônicos (teclados, guitarra e baixo). As músicas geralmente são constituídas de uma introdução, após a qual segue uma base (corpo rítmico principal) que se alterna com as convenções (breques e variantes) e o final. Os arranjos são elaborados a partir de diversas combinações de ritmos, tocados pelos vários instrumentos de um naipe, que juntos formam um outro mais complexo. Jair Rezende, o líder da banda, cuja atuação foi citada por Swanwick (1999, p. 66-67), coordena através de precisos sinais de regência o desenrolar das músicas, comunicando ao grupo quando é o momento de passar de uma parte para outra, as variantes rítmicas introduzidas extemporaneamente, bem como a dinâmica.

Para compreender o sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia, a presente pesquisa teve como cenário do trabalho de campo o bairro do Candeal Pequeno de Salvador. Durante um ano, então, procurei, através da vivência e interação com os integrantes da banda, investigar as seguintes questões, cujas respostas teriam se articulado no conceito de sistema. Como os integrantes da banda Lactomia aprendem e ensinam música? Quais objetivos, valores e normas fundamentam e guiam o sistema de ensino e aprendizagem dos integrantes da banda? Existe planejamento? Qual a

⁷ O *timbanco* é um banco alto de madeira; *tambor térmico* é formado por um isopor redondo e um garrafão de água montados num suporte; *isopor* é uma caixa grande de isopor para vender cerveja, ao qual foi arrancado um lado.

⁸ Os *timbales de lata* são compostos de duas latas grandes de manteiga fixadas num estante; o *quadricano* é constituído de quatro pedaços de tubulação plástica de diferentes comprimentos montadas num suporte metálico.

⁹ O *trisorudo* é formado por um estante, no qual foram colocados dois tonéis e um balde; o *estante de meios* tem a mesma estrutura do *trisorudo*, mas alterna um balde, um tonel no centro e uma lata grande quadrada.

¹⁰ A *trave com bacia* consta de uma trave com uma bacia de zinco pendurada; o *set de latas* é realizado com latinhas de tamanhos decrescentes, dispostas em forma de meia lua, com um *timbales de lata* no meio; o *cano de semáforo* é um cano de metal fixado sobre uma pequena plataforma; o *chocalho de tampas de cervejas* é feito com tampas de cervejas presas num cabo de vassoura.

metodologia e didática utilizadas? Existe algum tipo de avaliação? Estas questões, porém, apontaram a existência de uma hipótese a ser verificada, segundo a qual os elementos que compõem um currículo podem ser encontrados também no sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia.

A revisão bibliográfica tratou fundamentalmente de duas temáticas: a primeira relativa ao ensino e aprendizagem em contexto de tradição oral que, baseada em autores da área de educação musical¹¹, etnomusicologia¹², e antropologia¹³, evidenciou a importância da experiência na coletividade, da integração entre adultos e crianças e a eficiência do processo de imitação; e a segunda centrada no currículo que, a partir da perspectiva de autores da área de educação¹⁴, é concebido tanto em sentido amplo para entender o fenômeno educativo multidimensional, quanto em sentido mais delimitado para indicar o conteúdo de uma disciplina, embora já na década de 70, Cremin (in Jackson, 1992, p. 8) e, sucessivamente, Silva (1999), contemplaram o currículo em outros contextos, como por exemplo, na família, nas igrejas, museus, bibliotecas, rádio e televisão, entre outros. Jackson (1992), porém, chama a atenção que este tipo de currículo deve ser entendido em senso metafórico, pelo fato de não se realizar e se desenvolver dentro de uma escola e por não ter nada a ver com o conceito de escolarização.

O sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia foi descrito e analisado, visando responder a questões baseadas nos principais conceitos que Silva (1999) aponta como representativos das teorias tradicionais de currículo.

Teorias tradicionais¹⁵

Ensino
Aprendizagem
Avaliação
Metodologia
Didática
Organização
Planejamento
Eficiência

¹¹ (Conde e Neves, 1984-85; Rios, 1995 e 1997; Prass, 1998; Gomes, 1998-99; Stein, 1998-99; Arroyo, 2000; Müller, 2000; Dantas, 2001; Oliveira, 2001).

¹² (Merriam, 1964; Nketia, 1974; Chernoff, 1979; Blacking, 1976 e 1995; Nettl, 1983; Arom, 1996; Borges, 1996).

¹³ (Brandão, 1983).

¹⁴ (Donmoyer, 1990; Jackson, 1992; Forquin, 1993; Gimeno Sacristán, 1998 e 1999; Coll, 1999; Silva, 1999).

¹⁵ Após as Teorias Tradicionais, Silva continua listando os principais conceitos das Teorias Críticas e Pós-Críticas.

Objetivos

(Silva, 1999, p. 17)

A partir desses conceitos procurei articular os elementos que compõem o sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia em quatro partes¹⁶: (1) objetivos (evidenciando também valores e normas¹⁷) que fundamentam e guiam o sistema de ensino e aprendizagem da banda, (2) planejamento, (3) processos metodológicos e didáticos e, para concluir, (4) avaliação.

1. Objetivos, valores e normas

O meio ambiente e as precárias condições de vida (moradia, alimentação, educação, saúde, desemprego, falta de oportunidades) das populações de baixo poder aquisitivo representam as preocupações principais sobre as quais a banda focaliza sua atenção e ação. Segundo Saviani (2000), os valores "indicam as expectativas e as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço para transcender-se a si mesmo e à situação histórica; como tal, marcam aquilo que deve ser em contraposição àquilo que é" (2000, p. 38). Diretamente relacionados com os valores são os objetivos que, segundo o autor, são "exatamente aquilo que deve ser alcançado. (...) Os objetivos indicam o alvo da ação" (2000, p. 39). Desta forma, para divulgar os valores e os conceitos da banda e, como consequência, alcançar os próprios objetivos, a música torna-se o meio ideal, pois segundo Jair, *"a música é um sentimento. Você expressa alguma coisa. (...) Música é uma coisa completa. Trabalha o ser humano como um todo"*. Por outro lado, a música não é somente um meio para alcançar algo, mas constitui um valor por si mesmo, tanto que tornar-se um bom músico representa o objetivo principal de muitos dos integrantes da banda.

Outro aspecto que representa um valor é a disciplina e, conseqüentemente, o sistema disciplinar é o que determina as normas que regulam comportamentos e atitudes. Foucault (2000) observou que o processo disciplinar começa com a distribuição dos indivíduos no espaço e chamou atenção sobre o recurso à micropenalidade, através da qual é imposto o respeito das regras. Na banda Lactomia, o galpão representa a cerca, o local fechado dentro do qual cada integrante ocupa um

¹⁶ Destes nove conceitos considerei estas quatro partes como fundamentais, por serem os outros conceitos já temas centrais do trabalho.

¹⁷ Acrescentei valores e normas pelo fato que, segundo os autores consultados (Coll, 1999; Saviani, 2000) os objetivos estão diretamente relacionados a eles.

lugar específico. A porta, por exemplo, pode até tornar-se símbolo de inclusão ou exclusão no caso de algum integrante chegar pontualmente no horário estabelecido ou atrasado no ensaio.

2. Planejamento

Segundo Menegolla e Sant'Anna, "planejar é uma exigência do ser humano; é um ato de pensar sobre o possível e viável fazer" (1998, p. 17). Na banda Lactomia é possível observar que ações como coordenar os ensaios, formar um repertório e construir os instrumentos exigem planejamento e organização. Tendo sempre presente os objetivos, como, por exemplo, a afirmação profissional e a educação através da música, é por meio do planejamento que os integrantes da banda podem alcançá-los. Planejar implica saber relacionar os objetivos com os resultados obtidos e, desta forma, saber delimitar um problema dentro de uma determinada situação para o qual se pretende buscar soluções e respostas.

3. Metodologia e didática

Nos processos metodológicos e didáticos se destacam a aprendizagem por observação e a modelagem. Riviére (1996) afirma que, segundo a teoria cognitiva social de Bandura, "a maior parte da conduta humana é aprendida por observação, mediante modelagem" (1996, p. 59), e que as crianças imitam principalmente

(a) condutas relativamente simples, (b) próximas à sua compreensão cognitiva, (c) que recebem recompensas em outros, (d) apresentadas por modelos atrativos, (e) em momentos em que elas prestam atenção ativa aos referidos modelos. (Riviére, 1996, p. 60)

No caso da banda Lactomia, as crianças, por exemplo, aprendem através da observação e da imitação, já quando ficam assistindo aos ensaios do grupo dos adolescentes. As condutas imitadas são claras e, fazendo parte de um contexto cultural e musical, são compreensíveis; estas são geradas pela admiração sentida por outros músicos que se tornam modelos atrativos, sobre os quais crianças e adolescentes concentram atenção total.

É interessante destacar que a comunicação não-verbal é o principal meio de comunicação entre os músicos. Esta, segundo Tait (1992), inclui a modelagem musical, ou seja, uma demonstração global realizada através de um instrumento, a modelagem

auditiva, ou seja, o uso de onomatopéias, chamadas pela banda de "percussão de boca", para explicar frases rítmicas e suas características, e a modelagem física, explicitada principalmente por Jair por meio dos sinais de regência.

4. Avaliação

A avaliação leva em consideração todos os aspectos da vida da banda: o comportamento dos integrantes, os ensaios, a qualidade tímbrica dos instrumentos, o repertório, os figurinos, a *performance* durante os *shows*. A avaliação baseia-se nos valores e princípios, mas, sobretudo, nas normas disciplinares que funcionam como meio de controle dentro do sistema de ensino e aprendizagem.

Os resultados da pesquisa apontaram que o sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia baseia-se em princípios, valores e normas claras que orientam e regulamentam todas as atividades nas quais seus integrantes estão envolvidos e unidos em nome de objetivos específicos comuns. A vida da banda segue um planejamento a curto, médio e longo prazos, por meio dos quais os músicos procuram alcançar suas metas e construir o próprio futuro. O recurso à aprendizagem por observação e imitação, através do qual o conhecimento é transmitido e socializado, constitui a metodologia e a didática mais utilizada. A avaliação é realizada constantemente e detalhadamente para verificar se as atividades e os comportamentos estão de acordo com os valores, as normas, os objetivos, e se o planejamento e a metodologia previstos estão conduzindo eficientemente aos resultados esperados.

Os elementos que compõem o currículo foram encontrados dentro do sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia, confirmando a hipótese inicial e demonstrando que currículo não é peculiaridade exclusiva do ambiente escolar. Assim, talvez possa se afirmar que exista um currículo da banda Lactomia, embora entendido metaforicamente, que não enfoca somente a música, mas a formação para a vida do cidadão.

Referências Bibliográficas

AROM, Simha. Inteligência na Música Tradicional. In: KHALFA, Jean (Org.). *A natureza da inteligência: uma visão interdisciplinar*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP/Cambridge, p. 139-61, 1996.

ARROYO, Margarete. Um Olhar Antropológico sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical. In: *Revista da ABEM*, n. 5, p. 13-20, 2000.

BLACKING, John. *How musical is man?* London: Faber & Faber Limited, 1976.

_____. Music, culture, and experience. In: *Music, culture, and experience: selected papers*. Chicago: The University of Chicago Press, p. 223-42, 1995.

BORGES de Oliveira, Adálvia. O processo de transmissão do conhecimento musical no Ilê Axé Opô Afonjá. In: *Série Fundamentos da Educação Musical*, n. 4, p. 263-65, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Casa de escola: cultura camponesa e educação rural*. Campinas: Papirus, 1983.

CHERNOFF, John Miller. *African rhythm and African sensibility. Aesthetics and social action in African musical idioms*. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.

CANDUSSO, Flavia. *O sistema de ensino e aprendizagem da banda Lactomia: um estudo de caso*. Salvador:UFBA, 2002. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Música, 2002.

COLL, César. *Psicologia e currículo: uma Aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1999 .

CONDE, Cecília e NEVES, José Maria. Música e educação não-formal. In: *Pesquisa e Música*, vol. 1, n. 1, p. 41-52, 1984-85.

DANTAS, Andréa Stewart. O Tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo. In: *Revista da ABEM*, n. 6, p. 17-33, 2001.

DONMOYER, Robert. Curriculum, community, and culture. Reflections and pedagogical possibilities. In: JAMES, T. e MARSHALL, J. Dan (Eds.). *Teaching and thinking about curriculum: critical inquiries*. Sears: Teachers College Press, 1990, 154-171.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir. O nascimento da prisão*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GOMES, Celson Henrique Sousa. Formação e Atuação de Músicos das Ruas de Porto Alegre: um Estudo a Partir dos Relatos de Vida. In: *Em Pauta*, n.14-15, p. 35-48, 1998-99.

JACKSON, Philip W. Conception of curriculum and curriculum specialists. In: JACKSON, Philip W. (ed.). *Handbook of research on curriculum. A project of the American educational research association*. New York: MacMillan Publishing Company, 1992.

MENEGOLLA, Maximiliano e SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar? Currículo - Área - Aula*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MERRIAM, Allan P. *The Anthropology of music*. Evanston: Illinois, 1964.

MÜLLER, Vânia. "A música é, bem dizê, a vida da gente": um estudo sobre a relação de crianças e adolescentes em situação de rua com a música. In: *7º Simpósio Paranaense de Educação Musical*, Londrina, p. 123-133, 2000.

NETTL, Bruno. *The Study of ethnomusicology. Twenty-nine issues and concepts*. Urbana: University of Illinois Press, 1983.

NKETIA, Kwabena J. H. *The Music of Africa*. New York: W.W. Norton Company, 1974.

OLIVEIRA, Alda. South America. In: HARGREAVES, D. e NORTH, A. (Orgs.). *Musical development and learning: the international perspective*. Cap. 14. London: Continuum, p. 187-201, 2001.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música, 1998.

RIOS, Marialva Oliveira. Educação Musical Informal e suas Formalidades. In: *IV Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiânia, 1995, p. 45-53.

_____. *Educação Musical e Música Vernácula: Processos de Ensino/Aprendizagem*. Salvador: UFBA, 1997. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Música, 1997.

RIVIÈRE, Angel. A teoria cognitiva social da aprendizagem: implicações educativas. In: COLL César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia da educação, vol. 2*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 57-67, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13a ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STEIN, Marília Raquel Albornoz. Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre. In: *Em Pauta*, n. 14-15, p. 19-34, 1998-99.

SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

TAIT, Malcolm J. Teaching strategies and styles. In: COLWELL, Richard (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books/MENC- Music Educators National Conference, p. 525-534, 1992.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: uma antropologia das sociedades complexas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

A TEORIA ESPIRAL COMO EMBASAMENTO DO PROGRAMA DOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES (PYP)

Flávia Motoyama Narita

Resumo. Adotados em uma escola internacional de São Paulo, o currículo da Inglaterra e o programa dos primeiros anos escolares – PYP – estabelecem parâmetros e expectativas de aprendizagem musical para cada faixa etária. A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick é discutida como forma de sustentar esses parâmetros e expectativas e de relembrar o educador musical dos vários níveis do conhecimento musical a serem trabalhados nas aulas de música. Também são discutidas questões a respeito do funcionamento do PYP e da forma como ele é integrado nas aulas de música: dando aos alunos a possibilidade de investigar temas transdisciplinares e desenvolver o conhecimento musical através de atividades de apreciação, composição e performance (execução).

A Teoria Espiral como embasamento do programa dos primeiros anos escolares (PYP)

Através do relato das aulas de música ministradas na escola internacional St. Nicholas School, tenho como objetivo discutir os fundamentos teóricos que sustentam sua prática bem como refletir sobre o papel da educação musical. Estaríamos cumprindo o papel de direcionar os alunos para o que Swanwick acredita ser o objetivo final da educação musical: valorizar a música, no sentido de tornar os alunos “cientes da importância da música como um discurso simbólico, um ganho maior para nós, como indivíduos, e para a sociedade”? (Swanwick 1994:88).

A Música na St. Nicholas School é presente ativamente em festividades e apresentações semanais, tendo garantido o seu lugar no currículo escolar desde as primeiras séries da Educação Infantil até o penúltimo ano do Ensino Fundamental, quando então se torna optativa e é oferecida ao aluno a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos na matéria e preparar-se para o exame internacional da Universidade de Cambridge (IGCSE). Além de se basear no Currículo Nacional da Inglaterra, que prepara os alunos para o mencionado exame, a escola também segue o programa da *International Baccalaureate Organisation* para os primeiros anos escolares (PYP – Primary Years Programme), que acredita no desenvolvimento do aluno como indivíduo ciente de sua atuação nos campos acadêmicos, sociais e culturais, adotando sempre uma postura investigativa e reflexiva.

Desse modo, apesar de o programa de música ser delimitado pelo Currículo da Inglaterra, a forma como ele é implementado, de acordo com o PYP, faz com que os educadores considerem:

- **O que** querem que os alunos aprendam (conteúdo),
- **Como** os alunos aprenderão melhor (metodologia) e
- Como saberão o que os alunos aprenderam (formas de avaliação).

Assim, elementos musicais como ritmo, pulso, altura, duração, timbre e intensidade são agrupados em unidades consideradas relevantes pelos professores e alunos e são investigados em atividades de apreciação, composição e performance, que permeiam todo o programa de música.

Tanto o currículo da Inglaterra quanto o PYP estabelecem parâmetros do conhecimento musical considerados desejáveis e possíveis de serem atingidos em determinada faixa etária. Sem a intenção de segmentar ou ordenar o conhecimento musical – uma das críticas levantadas por educadores musicais ingleses na época da implementação do currículo nacional – os parâmetros estabelecidos são analisados de acordo com a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1988) e tomados como sugestões para melhor promover o conhecimento musical.

Na faixa etária de 5 a 7 anos, por exemplo, espera-se que as crianças tenham a possibilidade de usar suas vozes de diversas maneiras ao cantar e falar; cantem e dramatizem músicas e canções, explorando ritmo, movimentos corporais e tendo noção do contorno melódico (altura); ouçam diversos tipos e estilos de música, aumentando seu repertório, familiarizando-se com música de outras épocas e culturas e reconhecendo como os sons são produzidos (percutidos, com arco, sopro, etc.). Além disso, espera-se que elas conheçam alguns símbolos musicais e explorem sons de instrumentos, criando diferentes efeitos e ‘climas’ (suspense, tristeza, alegria), acostumando-se com a estrutura de começo, meio e fim em suas composições.

De acordo com a teoria de Swanwick (1988:77-78), crianças na faixa etária descrita acima estariam aptas a se desenvolverem no nível de expressão. Evidenciada enquanto cantam ou tocam instrumentos, “a expressividade torna-se aparente na exploração de mudanças nos níveis de andamento e intensidade, frequentemente acelerando e tocando/cantando mais forte

deliberativamente...”. É também neste nível que Swanwick identifica padrões rítmicos e melódicos em uma organização métrica, onde as composições das crianças são bastante previsíveis e fazem claras referências a suas fontes e experiências musicais, donde pode-se sugerir que quanto mais rica e variada for a vivência musical das crianças, mais ricas serão suas composições.

Assim, com base na Teoria de Swanwick, as expectativas listadas no currículo da Inglaterra e no PYP tais como a exploração da voz, do ritmo e dos movimentos corporais; a audição de diversos tipos e estilos de música e as composições mais estruturadas ganham fundamentação teórica, dando aos educadores maior possibilidade de criar atividades apropriadas para a faixa etária e desenvolvimento musical. Ainda, essa fundamentação teórica possibilita avaliar os progressos e dificuldades das crianças com mais consistência, uma vez que se sabe o que podemos esperar de uma criança de determinada idade com determinada vivência musical.

Além das expectativas de cada faixa etária, o programa de música na St. Nicholas School tenta sempre ter uma conexão com o que é trabalhado nas demais aulas. Longe de usar a música apenas como pano de fundo para atividades de outras matérias ou para reforçar o vocabulário, a conexão com outras áreas se dá com o intuito de oferecer às crianças a chance de investigar um mesmo tópico no domínio musical.

O PYP, adotado em todos os anos da educação infantil, abrangendo desde a série Nursery (de crianças de 3-4 anos) até o Year 6 (crianças de 10-11 anos), usa a investigação como meio de aprendizagem. Através de seis grandes temas transdisciplinares trabalhados durante todo o PYP – *Quem somos, Onde estamos no tempo e espaço, Como nos expressamos, Como o mundo funciona, Como nos organizamos, e Como compartilhamos o planeta* – os professores das séries discutem e propõem unidades que julgam interessantes para investigar cada tema. Assim, enquanto as crianças do Kindergarten (4-5 anos) investigam **Famílias** dentro do tema *Onde estamos no tempo e espaço*, as crianças do Year 3 (7-8 anos) investigam **Visitantes Indesejáveis** dentro do mesmo tema. O educador musical, então, aborda a unidade da forma que julga mais conveniente, sempre levantando novas questões aos alunos.

Nas aulas do Kindergarten, o professor de música pode aumentar o repertório de canções sobre famílias – seja de animais ou humanas – e trabalhar aspectos musicais como afinação, dinâmica e tempo. Além disso, pode introduzir algumas famílias de instrumentos e discutir como os sons são produzidos.

No entanto, nem sempre a unidade escolhida tem conexões óbvias com a música e o professor de música estará sempre livre para adaptar as unidades dentro das expectativas de cada faixa etária. Para tanto, as fundamentações teóricas serão de grande valia. No Year 3, por exemplo, a unidade **Visitantes Indesejáveis**, apesar de ser comumente utilizada para introduzir a cultura Viking pelo professor de classe, pode ser explorada sob outros aspectos nas aulas de música. A seguir, segue um breve relato de como a unidade foi abordada.

Primeiramente, estabeleci alguns pontos que gostaria de focalizar: ostinato e canto em duas vozes – algumas das expectativas para esta faixa etária. Depois, preparei algumas perguntas que direcionariam os alunos a investigarem os pontos que havia escolhido. Obviamente, outras perguntas foram adicionadas ou reformuladas de acordo com as respostas das crianças e também alguns outros pontos de foco foram adicionados à medida que os seus interesses ampliavam.

Lembrando que a unidade trabalhada era **Visitantes Indesejáveis**, questioneei:

- Em que situações vocês considerariam um visitante indesejável?
- Qual o tratamento dispensado a visitantes indesejáveis?
- Quem seria um visitante indesejável? Por que?

Uma vez estabelecido que investigaríamos Invasores, escolhi uma canção denominada “Battle Song”, uma canção de batalha que chama as crianças para protegerem o planeta contra invasores do planeta Zars. Além de trabalhar aspectos de afinação, tempo e dinâmica, esta canção serviu para chamar a atenção ao tipo de música – marcha – e ao compasso binário. Dessa descoberta, as crianças lembraram algumas das canções aprendidas e apontaram as que se encaixavam ao ‘ritmo de batalha’.

Para introduzir o ostinato, utilizei uma gravação de *Marte* da Suíte *Os Planetas* do inglês Holst. As crianças fizeram várias menções ao filme Guerra nas Estrelas e ao vídeo game Zelda ao escutarem a peça. Pedi que tentassem me reproduzir a peça esperando que alguém se lembrasse do ostinato rítmico, mas as respostas que tive foram as mais diversas e chegavam a lembrar o tema do mencionado filme. Fui, então, ao piano e toquei o início da peça. As crianças a reconheceram e entoaram o ostinato. Até mencionar a denominação musical para

essa repetição rítmica e/ou melódica, fiz várias perguntas para certificar-me que as crianças haviam entendido e saberiam reconhecer tal repetição.

Além das perguntas, uma outra estratégia de avaliação foi a composição em teclados. O número de alunos por classe não ultrapassa 25 e temos um teclado para cada dois alunos, de modo que as crianças puderam trabalhar em duplas, ficando uma de cada dupla responsável pelo ostinato enquanto a outra improvisava uma melodia. Para evitar grandes dissonâncias, pedi que só utilizassem as teclas pretas. Sequer mencionei escalas pentatônicas, mas referências à China e ao Oriente foram inevitáveis. Isso daria um gancho para outras atividades de composição e apreciação, porém decidi manter o foco no ostinato apenas.

Nesta atividade de composição algumas das dúvidas foram esclarecidas. Uma das perguntas era: “Posso mudar de nota no meu ostinato?” ou “Quantas notas, no máximo, posso utilizar?” Uma das salas não teve tempo de trabalhar com os teclados. Nesta sala, pedi que as crianças fossem aos pares ao piano. A atividade em si foi a mesma, mas neste caso elas não tiveram chance de ensaiar e a atenção após o terceiro par já era difícil de ser controlada.

Uma atividade final para trabalhar tanto o ostinato quanto o cantar em duas vozes foi retomar a “Battle Song” e inserir um ostinato ritmo-melódico. Ensinei o ostinato para todos e dividi a classe em dois grupos: enquanto um grupo cantava um verso o outro cantava o ostinato. A cada verso eles invertiam, de modo que todos cantavam o ostinato. A fim de verificar alguns conceitos musicais, fiz perguntas como: “Como vocês poderiam descrever como o grupo 1 cantou?”, “O tempo e a dinâmica eram apropriados para esse tipo de música?”, “Os dois grupos começam a cantar no mesmo momento?”, “Como saber se estamos cantando no momento certo?”

Nota-se, portanto, que a investigação foi musical. Trabalhamos entonação, fraseado, ritmo, dinâmica, tempo, compasso; cantamos em duas vozes, aprendemos o que é um ostinato e identificamos uma marcha através de atividades de apreciação, composição e performance (execução). Como já mencionado anteriormente, longe de ser uma matéria de apoio de ciências, história, geografia, etc, a música tem seu lugar no currículo para que o conhecimento musical, como qualquer outra forma de conhecimento, possa ser desenvolvido.

Conclusão

Através desse relato, tentei justificar a adoção do currículo da Inglaterra e do PYP através da fundamentação baseada na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick para que não corramos o risco de ver aulas de música como sinônimo de aulas de ensinar ‘musiquinhas’ para determinadas festividades. Mencionei também a importância da Música no currículo escolar, oferecendo “a possibilidade de níveis de análise que podem aumentar e aprofundar a resposta intuitiva” Swanwick (1994:118).

Quanto à questão levantada no início dessa discussão, apenas posso afirmar que por enquanto, acredito que estamos cumprindo o papel de encaminhar os alunos para uma maior valorização da música à medida que promovemos o conhecimento musical, capacitando os alunos a refletirem sobre suas ações, seja ao ouvir, compor ou tocar música, analisando suas respostas e livrando-os de estereótipos e preconceitos. Enfim, promovendo a reflexão crítica.

Outras questões tais como a validade de um currículo estrangeiro para crianças brasileiras que continuarão seus estudos no país talvez valham uma investigação maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SWANWICK, Keith. *Music, mind, and education*. London, Routledge, 1988.

SWANWICK, Keith. *Musical knowledge – intuition, analysis and music education*. London, Routledge, 1994.

The National Curriculum for England- Music. London, DFEE, QCA, 1999.

PYP Music – Scope and Sequence. Geneva, IBO, 2000.

The Primary Years Programme. Geneva, IBO, 2000.

O ENSINO DA ARTE EDUCAÇÃO E AS MANIFESTAÇÕES FOLCLÓRICAS DE PERNAMBUCO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Gabriela de Almeida Apolonio

Resumo. Os esquemas perceptivos das linguagens artísticas do indivíduo são desenvolvidos pela experiência cotidiana particular, em práticas de relações interpessoais, num processo educacional permanente, total e difuso do seu meio sócio-cultural. Assim, desenvolver o trabalho artístico na sala de aula, em consonância com as produções sócio-culturais da comunidade do aluno, favorecerá a valorização das produções artísticas existentes nos diferentes povos, “*pelo reconhecimento de semelhanças e contrastes, qualidades e especificidades, abrindo o leque das múltiplas escolhas que o jovem poderá realizar ao longo de seu crescimento na consolidação de sua identidade*”.(MEC, 1997, p. 59)¹. Este texto relata as atividades de musicalização desenvolvidas pela estagiária, em escola do ensino básico, localizada em uma comunidade do Recife, de forma interdisciplinar, através das manifestações folclóricas, promovendo a inter-relação entre escola-professor-aluno-comunidade (dialética conteúdo-realidade social). Registrando aqui as dificuldades encontradas e benefícios alcançados durante estes dois anos e meio de projeto.

“Entre o céu e o mar, ilhas e praias desertas cercadas de rios e mangues: o Pina já foi assim.(...)”

A história se decide, longe dos sobrados de Olinda, Recife, Lisboa Amsterdã. Nos momentos de maiores tensão e conflitos, seus figurantes passam e invadem o Pina. Entre o Porto do Recife – caminho do mar – e afogados – entrada para o Continente – o Pina é um lugar estratégico. Palco de muitas batalhas : Invasão Holandesa, Mascates, epidemia.

400 anos se passaram, a História registra fatos e feitos e o Pina de ilhas e maré permanece.”(Pereira,1999: 15)².

O Pina hoje é um bairro popular, beirando 60 mil habitantes. Está situado ao sul da cidade do Recife - PE tendo como limite Brasília Teimosa (bairro), Porto do Recife ao Norte, Boa Viagem ao Sul, Oceano Atlântico ao Leste e ao Oeste a Bacia do Rio Pina.

¹ MEC,1997. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol.07: Arte

² . PEREIRA, Oswaldo. 1999, *Pina povo cultura e memória*.

Sua História inicia-se nos tempos do descobrimento, quando Olinda ainda era a capital da “*Capitania de Paranambuco*”. Minha História com esta comunidade vem desde meus tempos de infância quando passava minhas férias e carnavais em casa de vovó que mora em Brasília Teimosa. Passei bons tempos correndo atrás dos movimentos populares existentes nestas duas comunidades (Brasília e Pina –os movimentos populares de uma foram inspirados pelas comunidades culturais da segunda); dançando atrás dos maracatus, troças carnavalescas, boizinhos e “*La ursas*”, me escondendo dos *segredos* ou *almas*³, nas folias de Momo. Trabalhando na organização de concursos de quadrilhas no São João; participando das procissões e vigílias da Quaresma e Páscoa. Ajudando a montar as quermesses da festa do Coração Imaculado de Maria (padroeira da comunidade de Brasília), indo assistir os autos natalinos do Bumba-meu-boi e a torcer pelo Cordão Azul do Pastoril nas noites natalinas, no largo das igrejas de Brasília e de Nossa Senhora do Rosário (Matriz do Pina), dentre outras coisas que não lembro agora.

Sempre vi o Pina como um caldeirão popular. Sua tradição, em especial a negra, está estampada no comportamento deste povo. Os moradores espelham em seu jeito de andar, falar, sorrir, e cantar, a desconfiança herdada dos negros que, nos tempos do Brasil Colônia, se escondiam por estes mangues para cultivar seus deuses; a desconfiança dos terreiros de candomblé (aqui chamados de *xangô*), que sofreram perseguições durante o período do estado novo (1937 – 45). Mas também a felicidade de um povo que festeja por fé em suas crenças, e esperança de que um dia tudo vai melhorar.

Aqui, o ritmo, a música e a dança fazem parte da vida das crianças. Elas são geradas, nascem e crescem em meio às batucadas do frevo, samba e maracatu (e

³ Um tipo de mascarado, vestido em preto branco ou colorido, que sai durante o carnaval pelas ruas do bairro em bandos (hoje já se estenderam para brincar pelo resto da cidade) encapuzados tocando apitos e castanholas, dando cascudo e assustando a pirralhada que sai às ruas para brincar de mela-mela.

porque não também do *xangô*)⁴. Como dizem muitos alabês⁵ daqui, “*a primeira coisa que o ‘pirraia’ aprende a fazê quando tá novinho é tocá bombo*”⁶. E ainda, o excesso de colorido e brilho dos frevos de bloco, maracatus, escolas de samba etc., fazem parte da estética visual destes, que se refletem nas decorações das casas, cores das roupas, maquiagens e perucas.

Apesar toda esta individualidade estética, as escolas regulares desta área (salvo ONG’s e projetos de resgate da cidadania), normalmente, não utilizam em seus currículos estas particularidades. Percebe-se que, ao atravessar os muros das instituições regulares de ensino a criança e o adolescente tornam-se “*tabulas rasas*”, não sendo os alunos considerados detentores de algum saber, estando eles ali como depositários de informações, distanciados de seu cotidiano. E estas informações são passadas, na maioria das vezes, sem o compromisso de se fazer uma ligação entre o conhecimento recebido e sua realidade sócio-cultural.

Pensando nisto, em março de 2000 iniciei o projeto de bolsa de Iniciação à Docência PROACAD-UFPE: *o Ensino da Arte-Educação através das Manifestações folclóricas de Pernambuco*, para ser desenvolvido em uma instituição do ensino fundamental de base (1º e 2º ciclos, baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacional) deste bairro, objetivando o ensino das modalidades artísticas (em especial da música – minha área de estudo), segundo os PCN, e a partir da cultura popular existente naquela localidade. Uma vez que, como está explicitado na Lei de

⁴ Como informação, para se ter uma idéia o Pina hoje possui cerca de cem grupos culturais (contando com os projetos de resgate a cidadania) e ainda cerca de 19 barracões (terreiros) de umbanda, jurema e candomblé.

⁵ Tocadores dos tambores dos terreiros de xangô, jurema e umbanda. Esta declaração foi-me dada por todos os tocadores que tive contato durante este tempo quando eu os perguntava sobre seu “processo de aprendizado” nos terreiros. E é perceptível o quanto os meninos e meninas (em especial eles) reproduzem desde cedo os ritmos e “trejeitos” dos mais velhos.

⁶ Bombo: termo utilizado para os tambores, atabaques, ilús (ou ingomes: tambores tocados com a mão específicos dos cultos nagôs pernambucanos) dos batuques de maracatu e de terreiro.

Diretrizes e Base da Educação LDB 9.394/96⁷, em seu artigo 26, o currículo do ensino fundamental deve ser adaptado a “*cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*”. E me aprofundando um pouco mais seguindo o definido para o ensino da Arte em seu parágrafo 2⁸, onde cita que “*o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*”; utilizar os esquemas de percepção das linguagens artísticas, desenvolvidos pelas experiências de vida de cada um ajudará numa melhor compreensão do que é ensinado. Seguindo este pensamento, encontramos em Ferraz (1997: 42):

“Desde muito pequena, a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, enfim dos grupos com os quais convive. Gradativamente ela vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia a dia”.⁹

E se nos voltarmos para os esquemas de desenvolvimento de compreensão musical como um instrumento de comunicação e expressão socialmente construído, em especial por grupos sociais bem definidos. Este *instrumento de comunicação* segundo Penna (1990: 20)

(...) “tem por base um padrão culturalmente compartilhado: um código para a organização dos sons numa linguagem artística que, socialmente construído, é socialmente apreendido – pela vivência pelo contato cotidiano, pela familiarização – embora também possa ser apreendido na escola. (...)”¹⁰

“Se os esquemas de percepção das linguagens artísticas são desenvolvidos pelas experiências de vida de cada um, torna-se claro que não é apenas a escola que musicaliza. Musicalizam as chamadas formas de educação musical não-formal, ligadas a diferentes práticas culturais comunitárias(...). E mais ainda: para alguém que nunca participou de algo que possa ser reconhecido como uma “atividade musical”, musicalizam as suas experiências de vida, dispersas e

⁷ Ministério da Educação. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

⁸ *Idem*.

⁹ FERRAZ, Maria Luiza. 1993, *A Arte na Educação Escolar*. p. 51

¹⁰ PENNA, Maura. 1990, *Reavaliações e Busca em Musicalização*. p 20-21.

assistemáticas – o ouvir rádio, dançar rock, batucar a mesa de um bar etc. – como digamos, uma forma “natural” de se musicalizar. (Penna,1990:22)”¹¹

Desta forma utilizei os elementos de conhecimento dos próprios alunos da escola onde desenvolvo o projeto. O mesmo foi dividido em quatro fases diferentes para uma melhor execução: (1) Observação, acompanhamento do cotidiano escolar, sendo feita a complementação através de entrevistas formais com professores e os técnicos administrativos, análise dos conteúdos curriculares e do projeto Político pedagógico, acompanhamento das reuniões pedagógicas e de Pais e Mestres, além das conversas informais feitas com os professores e alunos nos corredores e intervalos da instituição; (2) Observação dos movimentos populares e grupos culturais existentes na comunidade, fazendo um estudo e aprofundamento de seus artistas, de suas organização e produções a partir da integração e acompanhamento nestes e de conversas informais com seus organizadores; (3) Intervenções nas turmas previamente escolhidas para a aplicação das atividades propostas, a partir de um conteúdo elaborado em conjunto com suas respectivas professoras, para um trabalho interdisciplinar, promovendo uma inter-relação entre escola-professor/aluno-comunidade, fazendo a ponte de integração entre conteúdo escolar/realidade social;(4) Realização de encontros com os professores para um estudo sobre os conteúdos relacionados à pluralidade cultural, e ainda para a programação da realização das apresentações dos trabalhos elaborados e desenvolvidos ao longo de um trimestre letivo.

A escola

É uma escola Municipal de 1º e 2º ciclos localizada no bairro do Pina-Recife/PE. É uma instituição nova, fundada em 1988, como fruto de reivindicações da União de Moradores do Pina, que visava através desta resgatar a cidadania dos

¹¹ *Idem*, pág.22

educandos e educadores, através da valorização do bairro e de sua História e cultura local.

O Projeto Político Pedagógico é fundamentado na realidade ambiental, histórica e cultural do bairro (realidade do aluno), destacando-se principalmente seu ecossistema, já que a grande parcela desta população sobrevive dos recursos naturais do mangue e do mar, e seus artistas populares. Possui um corpo docente de 35 professoras, das quais apenas uma não possui a licenciatura plena (por estar próxima de sua aposentadoria) e uma estagiária de magistério.

Os registros e observações

Inicialmente houve uma relutância por parte de algumas professoras para o acompanhamento e observação do cotidiano de sua turma, sua relação com os alunos, o conteúdo e a parte administrativa da instituição. Principalmente com respeito às entrevistas (onde a melhor maneira encontrada para a análise foi a partir de gravações em fita cassete), algumas das mestras não permitiram esta gravação, transformando-se estas entrevistas em conversas informais, com respostas na maioria das vezes entre um curto sim ou não sem maiores aprofundamentos.

Identificou-se através das análises feitas a partir dos dados coletados que, com relação à Arte educação, especificamente sobre a música, os padrões abordados para o trabalho em sala, são aqueles que estão um pouco distantes do conhecimento estético do aluno, utilizando suas experiências culturais apenas na semana do folclore. As mesmas atribuem a não realização dos trabalhos artísticos em sala, a sua não formação na área que acarreta na *“falta de capacidade”* (termo utilizado por 70% do corpo docente) de manejar os conteúdos da área investigada em sala.

Ao se conversar com os alunos percebi que conhecem profundamente a estética artística de seu bairro. Muitos me explicaram os esquemas de organização de alguns grupos e me fizeram comparações entre as músicas que eu lhes apresentava e a

que eles estavam acostumados a ouvir e brincar nas ruas, e outros me levaram até seus grupos culturais e me vêem hoje como companheira de trabalho (pois estou inserida em alguns grupos culturais do bairro, como por exemplo a Nação do Maracatu Porto Rico). Seus conhecimentos musicais são de uma riqueza imensa, principalmente no que diz respeito ao ritmo. Os Jogos lúdicos que eu ainda aplico, e que envolvem o ritmo principalmente, por mais elaborados que sejam para a idade, são realizados com extrema facilidade pelas crianças e pré-adolescentes das turmas que estou trabalhando.

As intervenções

Combinei com a direção da escola que, ao longo do ano letivo, eu teria espaços específicos durante as reuniões pedagógicas, para abordar assuntos de interesse do corpo docente, referentes ao projeto. Nestas, foram abordados assuntos relativos ao bairro, sua estética artística e cultural e sua História, sobre a Arte educação, musicalização e organização e produção de folguedos populares. Coletei declarações sobre suas expectativas sobre o projeto. Estas apresentaram inicialmente receio em suas colocações e participação, todas apresentaram a necessidade de ter alguém com um “conhecimento maior” na área para apoiar e ajudar nas realizações das atividades. Assim, elaboramos os conteúdos que seriam trabalhados em sala, a partir da própria movimentação cultural do bairro, dentro dos ciclos folclóricos identificados por elas: Carnaval, Junino e Natal. Com estes resultados em mão, parti para a escolha da turma de maior identificação: duas de 1ª série (por uma maior identificação com o trabalho de sala de aula das professoras) e uma da 2ª (por uma identificação cultural com os alunos, pois sua maioria fazia parte da cultura negra religiosa do bairro). Dentro dos conteúdos abordados trabalhei folguedo junino (Bandeira de São João), natalino (O Pastoril) e especificamente o batuque do Maracatu¹².

¹² Este muito mais compreendido pelas crianças, uma vez que, por conta de seu tamanho (cerca de 600 integrantes) e História o Maracatu Porto Rico é até os tempos atuais a expressão artística de maior popularidade do bairro.

É incrível como a compreensão maior dos assuntos abordados nos encontros se deu com maior facilidade quando foi trabalhado o Maracatu e sua estética rítmica e melódica.

Avaliação

Ao final do ano de 2001, reuni as professoras para uma avaliação das atividades realizadas ao longo dos dois anos em que o projeto vinha sendo aplicado. As respostas obtidas foram gratificantes, pois segundo declarações de uma delas:

“compartilhar com um grupo da produção de um folguedo e saber como ele funciona, foi uma das melhores coisas que aconteceram na escola, pois tirou o nosso medo sobre o fazer artístico popular e nos mostrou que, no que diz respeito ao popular as crianças dão um banho de conhecimento seriedade e sabedoria em todas nós” (...)espero que possamos perpetuar esta tradição e que possamos ensinar a nossas outras colegas de profissão, que não se trata de um bicho de sete cabeças(...)”

Referências bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Brasília: MEC/SEF, 1997. v.1, 6, 8 E 10.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*.
Campinas: Papirus, 1995. 4. ed.

FERRAZ, Maria Heloísa, *et al.* *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez,
1993.

FERRAZ, Maria Heloísa, *et al.* *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

MOURA, Gloria. os quilombos contemporâneos e a educação. *Revista Humanidades*. p. 99-116, nov. 1999.

PACHECO, Elza Dias. *org. Comunicação educação e Arte na Cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Loyola, 1991.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

PEREIRA, Osvaldo. *Pina Povo Cultura e Memória*. Olinda: Centro de Cultura Professor Luiz Freire, 1990.

PORCHER, Louis, *org. Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982. Trad. Yan Michalski.

RECIFE, PCR, Escola Municipal Novo Pina. *Projeto Político Pedagógico*. Recife: Novo Pina, 2000.

RECIFE, PCR, Escola Municipal Novo Pina. *Projeto de Reestruturação do centro Cultural Chico Science*. Recife: Novo Pina, 1998.

VILAS, Paula Cristina Vilas.crianças, tambores e escola: uma experiência de troca pedagógica em Pombal, GO. *Revista Humanidades*. nov. 1999, 117-140.

MELHORIA DA EFICIÊNCIA DAS ATIVIDADES DE ENSAIO NA ORQUESTRA EXPERIMENTAL DA UFSCAR

Glauber Lúcio Alves Santiago

Ilza Zenker Leme Joly

Dário Henrique Alliprandini

Resumo. Em muitos agrupamentos musicais o ensaio é parte preponderante do trabalho e o aprimoramento das atividades que ocorrerem em seu interior é vital para o desenvolvimento musical do grupo. Atualmente existem muitos conhecimentos que visam efetuar melhorias em atividades organizacionais oriundos do meio empresarial. Embora uma grande porção deste conhecimento possa facilmente ser utilizado em organizações não empresariais – como orquestras, bandas e coros – raramente isto tem ocorrido. Um dos fatores que contribuem para a situação é a falta de comunicação entre a área de conhecimento musical e a área de conhecimento organizacional. A Orquestra Experimental da UFSCar tem utilizado muito deste conhecimento, sob forma de metodologias e ferramentas para melhoria da qualidade, com bastante sucesso. Este texto relata um processo de melhoria das atividades de ensaio no âmbito destas idéias.

Introdução

Todas as atividades humanas são passíveis de melhoramentos. Por mais aperfeiçoadas que sejam as práticas sempre será possível melhorar, principalmente quando as finalidades mudam. Pensando no caso de uma orquestra amadora que objetive o aprimoramento musical de seus integrantes os objetivos podem mudar no tempo muito rapidamente. É possível que o objetivo inicial seja o incremento da quantidade de músicos, seguido de um enfoque na criação de um repertório, partindo para o aprimoramento musical dos participantes, passando para divulgação da música brasileira, entre outros. O ideal seria que cada objetivo fosse levado em conta pela organização em cada atividade que realiza. Desta forma ficaria clara a necessidade de se efetuar melhorias pois as atividades deveriam variar, conforme varia os objetivos da organização. Outro fator que indica a necessidade de se efetuar melhorias é expressado pela necessidade de eficiência da organização. Uma orquestra ineficiente musicalmente não incentiva os seus integrantes e nem o público e pode até mesmo representar o ensino de uma má prática que propiciará a criação de uma série de vícios para aquela comunidade.

Na busca de uma abordagem mais sistemática para se efetuar melhorias em uma organização musical como a Orquestra Experimental da Universidade Federal de São Carlos entrou-se em contato com conhecimentos organizacionais já bastante difundidos nos meios empresariais tanto manufatureiros como em serviços. A utilização destes conhecimentos resultou em uma série de posturas que modificaram a forma que a orquestra em questão planejava suas atividades. Neste texto serão descritos alguns destes conhecimentos utilizados em uma atividade bastante importante para os grupos musicais que é o ensaio. Mas antes segue uma rápida apresentação da organização estudada.

Caracterização do ambiente

A Orquestra Experimental é uma organização musical sem fins lucrativos que permite a prática musical para músicos amadores. As atividades básicas da Orquestra Experimental são ensaios e apresentações, além de outras atividades de suporte como a administração, a manutenção e a produção de partituras. A organização está inserida em um programa de extensão desta universidade que fornece espaço físico, professores coordenadores e alguns outros subsídios.

Ferramentas utilizadas na melhoria

Grande parte da aplicação dos conhecimentos organizacionais é propiciada pela utilização de ferramentas. Entre elas temos um conjunto muito utilizado nas atividades desenvolvidas na Orquestra Experimental, são as 7 novas ferramentas para o planejamento da qualidade: diagrama de afinidades, diagramas de inter-relações, diagrama de fluxo de sistemas/árvore, matriz de priorização, matriz de relações, diagrama de processo decisório e diagrama de atividades. Abordaremos somente aquelas que foram utilizadas na melhoria descrita neste texto.

O diagrama de afinidades visa agrupar um conjunto de informações, geralmente verbais, relacionadas a algum fator. O elemento básico de entrada dos dados é o *brainstorming*. O diagrama de afinidades deve ser utilizado em situações nas quais as informações são muito caóticas e de alta complexidade, também quando se exige uma ruptura das idéias tradicionais com a busca de novas soluções e, por fim, esta ferramenta deve ser utilizada quando as informações nela contidas resultarem em fatos essenciais para a implementação da solução.

O diagrama de fluxo de sistemas/árvore, também conhecido por diagrama em árvore, busca estabelecer um fluxo de meios necessários, objetivos secundários e objetivo principal. É muito eficaz quando há a necessidade de se transformar idéias vagas em características operacionais; quando se busca a ampliação das possibilidades causais; na identificação das principais tarefas a serem realizadas na solução do problema; quando o assunto é muito complexo; e quando há disponibilidade de tempo para solucioná-lo.

O diagrama de matriz ou matriz de priorização tem por objetivo estabelecer uma ordem de prioridade com a utilização de alguns critérios. Para se montar uma matriz coloca-se em cada coluna da primeira linha de uma tabela as opções para alguma situação e na primeira coluna, em cada linha, um critério. Estabelece-se a pontuação de cada critério segundo as peculiaridades da situação de forma que a matriz vai sendo preenchida. Ao final é computado o resultado obtido por cada opção.

Melhoria das atividades de ensaio

Antes que se efetuar melhorias é necessário o estabelecimento de um problema inicial a ser resolvido. No caso o problema ficou estabelecido como: as atividades de ensaio têm cumprido seus resultados musicais aquém do necessário. Após isto, partiu-se para a utilização de ferramentas para a solução do problema.

Diagrama de afinidades

O diagrama de afinidades surge como uma possibilidade de ampliação das idéias que podem facilitar a compreensão do problema. Na primeira etapa da execução da ferramenta tivemos o brainstorming, no qual participaram o diretor musical, a regente e o professor auxiliar do naipe de metais. Foi utilizada como questão: Por que o processo de ensaio de músicas montadas não tem resultado em maiores aprimoramentos musicais da performance das músicas. Como resultado chegou-se a 76 indicações de problemas nas atividades de ensaio. Após isto estas indicações foram agrupadas por afinidade em 9 grupos: Desequilíbrio entre os naipes; Falta de organização na otimização dos recursos; Carência de planejamento musical dos ensaios; Ausência de correção dos problemas musicais recorrentes; Inadequação da distância entre os músicos e entre o regente e os músicos; Problemas na escolha de repertório e na confecção de alguns dos arranjos; Competência/capacidade musical insuficiente de alguns; Fatores motivacionais; e Assiduidade de alguns dos músicos.

Diagrama de fluxo de sistemas/árvore

Após a conclusão do diagrama de afinidades obteve-se uma visão mais clara dos aspectos do ensaio que deveriam ser levados em conta para a busca de alguma sugestão de melhoria. Deste modo, optou-se pelo desdobramento destes resultados em um Diagrama de fluxo de sistemas/árvore, pois este pode ser utilizado para mapear as atividades necessárias para se alcançar um fim, que no caso é a melhoria do processo, porque somente após esta tarefa teremos elementos para conceber uma estratégia. Na Figura 1 visualizamos um exemplo de realização de um destes diagramas.

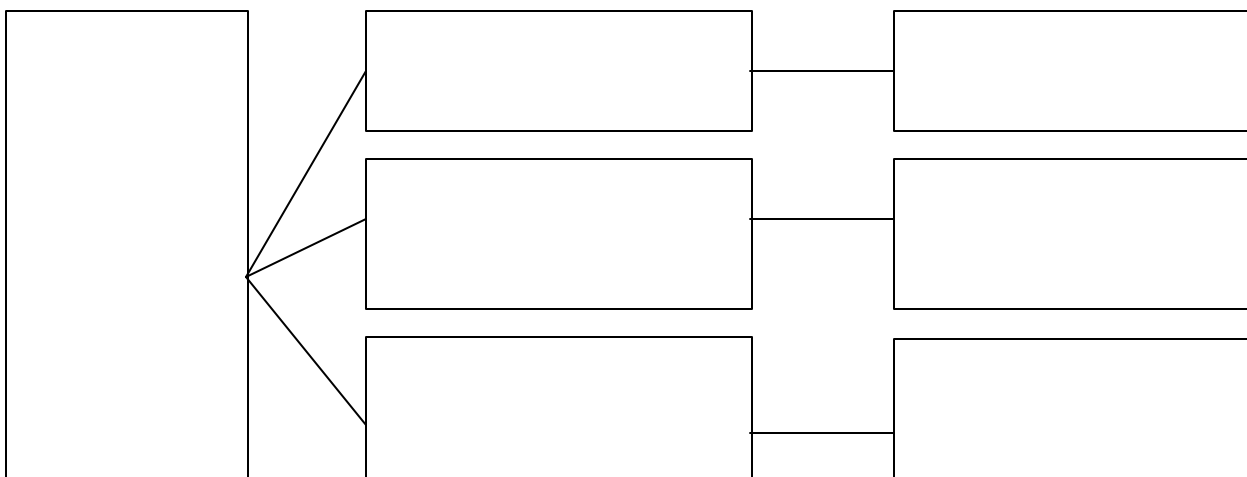


Figura 1 – Exemplo de diagrama de fluxo de sistemas/árvore

Matriz de priorização

Nos 9 diagramas de fluxo de sistemas verificou-se a existência de uma série de atividades que podem ser melhoradas sem um maior esforço. Outras causas de problemas, porém, aparentam ser de difícil solução. Quanto à importância de seu efeito também podemos verificar uma variabilidade entre os elementos. Assim sendo podemos utilizar uma Matriz de priorização com o intuito de facilitar a escolha de que causas deverão ser trabalhadas na melhoria do processo.

A cada item foi indicado um grau de importância ou influência, variando de 1 a 7. Às quatro variáveis utilizadas foram atribuídos pesos iguais. A primeira foi intitulada **Impacto na melhoria do processo**. A segunda foi a **Facilidade de implantação de melhorias** envolvendo custos financeiros e de tempo. A terceira **Facilidade do controle de elementos externos**, isto é: outras pessoas e fatos envolvidos. E por fim, a quarta variável foi a **Rapidez na implantação de possíveis melhorias**, desta forma se uma ordem de

problemas indicasse uma solução de implantação demorada, ela teria um grau inferior. Para o estabelecimento destas variáveis foram fundamentais os resultados das ferramentas utilizadas anteriormente.

A matriz, então, foi utilizada para identificar como prioritárias as ordens de problemas: Carência de planejamento musical dos ensaios, Inadequação da distância entre os músicos e entre o regente e os músicos, Falta de organização na otimização dos recursos e Ausência de correção dos problemas musicais recorrentes. Assim, as quatro primeiras foram escolhidas pela direção da Orquestra, pois foi verificado que elas estão intimamente ligadas e podem ser aplicadas em curto lapso de tempo. A Tabela 1 indica a Matriz.

Tabela 1 – Matriz de priorização

Variáveis para priorização	Impacto na melhoria do processo	Facilidade de implantação de melhorias	Facilidade do controle de elementos externos	Rapidez na implantação de possíveis melhorias	T O T A L
Carência de planejamento musical dos ensaios	7	3	5	5	20
Inadequação da distância entre os músicos e entre o regente e os músicos	4	6	3	6	19
Falta de organização na otimização dos recursos	7	2	4	5	18
Ausência de correção dos problemas musicais recorrentes	7	1	6	3	17
Problemas na escolha de repertório e na confecção de alguns dos arranjos	2	4	5	4	15
Competência/capacidade musical insuficiente de alguns	7	1	2	1	11
Fatores motivacionais	3	2	2	2	9
Desequilíbrio entre os naipes	2	1	1	2	6
Assiduidade de alguns dos músicos	2	1	2	1	6

Sugestões para melhoria

Após a realização deste diagnóstico é necessário a elaboração de uma série de atividades que visem viabilizar as melhorias nos aspectos principais definidos pela matriz de priorização. Apenas para ilustrar, abaixo são apresentadas algumas das sugestões para melhoria resultantes do caso em questão:

- Lista com tarefas para os músicos
- Exercício em conjunto a ser praticado
- Anotações sobre as dificuldades específicas de cada música.

- Lista com os trechos que deverão ser passados
- Indicação das músicas a serem estudadas para a semana seguinte.

Como resultado destas e de outras sugestões a orquestra modificou bastante seus ensaio de modo que a cada dia percebe-se um aprimoramento musical do grupo, inclusive nos detalhes que antes pareciam intocáveis. Os pontos mais notáveis de melhoria são o cuidado mais acentuado com a função e contribuição de cada um dos músicos para o coletivo, a percepção da capacidade de melhoria dos músicos mediante o estabelecimento de atividades pontuais e aferição de sua execução.

Conclusões

A experiência no emprego dos conceitos e ferramentas para a melhoria das atividades na Orquestra Experimental tem mostrado a viabilidade desta utilização pois, embora muitas ferramentas e metodologias sejam de complexidade incompatível com a prática em organizações musicais, existe uma boa quantidade de ferramentas cuja aplicação é bastante simples, o que possibilita um aprendizado bastante rápido por quem esteja interessado. Ferramentas como as que vimos neste texto podem ser utilizadas por quaisquer regentes e coordenadores de grupos musicais. Aliada a esta característica nota-se a eficácia com que estes procedimentos têm demonstrado. Na Orquestra Experimental soluções para problemas sem estes procedimentos resultavam em sugestões para melhoria sem criatividade (isto é, limitadas, não inovadoras), sem reflexão, imediatistas (não duravam muito), e sobre tudo pouco coordenadas.

Após a concepção do processo de melhoria no ensaio solidificou-se uma grande quantidade de conhecimentos sobre o funcionamento da Orquestra que até então passavam despercebidos. Muitas outras possibilidades de administração puderam ter lugar após estas reflexões o que mostra que o processo de melhoria resulta em um armazenamento de conhecimentos, diferentemente do que ocorria antes da utilização destas ferramentas. Problemas recorrentes eram mais comuns e a cada momento sua solução baseava-se em um empirismo ou imediatismo pouco eficientes. Após a execução das sugestões de melhoria nas atividades de ensaio ocorreu realmente uma correção do problema inicial, que era: “as atividades de ensaio têm cumprido seus resultados musicais aquém do necessário”. A cada

ensaio percebe-se um aprimoramento que não parece diminuir em quase um semestre de utilização dos procedimentos.

Mas, como indicado na introdução, as atividades deverão ser revistas futuramente, pois os objetivos podem ser outros, ou mesmo esta metodologia pode resultar em vícios de execução, ou ainda se mostrar ineficiente em algum aspecto. Desta forma, a melhoria não deve ser vista como uma atividade pontual a ser executada por uma organização em determinado momento, ela deve ser encarada como perene e necessita ser incorporada no interior do grupo.

RESGATANDO A CULTURA POPULAR : MÚSICAS E DANÇAS FOLCLÓRICAS ATRAVÉS DO CRONOGRAMA ESCOLAR

Hebe de Medeiros Lima

A cultura popular, principalmente a cearense, ainda é pouco divulgada em nossas escolas, pois os cursos de formação e qualificação nessa área são raros deixando boa parte dos educadores despreparados.

A defasagem desse conhecimento por parte do educador, muitas vezes por falta de iniciativa a pesquisa, faz com que a informação chegue à criança de forma errônea deturpando e deformando as nossas tradições e o não conhecimento dessas tradições, levam-na ao esquecimento empobrecendo e contribuindo para a desvalorização da arte popular cearense, colocando em práticas outras culturas, revelando indiretamente o reflexo das próprias deficiências e preconceitos.

Para tanto cabe ao educador musical, de uma forma interdisciplinar procurar representar a tradição do nosso povo através de pesquisa sonora e visual para aplicar um trabalho sério e sistemático, abordando nas aulas de música as manifestações populares cearenses através das músicas, danças e folguedos populares da nossa terra, respeitando o folclore cearense, pois o que se verifica atualmente são alunos bombardeados pelas informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa, modificando o modo de pensar e viver influenciando também àqueles que são descendentes e repassadores diretos das nossas tradições.

Por estes motivos começamos a questionar os cronogramas de atividades das escolas que sempre enfocam datas comemorativas como carnaval, dia do índio, festas juninas, dia do folclore, dia da criança, natal, mas não as trabalham de forma a adicionar e construir algum conhecimento satisfatório sobre cultura popular.

1. JUSTIFICATIVA

“Temos de levar o folclore ao campo da educação, na escola primária, média e superior. Necessitamos formar técnicos e especialistas em folclore... Precisamos levantar o Atlas folclórico do país - preparar o terreno para as pesquisas, as análises e as interpretações que virão qualificar e justificar o nosso trabalho... Não se defende, não se promove, não se divulga o folclore sem o mais decidido, eficaz e permanente apoio aos folguedos populares e às festas tradicionais... Teremos de proteger e restaurar os grupos autênticos existentes, sempre que os antigos mestres e ensaiadores estejam vivos” (Carneiro, 1965, pág. 183, 184).

Analisando a realidade da prática cultural dentro das escolas de Fortaleza, concluímos que a cultura popular cearense é pouco explorada e, mesmo quando é utilizada não lhe é dado o valor merecido. Nas escolas que tivemos contato observamos que a grande maioria adota um cronograma anual contendo datas comemorativas que são temas de abordagens para diversas atividades. Observando algumas destas atividades realizadas, na maioria por professores polivalentes do Pré Escolar ao Ensino Fundamental I, percebemos que temas como o carnaval, cultura indígena, festas juninas, folclore e natal, deixam incertezas sobre a realidade dos fatos, no que diz respeito à origem, a indumentária, aos instrumentos utilizados, às músicas, às danças e outros aspectos. Citaremos alguns exemplos para serem avaliados, questionados e repensados:

CARNAVAL: O carnaval é a primeira manifestação cultural trabalhada no calendário escolar e que, segundo argumentação dos professores, o tempo para aprofundar o tema é restrito. Dessa forma as poucas atividades inerentes ao carnaval tornam-se também bastante restritas. No que diz respeito à parte musical, esta se resume ao repertório das bandas de axé *made in* Bahia, aos grupos de pagode, e mais recentemente a invasão das músicas dos bailes *funks*, levando os alunos, conseqüentemente, ao aprendizado de coreografias que induzem, de forma dissimulada, a sensualidade e sexualidade precoces.

Mas onde e quando surgiu o carnaval? O carnaval do Brasil é igual ao dos outros países? Quais as manifestações realizadas no período momino nas regiões brasileiras? Por que o carnaval de Pernambuco é tão conhecido e reconhecido em todo o mundo? Como se encontra o carnaval atualmente no Ceará? Quando e como se iniciou a tradição do carnaval cearense? Alguém já viu ou ouvi falar dos Maracatus de Fortaleza?

ÍNDIO: No mês de abril, mas precisamente no dia 19, onde se “comemora” o dia do índio, presenciamos várias formas de homenagear o índio. Os professores falam de suas tradições como moradia, alimentação, linguagem, artesanato, confeccionam com material alternativo (latas, sacos, jornais, plásticos, bugigangas, enfim.) instrumentos musicais, roupas, adereços, pintam as crianças e apresentam “a cultura indígena” - geralmente cada sala apresenta um número artístico para ser visto por toda a escola - com danças e músicas estilizadas, muitas vezes criadas pelo próprio professor, sem nenhuma pesquisa. No Ceará existem cerca de cinquenta (50) comunidades indígenas: Tremembés (Almofala), Tapebas (Caucaia), Pitaguary (Maracanaú / Pacatuba), Jenipapo-Canindé (Aquiraz), Tabajara e Potyguara (Crateús), Aratuba (Canindé) dentre outras. Por que estas tribos não são trabalhadas em sala de aula para que as crianças conheçam sua verdadeira identidade cultural, através das músicas e danças?

FESTEJOS JUNINOS: Nos festejos do ciclo junino, que são de caráter religioso e profano: novenas, missas, fogueiras, forró, fogos de artifícios, quadrilhas, apadrinhamento de fogueira, sortes e adivinhas, e, coincidindo com a safra do milho no nordeste, onde a culinária é farta: milho assado e cozido, pamonhas, canjicas, pé-de-moleque e muitos outros doces. Aqui no Ceará, essas tradições ainda persistem, principalmente no interior do estado. Apesar das constantes mudanças e transformações bastante significativas, as festas juninas continuam retratando as nossas tradições. Mas, geralmente, nas escolas da capital o que se presencia anualmente são coreografias e indumentárias cada vez mais estilizadas.

MÊS DAS CRIANÇAS: Em outubro, onde se comemora o dia, às vezes até mesmo a semana da criança, poderia ser realizados trabalhos do folclore infantil com rondas, parlendas, mnemônias, jogos e brincadeiras, teatro de mamulengos, construção de brinquedos populares, enigmas e adivinhas, trava-línguas entre muitas outras. Esse contato com a cultura popular infantil é um fator significativo que proporciona o ajustamento pessoal e social do aluno. O folclore entra para despertar na criança elementos que possam ser trabalhados e sirvam como instrumentos transformadores da escola e da sociedade, adquirindo uma postura social crítica através da cultura popular cearense. O que se constata na maioria das escolas são atividades que já fazem parte do cotidiano extra-escolar das crianças: jogos (videogames, brinquedos industrializados),

passeios a parques temáticos, peças de teatro infantil - na maioria, verdadeiros enlatados estrangeiros - e outras atividades que não dizem respeito à nossa identidade cultural.

CICLO NATALINO: O natal, como festa religiosa cristã, é quase o mesmo no mundo todo. No Brasil é a celebração que mais está enraizada no sentimento nacional, com riquíssimo material folclórico, com base na religiosidade dos folguedos populares: pastoris, lapinhas, fandangos, cheganças, bumba-meu-boi, quermesses e outros. Mas o que se vê enfatizados e veiculados pela mídia são simbolismos adquiridos de outras culturas: a árvore do pinheiro de natal, papai Noel, renas, trenós cheios de presentes que conseqüentemente colaboram para a alienação cultural das crianças em detrimento do verdadeiro conhecimento do significado do natal através das nossas manifestações. Nesse período algumas escolas são decoradas, os alunos fazem indumentárias e aprendem a cantar músicas com temas que enfatizam uma cultura que não é nossa. No estado do Ceará há registros da prática do Pastoril em várias regiões, entre elas Juazeiro, Aracati, Maracanaú e Fortaleza já bastante enfraquecidos pela desvalorização.

2. QUADRO TEÓRICO

“O folclore, fato social, é uma coisa viva sujeita aos processos normais dos fatos da sociedade e, portanto, capaz de nascimento, desenvolvimento e morte”.

(Edison Carneiro /1965, pág. 136)

Considerando a importância crescente dos estudos e as pesquisas do Folclore, em seus aspectos antropológicos, social e artístico, inclusive como fator legítimo, para o maior conhecimento e mais ampla divulgação da cultura popular brasileira e a necessidade de proteger e estimular, e em certos casos restaurar os folguedos populares nacionais, a fim de que possam integrar-se na vida do povo, seja através dos grupos que primitivamente realizavam, sejam através de brincantes não tradicionais. É fundamental que as escolas estimulem nas crianças a prática da pesquisa folclórica. Pois, como um ser histórico e social ela é capaz de construir seu próprio conhecimento a partir de estímulos e o educador musical deve ter consciência e refletir sobre o seu valor e função na escola. As preferências culturais trazidas pelos alunos à sala de aula têm uma relação direta com a família e os meios de comunicação de massa. Ao cantar melodias

pertencentes ao folclore, a criança assimila e preserva expressões vitais da cultura de seu povo, pois qualquer produto musical deve ser pensado em perspectivas históricas, sociológicas, psicológicas, etnológicas, filosóficas, estéticas e lingüísticas.

A prática das danças folclóricas faz com que a criança valorize suas manifestações culturais permitindo a compreensão entre corpo, dança e sociedade, adotando uma postura não preconceituosa não discriminatória das nossas várias formas de expressão artística. Na dança a conduta motora nos revela aspectos biológicos e culturais que são determinantes na evolução do corpo e da mente. O movimento humano, qualquer que seja ele, é dotado de significados elaborados através da mente que, quando exteriorizados, expressam sua linguagem através do corpo. Por meio da dança, o aluno experimenta um meio de expressão diferente da palavra. Ao “falar com o corpo”, ele abre a possibilidade de conhecer a si mesmo de outra maneira e melhorar a auto-estima. O simples prazer de movimentar o corpo alivia o estresse diário e as tensões escolares. Para isso, é importante que o corpo seja tratado como instrumento de expressão e comunicação. Pouco adianta, por exemplo, ensaiar exaustivamente coreografias se a atividade for tratada apenas de modo mecânica e desprazerosa com a finalidade de apresentação para festas comemorativas, subestimando o conteúdo a favor de uma “plasticidade promocional”.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A finalidade deste trabalho é contribuir para uma maior motivação da pesquisa folclórica através das manifestações cearenses e mostrar sua importância para o estudo da cultura brasileira. O Educador da área Musical deverá desenvolver sua pesquisa analisando seu caráter histórico-descritivo, voltada para o estudo do fato na atualidade, observando e descrevendo o fenômeno tal como se apresenta, procurando interpretar os dados do presente, verificando a dinâmica do fato, as modificações que sofreu e buscando as razões pelos quais um fato se mantém vivo, com função definida num grupo social.

A seleção de métodos de coleta de dados estará ligada ao enfoque dado à investigação e ao tipo de fato investigado:

Delimitar o problema para investigação;

Definir e diferenciar os aspectos específicos do problema;

Levantar hipóteses de trabalho para facilitar a percepção de um plano de estudo lógico;

Coletar, analisar e interpretar os dados;

Elaborar relatórios escritos dos resultados da pesquisa;

Esclarecer aspectos de certos fatos pouco investigados;

Verificar as modificações que determinadas manifestações sofreram, estabelecendo co-relações sociais, psicológicas, geográficas, entre outras;

Buscar as causas, os fenômenos que provocaram o surgimento do fato, sua difusão, sua função no grupo, seu desaparecimento, se possível, verificando sua universalidade;

Triagem de fotos com respectivos referenciais;

Seleção de seqüências filmadas, tendo em vista o todo e o detalhamento do fato em estudo;

Confecção de desenhos ou traçados elaborados na coleta de campo referentes à parte coreográfica;

Transcrição em forma de partitura musical dos materiais melódicos e rítmicos recolhidos;

Mapeamento geográfico das regiões estudadas.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Renato. Manual de Coleta Folclórica. Rio de Janeiro. 1965.
- BARROSO, Oswald. *Reis de Congo, teatro popular tradicional*. Fortaleza. Ministério da Cultura. 1996
- CARNEIRO, Edson. *Dinâmica do Folclore*. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira s^a. 1965.
- CARVALHO NETO, Paulo de. *Folclore y educación*. Quito. Ed. Casa de la Cultura Equatoriana. 1961.

- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 3a. Edição. Rio de Janeiro. Inl. 1972.
- FIGUEIREDO FILHO, J de. *Folgedos Infantis Caririenses*. Fortaleza. Imprensa Universitária do Ceará. 1966.
- GARCIA, Rose e Marie Reis, SANTOS, Ilka D'Almeida. *Preparo básico para pesquisa folclórica*. Editora UFRS.
- HORTA, Carlos Felipe de Melo Marques, *O Grande Livro do Folclore*. Belo Horizonte: Ed. Leitura, 2000.
- MACHADO FILHO, Aires da Mata. *Curso de Folclore*. Rio de Janeiro. Editora Livro de Portugal S^a.1947.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor, *Festa no Pedço: Cultura Popular e Lazer na Cidade*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- MOYA, Ismael. *Didactica Del Folclore*. Buenos Ayres. 2^a. Edição. Ciordia y Rodriguez. Editores Belgrano. 1956.
- SERAINÉ, Florival, *Antologia do Folclore Cearense*. Fortaleza, 2o. Edição, UFC, 1983.
- SWANWICK, Keith. *Música, Pensamiento y educación*. Madrid. Ediciones Morata. 1991.
- VAN GENNEP, Arnold. *O folklöre*. Editora Progresso. Salvador. 1950.
- VERDERI, Érica Beatriz Lemes Pimentel, *Dança na Escola*. Rio de Janeiro, Sprint, 1998.

PROPOSIÇÃO DE OBJETIVOS DE ENSINO PARA FACILITAR O PLANEJAMENTO DE ENSINO DO PROFESSOR DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

Ilza Zenker Leme Joly

Olga Mitsue Kubo

Resumo. Esse trabalho tem por objetivo descrever o processo de identificação dos objetivos terminais e dos comportamentos intermediários de um programa de capacitação de professores de musicalização infantil, no qual esses professores devem aprender a desenvolver programas de musicalização infantil adequados à população de alunos aos quais serão aplicados. As classes de comportamento envolvidas nas atividades de planejar aulas de musicalização, executar aulas de musicalização e avaliar aulas de musicalização foram explicitadas de tal forma que é possível desvendar para o futuro professor um conhecimento sobre a conduta, interesse, preferências e necessidades da criança, de forma que ele possa eleger corretamente os métodos de ensino, o repertório musical e o material a ser adotado no programa de ensino de musicalização.

Introdução

O professor de musicalização, quando em sala de aula, enfrenta uma série de desafios: o tempo disponível para o desenvolvimento do trabalho musical, que envolve uma grande variedade de procedimentos; o domínio da disciplina e atenção dos alunos num ambiente com predomínio de atividades lúdicas; um público alvo com uma variação significativa de características e diferenças de idade; múltiplas opções de material didático e musical; necessidade constante de adequação da metodologia às diferentes turmas de aprendizes. Como é possível lidar com essa gama de variáveis sem perder de vista o objetivo final do programa musical a ser cumprido?

De acordo com ainda Gainza (1964), é comum encontrar professores com excelentes condições musicais, mas sem uma preparação pedagógica adequada. E, da mesma forma, é possível identificar sérios inconvenientes no ensino daqueles professores que, fascinados por uma metodologia musical moderna ou por falta de sensibilidade e conhecimento de sua matéria, põem em prática métodos que não tem por objetivo o desenvolvimento de habilidades verdadeiramente musicais.

As considerações de Gainza (1964) a respeito das qualidades necessárias para ser um bom professor trazem, como uma das decorrências, uma tarefa de suma importância para aqueles que tem a responsabilidade de formar novos professores: prepará-los para utilizar suas condições musicais como meio para educar o aluno não só para a música, mas para a vida de maneira geral.

Na presente proposta de programação de ensino para o professor de musicalização, o professor/aprendiz pratica na presença do supervisor (tutor), que cria inúmeras oportunidades de diálogo com ele, tendo objetivo realizar as avaliações constantes que caracterizam o processo

reflexivo. Nessa situação, quando professores e supervisores trabalham em conjunto tentando desenvolver novos conhecimentos sobre o processo ensino-aprendizagem, o programa de ensino e as situações de sala de aula tornam-se pontos relevantes de reflexão. O conhecimento gerado à partir das análises e reflexões das situações de ensino oferecem as informações necessárias para a construção de um programa de musicalização eficiente.

Zeichner (1993), citando John Dewey, afirma que a ação reflexiva implica numa consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita e pratica, à luz dos motivos que o justificam e das conseqüências a que conduz. A reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados por professores, pelo contrário, ela é uma maneira de encarar e responder aos problemas, constituindo-se numa característica específica de determinados professores. De acordo com estudos do autor, a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão, e não é um conjunto de regras fechadas que possa ser ensinado como uma simples "receita". A ação reflexiva é um processo complexo que pode ser desenvolvida por meio de uma programação de ensino criteriosa, na qual o professor é estimulado a olhar constantemente para seus objetivos de ensino, para as diferentes situações inerentes a eles, e depois disso, propor as melhores condições para o desenvolvimento de seu trabalho.

Para garantir uma formação profissional completa há necessidade de recorrer a fontes diversas de informações, e diferentes bases teóricas. Para a elaboração de um programa de formação do educador musical observador, perspicaz, flexível e reflexivo, parece não ser suficiente desenvolver conhecimentos que dizem respeito somente à educação musical, mas é importante também, pesquisar o material já produzido na área pedagógica para, de fato, garantir uma formação mais completa desse educador.

Um relato de pesquisa sobre uma experiência de supervisão com duas professoras, no qual a supervisora tem como objetivo terminal ensinar professores a desenvolver programas de musicalização adequados às suas diferentes turmas de aprendizes, parece contribuir para a descrição de um processo de formação do profissional reflexivo, para o qual as situações de sala de aula constituem indicadores relevantes para as tomadas de decisão no processo de ensino-aprendizagem.

A primeira etapa desse trabalho de supervisão teve por objetivo descrever o processo de identificação dos objetivos terminais e dos comportamentos intermediários de um programa de capacitação de professores de musicalização infantil, no qual esses professores deveriam aprender a desenvolver programas de musicalização infantil adequados à população de alunos aos quais seriam

aplicados, de modo que esse caminho, devidamente explicitado, pudesse servir de base para outros educadores.

Método

O objetivo terminal de ensino desse programa de capacitação de professores de musicalização foi preparar os professores/aprendizes para que, diante de oportunidades de ensino de música para crianças, diante do conhecimento musical disponível e dos recursos necessários, esses professores fossem capazes de desenvolver programas de musicalização adequados à população atendida. Na construção do programa de capacitação foram identificados os comportamentos intermediários a serem desenvolvidos nesses aprendizes, utilizando um procedimento baseado em proposta de análise de objetivos de ensino de Botomé (1977).

Deste modo, diante do objetivo geral proposto para o programa de ensino, foram formuladas perguntas destinadas a indicar os comportamentos (mais específicos) componentes da classe mais geral, que voltaram a ser formuladas diante das classes de comportamentos mais específicas identificadas a partir de respostas anteriores. A formulação sucessiva da questão “que comportamentos fazem parte desta classe de comportamento”, ou, mais especificamente “o quê alguém deve ser capaz de fazer para conseguir apresentar este comportamento” orientou a identificação dos objetivos intermediários para o programa de ensino de professores de musicalização infantil.

Resultados

A partir das respostas às perguntas sugeridas por Botomé (1977) foi possível delinear uma grande classe geral de comportamento necessária ao professor de musicalização: desenvolver programas de musicalização infantil. A análise derivada dessa classe de comportamento permitiu vislumbrar outras classes, igualmente importantes e necessárias ao professor de musicalização: 1) planejar aulas, 2) executar aulas e 3) avaliar aulas de musicalização.

A cada uma dessas classes de comportamento foram feitas, novamente, as perguntas sugeridas por Botomé (1977) e os resultados podem ser apreciados a seguir: Para a classe de comportamento “planejar aulas de musicalização infantil” foram derivadas as seguintes classes de comportamento, que seria desejável um professor ter ao iniciar seu planejamento geral, ao imaginar o total de aulas de seu programa de ensino de música:

- Descrever as condições que sugerem a necessidade de um programa de musicalização.
- Propor os objetivos terminais de um programa de musicalização infantil.

- Identificar os objetivos intermediários para um programa de musicalização.
- Descrever as partes funcionais dose objetivos.
- Ordenar os objetivos intermediários em seqüência.
- Propor condições facilitadoras para a aprendizagem musical.
- Propor unidades de ensino.
- Planejar a avaliação do desempenho do aluno.
- Planejar a avaliação geral do programa.
- Preparar o material didático a ser utilizado durante o programa.
- Preparar as aulas do programa de musicalização.
- Elaborar o roteiro de procedimentos.
- Caracterizar a população de alunos a ser atendida pelo programa.
- Caracterizar o conhecimento disponível sobre musicalização.
- Caracterizar os aspectos principais a serem abordados durante o programa de musicalização.
- Propor condições antecedentes para a aprendizagem musical.
- Propor condições subseqüentes para a aprendizagem musical.
- Explicitar respostas de aprendizagem esperadas.
- Planejar critérios de avaliação para um programa de musicalização.
- Identificar as habilidades musicais dos alunos e identificar os aspectos musicais mais relevantes a serem ensinados durante o programa

O detalhamento da classe de comportamentos que diz respeito à atividade de “executar uma aula de musicalização infantil” oferece o seguinte panorama referente às classes de comportamento, as quais, da mesma forma seria desejável o professor ter ao fazer o seu planejamento diário, específico de cada uma das aulas de música de seu programa:

- Verificar o roteiro de procedimentos previamente elaborado.
- Separar o material didático a ser usado na aula
- Preparar a sala de aula para a execução do roteiro e alguns desdobramentos à partir desses níveis de especificidade.
- Identificar as possíveis condições de ensino a serem utilizadas.
- Identificar as necessidades dos aprendizes para a execução da atividade.
- Identificar as condições de ensino necessárias.
- Preparar os aprendizes para a atividade.
- Distribuir o material a ser utilizado.
- Apresentar as condições antecedentes de ensino.

- Acompanhar a execução das atividades.
- Concluir a atividade.
- Desenvolver cada uma das atividades propostas para toda a aula de música.
- Notar as preferências dos aprendizes com relação aos procedimentos utilizados.
- Notar o rendimento dos aprendizes em relação aos objetivos propostos.
- Notar as reações dos aprendizes em relação às suas próprias ações.
- Identificar as facilidades e dificuldades dos aprendizes em relação aos procedimentos.
- Notar os aspectos do ambiente que possam intervir no planejamento.
- Identificar os objetivos do conjunto de atividades planejadas.
- Identificar as possibilidades de alteração disponíveis.
- Identificar aspectos que podem estar comprometendo a atividade tal qual ela foi planejada.
- Propor alterações nas atividades planejadas.
- Adaptar as atividades planejadas às situações de ensino.
- Integrar-se com os aprendizes.
- Integrar os aprendizes entre si.
- Envolver os aprendizes com as atividades propostas.
- Garantir condições de ocorrência e manutenção de comportamentos desejáveis.

Finalmente, a análise do objetivo "avaliar uma aula de musicalização infantil" nos mostra as seguintes classes de comportamentos importantes para que o professor pudesse ter domínio completo de como se realizou o processo ensino-aprendizagem de suas aulas de música, e também das possíveis decisões futuras que ele teria que tomar ao verificar as facilidades e dificuldades de seus alunos:

- Registrar os resultados obtidos na aplicação dos procedimentos.
- Registrar os procedimentos bem sucedidos que poderão ser utilizados em situações futuras.
- Identificar os procedimentos planejados que não foram bem sucedidos.
- Relacionar resultados e aspectos dos procedimentos aplicados.
- Caracterizar resultados gerados pela aplicação de procedimentos.
- Derivar propostas de melhoria para os procedimentos.
- Propor adaptações aos procedimentos nos quais os aprendizes desenvolveram interesse.
- Identificar as possíveis razões pelas quais um procedimento planejado não foi bem sucedido.
- Identificar as facilidades e dificuldades dos aprendizes em relação aos procedimentos aplicados
- Sugerir variações na aplicação de um mesmo procedimento.

- Propor adaptações nos procedimentos nos quais os aprendizes tiveram dificuldades.

Discussão

O conjunto de comportamentos envolvidos nas habilidades de "desenvolver e planejar programas de musicalização", "executar e avaliar uma aula de musicalização", resultados da pesquisa, descreve, genericamente, as habilidades necessárias ao professor de musicalização infantil e parece contemplar, também, as habilidades necessárias ao professor que é observador, perspicaz e reflexivo.

Considerando a importância de se estabelecer uma relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno, como diz Botomé (1980), de modo que os resultados obtidos caracterizem o processo de aprendizagem, o conjunto de comportamentos listados nos diferentes quadros apresentados no item "resultados" parece descrever essa relação. O conhecimento dos comportamentos envolvidos em cada uma das etapas de aplicação do programa parece garantir o conhecimento das características e habilidades dos aprendizes, das características do ambiente e das condições facilitadoras da aprendizagem. Tendo disponível esse conhecimento, o professor terá melhores condições de produzir as mudanças necessárias e almejadas para efetivar a aprendizagem musical.

Da mesma forma, o conjunto de comportamentos descritos nos diferentes quadros que descrevem as atividades de planejar programas, executar e avaliar aulas de musicalização estão de acordo com uma série de habilidades apontadas como necessárias por diferentes estudiosos da área de educação musical, tais como Gainza (1964). A partir dessas habilidades é possível traçar o perfil profissional do professor que possui tanto habilidades musicais, quanto pedagógicas. Esse perfil pode ser adotado como desejável também para outros profissionais, de diferentes campos de atuação, com as devidas adaptações.

A descrição e organização dessas classes de comportamentos colaboraram de maneira fundamental para a melhor percepção de que as habilidades musicais e pedagógicas são igualmente importantes para a formação do professor de musicalização infantil. Segundo Gainza (1964), existe um intercâmbio muito intenso de experiências e emoções entre o professor e o aluno, e a pedagogia musical necessita basear-se em pesquisas sobre a personalidade infantil e o processo ensino-aprendizagem envolvido nessa relação. O conhecimento da conduta, interesse, preferências e necessidades da criança irá orientar o educador para eleger corretamente os métodos de ensino, o repertório musical e o material a ser adotado no programa de ensino de musicalização. O exercício constante da reflexão fará com que o professor seja sempre um observador atento de seus alunos e

do ambiente onde estão inseridos. Essas capacidades, se desenvolvidas conjuntamente farão com que o professor tenha sucesso na obtenção de seus objetivos.

Referências bibliográficas

BOTOMÉ, S. P. *Atividades de ensino e objetivos comportamentais: no que diferem?* Texto escrito para atividades do Laboratório de Psicologia Experimental. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977.

_____. *Sobre a noção de comportamento*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Texto elaborado para os alunos do curso de Psicologia. 1980.

GAINZA, V. H. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1964.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Portugal, Editora EDUCA, 1993.

FORMAÇÃO DE ORQUESTRAS COM CRIANÇAS DE CLASSES POPULARES: UMA PROPOSTA PARA CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA

Ilza Zenker Leme Joly

Glauber Lúcio Alves Santiago

Edison Donizetti Leite Penteado

Maria Carolina Leme Joly

Resumo. Esse relato de experiência tem por objetivo descrever e analisar o processo de fundação e implantação de um trabalho de formação de orquestras para crianças de classes populares de São Carlos e seus benefícios no que diz respeito à melhoria da auto-estima e da inclusão social dessas crianças e suas famílias através das atividades musicais.

Introdução

O Departamento de Artes da UFSCar – Universidade Federal de São Carlos – fundou e mantém como parte de seu programa de extensão, uma Orquestra Experimental formada por cerca de 80 pessoas da comunidade. Na tentativa de conseguir recursos para manter o trabalho já constituído e ampliar o seu campo de atuação para crianças e jovens oriundas de classes populares, demos início a um projeto específico com crianças provenientes de escola pública de um bairro da periferia da cidade de São Carlos.

Tanto a Orquestra Experimental, já atuante, como a ampliação de suas atividades pretende servir como estímulo à crianças e jovens para o desenvolvimento de uma cultura musical, por meio do aprendizado de estruturas básicas da teoria musical e de técnicas instrumentais. O projeto em questão tem por objetivo estimular a prática e o domínio de instrumentos musicais, especialmente de instrumentos de cordas (prática com reconhecida carência na cidade e região) e estimular ainda o conhecimento de um repertório formado por músicas de todos estilos, mas com estudo e pesquisa predominante em autores brasileiros. A pesquisa, ensino e divulgação da música brasileira seja ela folclórica, popular ou erudita tem sido um dos fios condutores do repertório da Orquestra Experimental e também de outras orquestras oriundas do mesmo programa de educação musical da UFSCar .

A experiência da Orquestra Experimental, nos seus 11 anos de vida, demonstrou a importância da educação musical para o desenvolvimento de recursos e habilidades

individuais e também do desenvolvimento da sociabilidade não só entre os integrantes do próprio grupo, como também entre esses e as comunidades nas quais se realizam as apresentações públicas.

Nesses concertos, realizados a convite de prefeituras, empresas, shoppings, escolas, clubes, etc., divulga-se música instrumental de boa qualidade, especialmente música brasileira, bem cultural essencial à uma existência social digna.

Snyders (1992), em seu livro “A escola pode ensinar as alegrias da música” questiona: a escola pode ensinar a alegria cultural? Mas há outra coisa a ser ensinada na escola além da alegria cultural? Segundo o autor, o ensino da música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria na música, através do conhecimento de obras de autores consagrados, que, na opinião do autor, são obras muito mais bonitas do que as que ouvimos no dia-a-dia. Esta tarefa não é impossível, diz ele, pois na alegria musical existem elementos de continuidade em face das rupturas da obra prima: os sentimentos musicais e os sentimentos do dia-a-dia são, de certa forma, os mesmo, embora no caso da obra-prima estejam estilizados, delimitados, medidos – e não mais emaranhados. É possível fazer os alunos perceberem as semelhanças e diferenças entre essas experiências e, a partir disso a escola poderá tornar mais firme, alargar e levar à plenitude a consciência estética e as alegrias musicais vividas pelos seus aprendizes.

Baseados nesses princípios, e com o ideal de ampliação do trabalho de formação de orquestras para crianças de classes populares de São Carlos, em agosto de 2001, entramos em contato com o responsável por uma pequena organização sem fins lucrativos, o Projesc (Projetos de São Carlos), para que unidos, pudéssemos encontrar uma solução para formação de uma pequena orquestra, dirigida para crianças da rede pública de ensino, oriundas de classes populares e residentes em bairro de alto risco (em termos de criminalidade e tráfico de drogas).

A localização do espaço físico do Projesc já nos abria possibilidade de trabalhar num dos bairros de classes populares de São Carlos, no qual há uma incidência comprovada de alto índice de uso e tráfico de drogas. Ainda para complementar, essas instalações ficavam a duas quadras de uma escola de ensino público, que atende crianças de 5^a. a 8^a. Séries e com sérias queixas e ocorrências de agressividade entre alunos, professores e diretores.

Um planejamento cuidadoso foi realizado pelos coordenadores do programa da universidade e pelo diretor da organização, Sr. Mario Di Giullio. Ficou acordado que este último buscaria fundos orçamentários para comprar instrumentos e pagar professores e monitores. Nós, da universidade ficaríamos responsáveis pela coordenação dos professores e monitores, bem como pela produção de materiais didáticos, composições e arranjos e ainda pela regência da orquestra.

Metodologia de implantação

Demos início então à seleção de alunos. Entramos em contato com a escola do bairro e o diretor ficou muito animado em dar início às atividades do projeto a partir da escola. As primeiras divulgações foram realizadas, pelo próprio diretor, durante as aulas dos três períodos oferecidos pela escola. Cerca de 35 crianças se inscreveram e as portas da escola foram abertas para fazermos as primeiras reuniões com os alunos interessados, conhecer seus pais, marcar horários de aulas e ensaios. Nesses primeiros contatos os alunos já tiveram algumas aulas de iniciação musical e levamos um pequeno conjunto de flautas doces para que eles pudessem ter uma idéia do trabalho a ser desenvolvido.

Ficou estabelecido que teríamos aulas, a princípio de teoria musical, flauta doce e violino.



Figura 1: os primeiros contatos com as crianças na escola

Os primeiros violinos foram encomendados, tivemos uma doação de flautas pela AM2 Instrumentos Musicais e começamos os trabalhos. As crianças foram divididas em duas turmas: uma pela manhã para os alunos que estudavam à tarde e outra à tarde, para os que estudavam de manhã. Contratamos um professor de teoria e flauta doce, uma monitora para violino e flauta doce e um professor de violino. As crianças teriam duas aulas por semana, mais dois períodos com o monitor e ainda um ensaio geral. Ao todo, cinco encontros semanais.

Logo nos primeiros meses de trabalho conseguimos a adesão de outros monitores que ofereceram voluntariamente seus serviços. Foram incorporados então, à equipe de trabalho, mais uma monitora de flauta, um pesquisador de processos de aprendizagem informais, uma monitora para os ensaios gerais, uma tecladista para acompanhar a orquestra e uma regente assistente.



Figura 2: os primeiros contatos com os instrumentos

Resultados

Analisando o trabalho já desenvolvido é possível perceber, nitidamente, os benefícios da implantação do projeto. Dentre eles podemos destacar:

Culturais: Com a implantação do projeto, a comunidade de São Carlos viu multiplicado os benefícios culturais já desenvolvidos pela Orquestra Experimental da UFSCar em termos de pesquisa, ensino e divulgação dos bens culturais advindos da música. Um número significativo de outras crianças e jovens já estão sendo formados, com habilidades suficientes para divulgar esse bem cultural disponível para nós brasileiros, através da nossa música. Nesse momento, quando estamos abrindo novas turmas para ampliar o projeto, podemos vislumbrar as possibilidades de acesso cultural das comunidades menos favorecidas, seja economicamente, seja culturalmente. Acreditamos que a capacidade de transformação cultural da comunidade será cada vez mais significativa à medida que o projeto se estabelece, fortalece e amplia suas atividades para um número maior de crianças.

Sociais: Oferecer oportunidades de aprendizagem da arte musical, da técnica de um instrumento para crianças e jovens das classes populares é dar a eles oportunidades diferenciadas de formação para melhoria da qualidade de vida, é criar para eles uma identidade com a comunidade em que vivem é ainda oferecer uma oportunidade de se sentirem úteis para o ambiente no qual estão inseridos. Levar uma criança de bairro da periferia para realizar um concerto na escola em que estuda, por exemplo, é dar a ela oportunidade de mostrar sua capacidade de cidadã útil e capaz. Esse tipo de programa aumentou, de modo significativo, a auto-estima das crianças, ofereceu melhor objetivo de vida, e criou motivação suficiente para tirar essas crianças de um meio ambiente hostil, para oferecer um futuro mais promissor.

Econômicos: Sem dúvida, o primeiro benefício econômico advindo desse programa foi criar oportunidade de uma futura profissionalização do estudante, seja como músico, seja como futuro professor de música. O aluno, depois de algum tempo aprendendo e praticando um instrumento pode trilhar um caminho real de profissionalização e com isso beneficiar outros projetos semelhantes. Com certeza, os benefícios indiretos se referem à melhor qualidade de vida dos estudantes e em consequência de seus familiares. Um indivíduo útil, trabalhador, consciente e ainda sensível será um cidadão importante para o crescimento cultural, sócio e econômico da comunidade em que vive.

Resultados musicais

Depois de 3 meses de trabalho, a Orquestra Filarmônica Projesc já tinha repertório suficiente para participar dos concertos de Natal promovidos pela Orquestra Experimental e

pela Pequena Orquestra da UFSCar. Foram oportunidades ímpares para as crianças do projeto e seus familiares. Um concerto no Shopping Iguatemi de São Carlos e outro na Universidade Federal. A identidade e o papel social de cada família ficou solidificado. Os pais compareceram aos concertos levando amigos e parentes, demonstrando o orgulho em poder mostrar as habilidades e o trabalho musical dos filhos.

No início de 2002, voltamos à escola pública, na qual os músicos aprendizes estudam, para fazer um concerto. Era aniversário da escola e o diretor marcou dois concertos: um no intervalo das atividades da manhã e outro, no intervalo das atividades da tarde. As crianças da orquestra, professores e o diretor da escola estavam temerosos. Os colegas irão respeitar esse trabalho? Será que farão silêncio para ouvir a nossa música? No meio de uma platéia, de início barulhenta e curiosa, esses temores se mostraram infundados quando um silêncio total ecoou no pátio da escola quando a orquestra tocou os primeiros acordes do concerto.



Figura 3: O concerto na escola

Cada música foi ouvida com atenção e carinho. Depois do concerto as crianças foram recebidas na sala dos professores para um lanche especial. Era possível perceber a alegria e a melhoria da auto-estima de cada um deles seja pelo reconhecimento dos colegas, dos professores e diretor, seja pelos familiares e por toda a instituição de ensino.



Figura 4: Depois do concerto, recepção na sala dos professores

Discussão

Paulo Freire (2000) afirma que sonha com uma escola que, sendo séria, jamais vive sisuda. A seriedade não precisa de ser pesada, diz ele. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer, não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. É por isso que ele fala de que o reparo das escolas, urgentemente feito, já será um pouco mudar a cara da escola, do ponto de vista também de sua alma.

Embora esse trabalho esteja sendo desenvolvido fora dos muros da escola, ele começou a partir de uma escola pública, ainda mantém o vínculo com ela e pode ser discutido como uma proposta para ampliação dos espaços escolares, trazendo as alegrias da música para a transformação social e cultural da comunidade. Em pouco tempo de trabalho foi possível estreitar os laços afetivos com os alunos e suas famílias, foi possível conhecer um pouco

mais de cada um (suas alegrias, angústias, facilidades e dificuldades), foi possível desenvolver um processo de ensino-aprendizagem musical que oferecesse a esses alunos oportunidades reais de reconhecimento social e ainda ampliasse o leque de futuras possibilidades profissionais para cada um deles.

Atualmente a orquestra tem realizado inúmeros concertos em São Carlos mostrando seu trabalho dentro de instituições importantes da cidade. levando ainda seu exemplo para outras comunidades, cumprindo uma agenda de vários convites para concertos em diferentes cidades da região.

Referências Bibliográficas

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

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

ZOADA BRASILEIRA: UMA ALEGRIA CULTURAL A PARTIR DO CONTATO COM AS NOSSAS RAÍZES MUSICAIS

Ilza Zenker Leme Joly

Resumo. Esse artigo tem por objetivo relatar um processo de construção de conhecimento musical tendo por base as raízes folclóricas da música brasileira. Um passeio musical do Amazonas ao Rio Grande do Sul é transformado em formas de aprendizagem de um repertório musical para crianças desde os 08 meses até 14 anos, se transforma também em repertório instrumental para a Pequena Orquestra da UFSCar, e cria oportunidades de trabalho multidisciplinar considerando a diversidade de formação profissional da equipe organizadora. Aos poucos, a pesquisa e o ensino desse repertório, essencialmente brasileiro, ganha forma, ritmos, alturas, harmonias e cores que proporciona às crianças e adultos as alegrias do contato com a música e com os bens culturais do país.

*Toda criança tem uma canção.
Não tire, jamais, a canção dessa criança.
Einar Solbu (1994)*

Zoada¹ Brasileira!

Quando o colega e arranjador, Glauber Santiago, me sugeriu esse título ao nosso musical anual, ele me soou ao mesmo tempo sonoro, divertido, irônico e instigante. A seguir, uma série de preocupações surgiu em minha mente: Que zoada será essa, perguntarão os pais dos alunos? O que será que meu filho aprende nessa aula de música? Será uma “bagunça” musical?

Para responder essas questões e conhecer um pouco do que chamamos de “Zoada Brasileira” será preciso voltar um pouco atrás no tempo.

Somos um grupo de professores e alunos do Departamento de Artes da Universidade Federal de São Carlos”- UFSCar e, desde 1989 e temos ali um programa de extensão denominado “Educação Musical na UFSCar”, que possui atualmente 11 turmas de musicalização, com aulas de música dirigidas para crianças desde 08 meses até 14 anos e 3 orquestras: a “Pequena Orquestra da UFSCar” (uma orquestra infanto-juvenil com cerca de

¹ Zoada: 1. Ato ou efeito de zoar: zoeira. 2. zumbido 3. barulheira, barulho, gritaria, confusão. **Bater zoada** Bras., MG.Pop.Contar casos, conversar fiado, bater papo, papear. Verbete encontrado em FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira.

60 participantes), a “Orquestra Experimental da UFSCar” (com cerca de 85 participantes) e a “Orquestra Filarmônica Projesc” (com cerca de 35 crianças oriundas de bairros de classes populares de São Carlos).

Diante desse panorama é possível perceber que estamos, quase sempre, nos defrontando com situações de concerto ou apresentações musicais com grupos variados. São cerca de 30 a 35 concertos por ano!

Nunca tivemos preocupação com os diferentes concertos das orquestras. Uma orquestra já tem mais ou menos definido a sua forma de concerto, seja ele mais formal (em teatros, em ocasiões solenes, em inaugurações de espaços importantes, etc), seja ele mais informal (em praças, escolas, bosques, etc), seja ele ainda de caráter didático, o que as nossas orquestras têm sempre oportunidades de realizar. Mas, o concerto das crianças! Que desastre! Claro que as crianças sempre estiveram muito compenetradas, cantando, tocando e dançando com muita alegria, competência e seriedade. No entanto, como era difícil fazer os pais ouvirem em silêncio o espetáculo todo. A concentração era sempre dirigida ao momento em que o filho tocava e depois... Como segurar a emoção, o orgulho, a alegria de ver a habilidade musical do filho? Como ficar quieto?

No início do ano 2000, demos início a um processo de reflexão e discussão para achar uma possível solução para o nosso problema: conseguir com que os pais ouvissem todo o concerto das crianças com interesse e em silêncio, de forma que pudessem compreender melhor o processo de educação musical pelo qual passavam seus filhos.

A partir dessas reflexões surgiu a idéia de montarmos um espetáculo musical com todas as crianças da musicalização, tendo como base instrumental a “Pequena Orquestra da UFSCar”. Dentre a equipe de estagiárias e monitoras do Laboratório de Musicalização Infantil da UFSCar, local que abriga todas as atividades do programa, tínhamos uma estudante de teatro – Mara Vanessa - e junto com ela, construímos um roteiro para o musical. A idéia era mostrar aos pais a importância da música na vida da criança, tendo um ou dois personagens para contar uma história e criar um fio condutor entre um grupo musical e outro. O resultado foi ótimo. Esse primeiro espetáculo foi denominado ainda “Concerto das Crianças”, como sempre chamávamos as apresentações das turmas de musicalização. Participaram desde os bebês até os adolescentes. A “Pequena Orquestra” fez a base instrumental em todas as músicas, uma atriz e um ator encenaram e contaram a

estória da “Dona Dirce” faxineira do departamento, que teve sua trajetória de vida, sensivelmente modificada em decorrência de seu contato diário com as crianças e a música. Os pais e toda a platéia escutaram em silêncio, encantados com essa nova linguagem musical e teatral!

Desde quando começamos a construir o roteiro para o “Concerto das Crianças”, em princípios de 2000, acalentávamos a idéia de realizar um musical cujo repertório fosse composto por músicas da cultura popular brasileira. Mas precisávamos de tempo para pesquisa, para construção de arranjos especiais e para ensinar todas as músicas para as crianças. Em vista disso, a idéia foi deixada para o ano seguinte. Já no início de janeiro de 2001 começamos uma pesquisa de repertório e dentre os inúmeros livros pesquisados encontramos “Música e percussão: nossas raízes culturais” (1999), que nos deu inúmeras possibilidades de desenvolvimento para idéia original.

Por que essa vontade de voltar às nossas raízes, de valorizar a música brasileira, de descobrir enfim quais são as nossas influências musicais e, que elementos musicais compõem a nossa diversidade e ao mesmo tempo a nossa unidade?

Segundo Campbell (1994), cantar é um fenômeno humano que não possui amarras culturais. A criança, diz a autora, começa a cantar antes de falar, musicalmente balbuciando os sons que ela ouve em casa. Conforme seu vocabulário se amplia, ela brinca com as palavras, ritmos e alturas e, gradualmente, começa a se expressar com coerência musical por meio de parlendas, rimas e canções tradicionais. As canções auxiliam as crianças a aprender um pouco mais sobre si mesmas, sobre suas relações e interações com a família e amigos, sobre como brincar e trabalhar de modo cooperativo, e ainda sobre como se comunicar apropriadamente. As canções infantis, afirma a autora, ainda garantem o desenvolvimento de habilidades importantes para aquisição de conceitos sobre história, matemática, linguagem e dança. De modo mais profundo, as canções populares advindas de qualquer povo tem a capacidade de ensinar as atitudes daquele povo específico. As canções folclóricas abrem sempre uma janela para o mundo e sempre têm uma lição a ensinar.

Esses princípios nos moviam a pesquisar e aprender para depois ensinar às crianças de nosso programa, uma coletânea de músicas brasileiras representativas das várias regiões. Que músicas nosso povo canta? De que regiões são essas músicas? Onde exatamente elas ficam no Brasil?

Em fevereiro os arranjos para o musical estavam prontos e fomos para a sala de aula e de ensaio com novas alegrias: a alegria cultural, a alegria da descoberta de nossas músicas, a alegria de poder mostrar e compartilhar esse bem com as crianças.

O primeiro objeto adquirido e levado para a sala de aula com todas as honras foi o “mapa do Brasil”. A cada nova música anunciada para ser aprendida, as crianças se debruçavam sobre o mapa e descobriam de onde vinha aquela canção. Depois pesquisávamos juntos a origem e costumes daquela região, as peculiaridades de seu povo, suas roupas e sua música.

A bolsista do laboratório Melina Fernandes Sanchez, especialista em dança, descobriu e criou uma porção de coreografias para as canções e as crianças começaram a se integrar com os temas musicais, danças e histórias de cada canção. A cada novo dia de aula havia um número significativo de novas descobertas musicais e aprendizagens sobre a música, o povo brasileiro e suas raízes.



Figura 1. “Zoada Brasileira”: Pequena Orquestra e crianças da musicalização.

Em abril, a “Pequena Orquestra da UFSCar” começou a tarefa árdua de montar os 27 arranjos de músicas folclóricas brasileiras que compunham o repertório da “Zoada Brasileira”, e isso no meio de seus compromissos e concertos já assumidos. Maria Carolina, assistente de regência, ajudava com ensaios extras. As férias de julho foram “sacrificadas” em função da montagem do repertório e isso nos auxiliou a entrar nesse mundo musical

específico, a decifrar ritmos, a entender estilos e conhecer as expressões musicais de norte a sul do país.

Em julho também, um grupo de três atores, dirigidos pela Profa. Dra. Rachel de Almeida Prado, começou a criar e ensaiar os esquetes que conduziriam os diálogos do musical. Outro “mergulho” na pesquisa sobre a cultura popular brasileira. Quem são seus personagens? Onde se escondem? Que características possuem? Dessa indagação e pesquisa exaustiva foi criada a menina que saía do Amazonas para visitar a avó no Rio Grande do Sul, o pai que a incentivava, a mãe que chorava, e todos os personagens desse “caminho brasileiro”: o “Curupira” (tão querido depois pelas crianças), a “velha benzedeira” que lia a mão, o caipira, os cariocas que gostavam do carnaval, a mocinha com a “sombriinha” para espantar a garoa de São Paulo, o gaúcho de sanfona e bombachas, a avó que gostava mesmo era de um bom baile. Todos eles, personalidades marcantes, curiosas e divertidas.



Figura 2: “Zoada Brasileira”- um dos atores durante o musical.

E assim foi que, no decorrer do ano, o “Zoada Brasileira” foi ganhando contornos, formas, sons, movimentos e cores. O nosso “barulho, gritaria, confusão” se transformava em forma musical apaixonante!

Para Snyders (1992) há sempre um momento no qual será necessário que o aluno se especialize, mas é preciso que ele tenha oportunidade enquanto jovem, de tomar contato,

durante todo o tempo que lhe for possível, com o sentido da cultura no seu conjunto, com o sentido da unidade da cultura. Era esse contato com a cultura, com a obra prima traduzida aqui nas preciosidades de nosso folclore, que queríamos oferecer aos nossos alunos, aos seus pais e ao público que iria assistir aos espetáculos. O teatro, a história, a geografia, a dança e a música trouxeram todos os benefícios da interdisciplinaridade. Como era bom partilhar com as crianças e jovens as expressões da nossa cultura no seu sentido mais amplo e abrangente!

Se o termo multiculturalismo, diz Walker (1993), possui alguma significação, esta seguramente deve ter algo a ver com o fomento do respeito, da compreensão e aceitação das diferentes culturas: ocidente compreendendo ao oriente, o urbano ao aborígine, o italiano ao norueguês e assim sucessivamente. Pensando então, que essa compreensão multicultural precisa ganhar significado com o conhecimento das próprias raízes culturais começamos a trabalhar as raízes musicais e culturais do norte e do sul do Brasil, do nordeste, do sudeste, da região central. Ao olhar para as nossas crianças, depois de um ano de trabalho, foi possível observar que elas tinham respeito, compreensão, aceitação e uma verdadeira paixão por sua própria cultura e, a partir daí, poderiam se aventurar a conhecer e respeitar as outras culturas.

As apresentações do “Zoada Brasileira” foram finalmente marcadas para o dia 02 de dezembro no SESC São Carlos e para o dia 03 de dezembro no Teatro Municipal de São Carlos. Começamos então os ensaios gerais com as crianças, os atores e a orquestra. Os pais compareciam em todos porque tinham que levar as crianças num horário especial e lá ficavam para assistir a tudo. O silêncio e a alegria imperaram desde o início dos trabalhos.

Aos poucos todos foram se envolvendo. O figurino foi decidido por Raquel, a diretora de teatro, que sugeriu uma roupa branca simples para as crianças e pais (sempre considerando nossa precariedade orçamentária). O uniforme da pequena orquestra já estava pronto: calça ou saia preta e a camiseta amarela tradicional. Todos os músicos já tinham esse uniforme. Depois, explicou Raquel, os pais, as crianças e jovens da orquestra poderiam criar adereços coloridos para enfeitar as roupas.

Mãos à obra! Duas mães resolveram fazer pequenos aventais para o cordão azul e encarnado das “Pastorinhas”, de Pernambuco e lá foram tirar medidas, comprar panos e costurar. As crianças faziam serão para confeccionar os adereços: peneiras ganharam um

lindo colorido para dança “A Peneira” do nordeste; pandeiros, chocalhos, tambores e guizos foram ficando coloridos com fitas e pequenos enfeites. Até os bambolês ganharam adereços para dançar o “Carro não anda sem boi” do Rio Grande do Norte.



Figura 3: Trabalho cooperativo com as mães na confecção dos adereços

A Pequena Orquestra também se movimentou. Melina aparecia nos ensaios para ensinar as danças para os músicos, para que, dançando pudessem compreender melhor esse universo da cultura popular brasileira. Juliane, outra bolsista do curso de Pedagogia, comandava as “sessões de construção de adereços” com mães, meninas e meninos construindo colares, fitas, flores e bandanas. Todos trabalhavam cantando as músicas do “Zoada”. Tínhamos atingido nosso objetivo!

Os concertos foram um sucesso! Lotação esgotada nos dois dias! Muito trabalho e emoção para todos! Inesquecível! A Pequena Orquestra ainda realizou outros concertos só com parte musical do Zoada, levando as danças e alegrias dessas músicas para crianças de escolas públicas e para adultos e crianças nas praças públicas e clubes de lazer de São Carlos.



Figura 4: “Zoadá Brasileira”: confecção de adereços

Hoje, afirma Koellreutter (1997), como a maioria das pessoas deseja a paz, mas não sabe como transformar esse desejo em realidade, a paz se torna, sobretudo uma questão de educação do homem destinado a viver num mundo aberto.

O processo de construção do “Zoadá Brasileira” proporcionou a todo grupo de participantes (cerca de 180 pessoas) e a todo público que o assistiu, essa aproximação cultural, esse benefício da alegria cultural, essa aproximação da paz através do processo de educação musical.



Figura 5: “Zoadá Brasileira”- concerto para crianças de escola pública

Referências Bibliográficas

SOLBU, E. A performance perspective. In LUNDQUIST & SZEGO. *Music of the World's Cultures: a source book for music educators*. Inglaterra, CIRCME (Callaway International Resource Center for Music Education), 1998. p. 29.

CAMPBELL, P.; McCULLOUGH-BRABSON, E.; TUCKER, J.C. *Roots and Branches – a legacy of multicultural music for children*. Danbury, USA, World Music Press, 1994.

WALKER, R. Música e multiculturalismo. In: GAINZA, V. H. *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1993.

KOELLREUTTER, H. J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. In: KATER, C. *Educação musical – Cadernos de Estudo*. Belo Horizonte, Editora Atravez, 1997. p. 60.

SANTIAGO, A. B. *Música e Percussão: nossas raízes musicais: canções e atividades*. São Paulo, Irmãos Vitale Editora, 1999.

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

SONORIZANDO IMAGENS EM MOVIMENTO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NO COLÉGIO PEDRO II – U.E. ENGENHO NOVO II - RJ

Inês de Almeida Rocha

Resumo. Este texto descreve e analisa uma atividade desenvolvida em turmas da 2ª Série do Ensino Médio durante o ano de 2001 no Colégio Pedro II – Unidade Engenho Novo II na cidade do Rio de Janeiro. A atividade interdisciplinar se definiu em sua dimensão conceitual e temática envolvendo alunos e professores na orientação e produção de textos, criação de imagens para os textos e sonorização destas imagens. Acreditamos ser relevante apresentar esta proposta pela importância de se refletir constantemente sobre a prática pedagógica, norteador um trabalho em busca de constante renovação de idéias. Assim como, para compartilhar o significado que a atividade ganhou no processo de desenvolvimento da musicalidade dos alunos.

Este texto descreve e analisa uma atividade desenvolvida em turmas da 2ª Série do Ensino Médio durante o ano de 2001 no Colégio Pedro II – Unidade Engenho Novo II na cidade do Rio de Janeiro.

Arte, como um componente curricular, vem sendo implantada no Ensino Médio do Colégio Pedro II desde o ano de 2000, oferecendo as linguagens Música e Artes Visuais, e atendendo à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96¹. A carga horária da disciplina é de dois tempos semanais (45 minutos) na 1ª e na 2ª Série, sendo que a turma é dividida durante cada ano. Enquanto metade da turma cursa Música no primeiro semestre a outra metade cursa Artes Visuais. No segundo semestre os grupos se invertem e assim a turma tem contato com as duas linguagens durante o 1º e o 2º ano do Ensino Médio. O critério de divisão das turmas é meramente administrativo, ou seja, pelo número do aluno no Diário de Classe. Já que todos os alunos devem vivenciar as duas linguagens, optou-se por esta forma e não pela escolha do aluno.² As duas linguagens têm

¹ Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 26, § 2º. In: **BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. p.59. (Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio, 1).

² Apesar de nos documentos oficiais do Colégio e pela prática, a disciplina estar sendo oferecida nas duas séries iniciais do Ensino Médio, com inexistência de Concurso Público para compor o quadro de professores da disciplina desde 1994, este ano o Colégio se viu obrigado a suprimir a oferta da disciplina em uma de suas

características iguais aos demais componentes curriculares, exceto quanto à periodicidade que é semestral para cada linguagem e não anual. Elas têm programas e avaliações próprias, garantindo a especificidade de cada uma.³

Muitos professores optam por práticas interdisciplinares de diversas modalidades por identificação pessoal. Por outro lado, a Direção Geral e a Secretaria de Ensino do Colégio estimulam os professores a buscarem práticas interdisciplinares, por acreditarem ser este o caminho para superar o que chamam de fragmentação do conhecimento. As propostas de atividades interdisciplinares surgem tanto no período de planejamento, anterior ao início das aulas, como durante o próprio período letivo em decorrência de eventos culturais na cidade ou do trabalho desenvolvido por outras disciplinas.⁴

Foi no período de planejamento realizado no início do ano letivo de 2001, na Unidade Engenho Novo II⁵, que esta proposta de trabalho surgiu. O planejamento aconteceu entre os professores da equipe de música e, em outro momento, entre os professores e coordenadores de cada série. O primeiro ponto de olhar em comum foi com os professores de Arte Visuais. Eles definiram que a 1ª. Série do Ensino Médio trabalharia Imagem Fixa e a 2ª. Série, Imagem em Movimento. A equipe de Música observou que poderia trabalhar os objetivos e conteúdos estabelecidos para estas séries relacionando-os em alguns pontos com imagens fixas (pinturas, esculturas, gravuras, cartões postais, fotografias e outros) e imagens em movimento (vídeos, filmes para cinema e televisão,

séries. A opção recomendada pelos professores após longa argumentação foi por não oferecer Música na 2ª. Série do Ensino Médio provisoriamente, o que está ocorrendo no ano letivo de 2002.

³ O ensino de arte, tanto a linguagem música quanto artes visuais, é oferecido desde a Classe de Alfabetização até a 8ª. Série do Ensino Fundamental, com carga horária de dois tempos semanais (45 minutos) para cada componente curricular. A diferença em relação ao Ensino Médio é que estas linguagens constituem duas disciplinas com nomes diferentes e sem divisão da turma. As linguagens Dança e Teatro também são trabalhadas com os alunos, só que em atividades extracurriculares, com caráter opcional e por iniciativa de professores que já pertencem ao quadro do Colégio e que tenham formação específica ou afinidade com a linguagem.

⁴ No terceiro ano do Ensino Médio ou mesmo durante os dois primeiros anos, os alunos podem cursar matérias eletivas que são oferecidas pelos professores e dentre estas estão matérias ligadas às linguagens artísticas e algumas com propostas interdisciplinares, tais como art-web, prática instrumental, prática vocal, percepção musical, dentre outras. As disciplinas eletivas têm características iguais às outras disciplinas só que o aluno pode optar dentre aquelas oferecidas pela Unidade Escolar e a periodicidade é anual. Outras áreas também oferecem disciplinas eletivas.

⁵ O Colégio Pedro II possui 9 Unidades Escolares: Centro, Engenho Novo, Humaitá, São Cristóvão e Tijuca. São, carinhosamente, chamados de Pedrão (5ª. Série do Ensino Fundamental ao 3º. ano do Ensino Médio- Unidades II) e Pedrinho (Classe de Alfabetização à 4ª. Série do Ensino Fundamental- Unidades I)

propaganda, documentário, novelas e outros formatos). Detalharemos aqui o trabalho desenvolvido na 2^a. Série.

Na aula inaugural desta série houve a participação dos professores de diversas disciplinas como dinamizadores das atividades que constaram de uma leitura, debate e produção de texto pelos alunos.⁶ Esta aula constituiu outro elo da atividade interdisciplinar. A primeira parte da aula foi realizada com a leitura de um poema de Aphonso Romano de Sant'anna que ilustrava o sentimento vivido por muitos no início do século XXI: "Epitáfio para o século XX". Esta leitura foi acompanhada por imagens em data-show, ao som de uma música para enfatizar mensagem e tinha como objetivo estimular um debate, que aconteceu em seguida, entre professores e alunos sobre a virada do século. A etapa seguinte foi a de produção de um texto por grupos de cinco alunos elaborando um "Prefácio para o século XXI".⁷ Para finalizar a aula os textos foram lidos pelos alunos.

Estes trabalhos se tornaram os primeiros estímulos para que os alunos criassem imagens relacionadas aos textos produzidos, etapa esta que seria realizada nas aulas de Artes Visuais⁸. Nestas aulas os alunos se familiarizaram como o manuseio da câmera de vídeo, e aspectos relacionados à filmagem e à composição de imagens em movimento. Os textos (Prefácio para o século XXI) foram utilizados como tema para a criação das imagens, movimentação da câmara, escolha de ângulos para a filmagem, elaboração de cenários e figurinos e também, dramatização realizada pelos próprios alunos. Os grupos se alternavam nas aulas, ora utilizando a filmadora, ora criando situações para serem filmadas. Dando continuidade à proposta, a etapa de sonorização destas imagens seria realizada no segundo semestre, quando este grupo estaria cursando a disciplina Música.

Enquanto este grupo trabalhava em Artes Visuais, o grupo de Música estava trabalhando os seguintes objetivos: cantar, tocar e registrar repertório diverso, utilizando várias formas de notação musical, convencional ou não; desenvolver senso de conjunto; criar, organizar, dirigir, ensaiar e apresentar atividades musicais como resultado de um processo conjunto de planejamento; selecionar, utilizar e combinar recursos e fontes

⁶ Esta aula contou com a participação dos professores de física Sérgio Lima, de Sociologia: Fátima Ivone, de Matemática: Lázaro, de Música: Marcos Vieira Lucas e Inês Rocha, de Língua Portuguesa e Literatura: Isabel Vega e Artes Visuais: Wilson Cardos Junior e Gisela Viana sendo realizada no auditório da Unidade Escolar.

⁷ Esta atividade foi orientada pela professora de Língua Portuguesa Isabel Vega.

⁸ As aulas de Artes visuais foram ministradas pelo professor Wilson Cardoso Junior que, com sua disponibilidade, muito contribuiu para que esta proposta pudesse ser realizada.

sonoras na construção de uma idéia musical; registrar e executar suas próprias composições e de outrem, através do uso de equipamento tecnológico adequado (gravadores, computadores, dentre outros); expressar e justificar opiniões e preferências com vocabulário musical adequado; identificar e conhecer as habilidades e funções dos diversos profissionais envolvidos na produção musical, considerando as diferentes características das áreas de atuação e do mercado de trabalho; identificar e analisar as manifestações musicais da contemporaneidade no contexto sócio, histórico e cultural.⁹

Primeiramente o curso constou de análise e comparação de trabalhos em vídeo, cinema e televisão com o objetivo de identificar, em linhas gerais, aspectos relacionados à sonorização de imagens, tais como: gêneros musicais que podem ser utilizados e quando usá-los; relação movimento da imagem e da edição com o movimento musical (andamento e ritmo); quando usar música instrumental, vocal ou mista; músicas mais utilizadas em propagandas, em novelas, em programas jornalísticos, documentários, em desenhos animados e outros. Pela observação, reflexão, comparação, os alunos foram se familiarizando com as diversas possibilidades de sonorização de imagens em movimento.

Outras atividades também foram desenvolvidas, e mesmo não estando relacionadas mais especificamente com o processo de sonorização, contribuíram para a realização do trabalho, especialmente para a criação de efeitos sonoros e a relação das estruturas musicais com as imagens em movimento. Foram realizadas atividades de improvisação musical com estímulos rítmicos, melódicos ou harmônicos, com acompanhamento instrumental diferentes (percussão, violão e teclado) ou tendo como estímulo gêneros musicais diversos (samba, funk, baião e outros). Todas estas atividades de improvisação eram seguidas de uma segunda etapa de criação musical a partir dos elementos trabalhados e apresentação deste produto final para a turma. Outra atividade significativa foi a pesquisa e análise de músicas instrumentais que expressassem alguns sentimentos e 'climas'. Foi fornecida uma lista para os alunos e eles deveriam escolher uma música instrumental para cada item e comentar as características musicais que mais contribuíam para o caráter e expressão daquele sentimento que eles estavam atribuindo à música. A lista para este grupo constava de dez itens: alegria, tristeza, terror, suspense, tranquilidade, romance, aventura, comédia,

⁹ **COLÉGIO PEDRO II.** *Projeto Político Pedagógico.* Proposta Curricular de Educação Musical apresentada ao Colegiado do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, dez. de 2000.

drama e vitória. Esta atividade desenvolveu nos alunos a percepção das estruturas musicais e da expressão que as músicas lhes transmitem. Proporcionou outra dimensão do conhecimento musical pela percepção, e pelo processo de conceituação de diversas estruturas constitutivas da música. Uma relação interessante que os alunos mencionaram foram as “imagens sonoras” que algumas músicas e efeitos sonorização provocavam. Este termo, “imagens sonoras”, foi usado e aceito por muitos deles. Melhor talvez seria dizer: imagens que a audição destes sons e músicas provocavam em suas mentes. Eram infundáveis e encantadoras as descrições de cenas e situações que eles comentavam entre si divertidamente. Mas este seria um tema para outro texto.

Como trabalho final de curso, os alunos decidiram pela elaboração de uma outra sonorização para um dos desenhos animados que eles haviam analisado: o Desenho Animado Pingu. A primeira etapa foi de escolha e gravação do episódio a ser sonorizado em uma fita. Combinamos que não faríamos edição em um estúdio de som e sim uma apresentação para os colegas que estavam tendo aulas de Artes Visuais com a nova proposta de sonorização sendo realizada simultaneamente à exibição na tela da televisão do episódio sem o som original. A turma se dividiu em três grupos: um deles ficou responsável pela criação e dublagem dos diálogos; outro ficou responsável pela sonoplastia e efeitos sonoros, e um outro grupo pelas músicas.¹⁰

A segunda etapa foi de planejamento específico de cada parte da sonorização. Os grupos assistiam o desenho determinando os momentos em que poderiam ser incluídas as músicas; identificando qual o tipo, gênero e duração de cada uma; que movimentos deveriam ser ressaltados com sons ou efeitos sonoros expressivos; quantas personagens; quem deveria dublar cada uma; características sonoras e inflexões das vozes das personagens; história a ser contada por eles e seus diálogos; dentre outros detalhes que se fizeram necessários dependendo do episódio. Cabe lembrar que neste desenho animado as personagens têm uma linguagem própria, não é falado em português. Os alunos deveriam imaginar e redigir diálogos possíveis de forma sincronizada com o movimento dos bicos dos pingüins, focas e leões marinhos (personagens dos desenhos animados). Assistíamos o desenho repetidas vezes, procurando não ouvir o som original nesta fase para criação de

¹⁰ Lembramos que a turma de Música representa metade da turma original, constando de cerca de 17 a 20 alunos.

sonorização personalizada da turma. A terceira fase constou dos ensaios para a apresentação final.

No dia da apresentação o local foi preparado com uma cortina isolando os dois grupos da turma, de tal forma que os alunos de artes visuais que assistiam não poderiam ver os alunos de música realizando a sonorização e sim direcionar o olhar apenas para a televisão como se o som tivesse sido editado na fita. Um grupo de alunos de Artes Visuais ficou encarregado de filmar os momentos da aula e enquanto acontecia a apresentação eles focalizaram apenas a televisão. Em seguida a turma toda (Artes Visuais e Música) assistiu as imagens do desenho animado com a nova sonorização e comentou a atividade. Em um segundo momento da apresentação de trabalhos, os alunos de Artes Visuais mostraram as imagens realizadas a partir dos textos da aula inaugural. Curioso e gratificante foi observar como após a exibição destas imagens sem som ou apenas com uma locução dos textos, os alunos de Música já comentavam possibilidades para sonorizá-las. Os próprios alunos constatam que, aqueles que cursaram Música no primeiro semestre, ao produzirem suas imagens na aula de Artes Visuais, certamente o farão com outros olhares, pois suas audições não são as mesmas. Da mesma forma, os alunos que inicialmente tiveram contato com Artes Visuais irão sonorizar imagens com outras escutas, pois suas visões não são as mesmas. Um jogo de palavras que demonstra como estavam conscientes das mudanças ocorridas em suas percepções e expressões.

Um aspecto importante a ser destacado foi o envolvimento afetivo dos alunos na realização das atividades, demonstrando prazer na realização, na constatação que a sonorização estava sincronizada com as imagens, no entrosamento dos três grupos e pela boa receptividade por parte dos alunos de Artes Visuais e professores que assistiram a apresentação. Despertou, também, nos alunos de Artes Visuais um grande interesse para a realização das sonorizações de suas imagens e de um desenho animado ao cursar a disciplina Música. Por sua vez os alunos de Música também ficaram mobilizados para produzirem suas próprias imagens.

É relevante também enfatizar que os trabalhos desenvolvidos nas duas disciplinas apontam para diversas possibilidades profissionais ligadas às artes ou profissões que cada vez mais estão estabelecendo relações com diferentes linguagens artísticas. Um exemplo é

a exigência do mundo atual para o conhecimento de uma tecnologia diversificada e como é importante inserir o aluno e o professor na busca por este domínio de conhecimento.

Outro ponto importante proporcionado foi o relacionado com diversos produtos de criação que as atividades envolveram (criação de textos, imagens, sons e músicas). Vários alunos se perceberam pessoas muito criativas e outros potencializaram possibilidades criativas já destacadas. Constata-se a marca deste processo de descoberta de capacidades pelas opções de cursos universitários que os alunos definiram após estas atividades.

A proposta tem alguns aspectos interdisciplinares que gostaríamos de destacar. Primeiramente apontamos uma integração temática, ou seja, olhares diferentes sobre um mesmo tema: ‘Virada do século’ gerando desdobramentos. O olhar da disciplina Língua Portuguesa e Literatura na produção dos textos intitulados “Prefácio para o século XX”, olhar das Artes Visuais na criação de imagens para estes textos e o olhar da Música para sonorizar estas imagens.¹¹

A interdisciplinaridade por conceitos: Linguagem (conceituação e elementos constitutivos), Forma (estruturas constitutivas), Expressão, Tempo, Espaço, também pode ser identificada na proposta com abordagens de diferentes disciplinas enriquecendo o aprendizado do aluno pelas conexões que se estabeleceram entre as disciplinas. Imagem em movimento sendo analisada em sua relação com a linguagem musical e com a linguagem visual. Conceitos musicais sendo relacionados com imagens em movimento, ampliando as possibilidades de compreensão das estruturas das linguagens musicais e visuais.¹²

Outro tipo que pode ser identificado é a interdisciplinaridade por pareamento, uma vez que disciplinas se reuniram, ora em pares ora em trios, buscando conexões possíveis em seus conceitos e estruturas específicas gerando conceitos a partir das relações entre texto-imagem, imagem-música e música-texto.¹³

Por fim, esta proposta interdisciplinar não se define como tal apenas pelas diversas disciplinas que participaram da proposta, mas pelas conexões, relações e novos conceitos

¹¹ MENANDRO, Heloisa F. *Interdisciplinaridade: superação do conhecimento fragmentado ou da fragmentação do conhecimento?* Texto apresentado em reunião com a Equipe de Professores do setor de Projetos Especiais da Secretaria de Ensino e Professores da Unidade Engenho Novo II do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 27 e 28 de fevereiro de 1997. p.5.

¹² Op. Cit. p. 6.

¹³ Op. Cit. p. 8.

incorporados às disciplinas, pois “*para haver interdisciplinaridade não basta sentar junto, ou discutir junto, viver o processo junto, é preciso que haja também um produto comum que expresse a superação, ou a tentativa de superação das fronteiras disciplinares*”¹⁴.

Referências bibliográficas

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

COLÉGIO PEDRO II. *Projeto Político Pedagógico*. Proposta Curricular de Educação Musical apresentada ao Colegiado do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, dez. de 2000.

MENANDRO, Heloisa F. *Interdisciplinaridade: superação do conhecimento fragmentado ou da fragmentação do conhecimento?* Texto apresentado em reunião com a Equipe de Professores do setor de Projetos Especiais da Secretaria de Ensino e Professores da Unidade Engenho Novo II do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 27 e 28 de fevereiro de 1997.

¹⁴ Op. Cit. p. 2.

BANCAS AVALIADORAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO MUSICAL INSTRUMENTAL INFANTIL

Isamara Alves Carvalho

Resumo. A proposta problematizada a seguir é fruto da experiência docente da pesquisadora frente às turmas de musicalização infantil do curso de música da Fundação das Artes de São Caetano do Sul. A verbalização e reflexão sobre a prática do instrumentista educador, frente suas concepções, valores e crenças, conduzirá a trajetória da pesquisa sobre bancas avaliadoras como um procedimento frequentemente utilizado na educação musical instrumental infantil. Questões de pesquisa: Quais concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de instrumento são verbalizadas por professores que compõem bancas avaliadoras na educação musical infantil? Qual a contribuição da reflexão sobre situações problematizadoras para melhor explicitação, contextualização e possível reformulação de tais concepções. Objetivos: Analisar concepções de professores sobre ensino, aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno, relação família-escola de música, formas de ensino. Analisar concepções de professores sobre: a função das bancas avaliadoras. Autores como LUCKESI, FREIRE, VASCONCELLOS, GAINZA E KOELLREUTTER referenciam inicialmente esta problemática.

INTRODUÇÃO

Em minha trajetória profissional, muitos momentos foram marcados por fortes discussões entre professores de instrumento e a equipe de professoras de musicalização infantil. Apesar da formação média semelhante, isto é, ambos iniciaram seus estudos por um instrumento musical, porém, o caminho escolhido posteriormente, graduação e formação continuada, os modelos de profissionais e autores referenciados, distinguem claramente estes dois grupos.

O primeiro embate acontece, muitas vezes, quando o professor de instrumento exige que o aluno criança compreenda a linguagem musical rapidamente e que isto seja pré-requisito para este aluno iniciar seu trabalho no instrumento. A equipe de musicalização procura significar melhor uma vivência musical para depois conceituá-la.

Somando a esta realidade, muitos pais, em reuniões bimestrais, questionam alguns procedimentos e / ou muitas vezes, desabafam suas insatisfações. Pontuam que seus filhos estão perdendo o prazer e a alegria de fazer música, questionam a pressão profissional exercida pela escola, a inadaptação da escola ao público infantil, etc.

Há uma grande dificuldade e um longo tempo de espera para conseguir uma vaga de instrumento e muitas vezes, a criança é reprovada ou desiste do curso um ou dois semestres depois.

Esses dados preliminares oferecidos pela realidade da educação musical em que realizei meu processo de formação e onde venho atuando, foram impulsionadores e estimuladores para a problematização desta situação.

A verbalização e reflexão sobre a prática do instrumentista educador, frente suas concepções, valores e crenças, conduzirá a trajetória da pesquisa sobre bancas avaliadoras como um procedimento freqüentemente utilizado na educação musical instrumental infantil.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Em todo processo educacional musical que percorri, a presença marcante de bancas avaliadoras de ensino, ou melhor, da aprendizagem de instrumento, sempre me intrigaram.

Observo ainda em muitas escolas, principalmente nas escolas oficiais (profissionalizantes e graduação), a prática das bancas avaliadoras como um instrumento quase único para avaliar o desempenho da aprendizagem instrumental.

A prática constante das bancas avaliadoras deixa um número limitado de seis ou sete aulas entre uma banca e outra. O conteúdo programático que será exigido nas bancas vira objeto central das aulas, aprisionando alunos, professores e escolas a esta camisa de força ditada pela prática acomodada na tradição das escolas de música.

Esta prática fechada na execução do produto final pode prejudicar acentuadamente o processo de ensino aprendizagem da educação musical, pois nestas bancas, o erro passa a ser o enfoque central contra a construção dos acertos vivenciada pelos alunos.

“É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo, o seu caráter formador.” Freire (1999 – p.37)

No exercício do planejamento escolar, definimos objetivos, conteúdos e procedimentos, muitas vezes sobre a ótica do aluno hipotético para um grande número de alunos.

Temos referências de faixa etária para execução de determinadas obras, por exemplo. Isso se deve provavelmente a tradição de concursos de performances instrumentais difundidos nacional e internacionalmente.

Os motivos e estímulos que levam uma criança para a escola de música são diversos. A inflexibilidade destes programas versus as diferentes realidades sociais, cognitivas e afetivas das crianças estudantes de música, me faz questionar sobre os momentos de desprazer e comprometimento educacional que estamos ofertando.

Em Paulo Freire (1999) há uma indagação que complementa o argumento acima:

que não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. Freire (1999 p.101)

A construção do programa de peças e estudos a serem executados poderá no processo de planejamento, ser escolhido primeiramente pelo professor, uma vez que este planejamento acontece, muitas vezes nas férias, sem o conhecimento prévio dos alunos, porém, no decorrer de sua execução, ser transformado mediante uma re-leitura dos conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos e seu contexto social e afetivo.

Professor H. Koellreutter em entrevista cedida ao Professor Carlos Kater, pede “que os professores aprendam sempre das crianças e com elas o que devem ensinar”. Kater (1997 p.137)

Vasconcellos (2000), porém nos alerta sobre a burocratização e a necessidade da re-significação na prática do planejamento. “Se o professor não vê objetivo em planejar, com certeza não irá se envolver significativamente nesta atividade; pode até fazer para “inglês ver”.” Vasconcellos (2000p.35)

Observando a prática das reuniões de planejamento da escola oficial de música que fiz minha trajetória educacional e onde leciono, percebo que o momento do planejamento ainda está muito descomprometido de uma prática reflexiva e limitado ao preenchimento de formulários a serem arquivados pela coordenação.

O projeto de pesquisa visa focalizar uma etapa do planejamento educacional, a avaliação.

É vasta a literatura sobre avaliação educacional porém, sua interface com a educação musical instrumental demonstra ainda, necessárias reflexões e pesquisas.

Encontramos em Luckesi (1998), alguns levantamentos que poderão referenciar nossa pesquisa. “Os professores elaboram suas provas para “provar” os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem, por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para reprovar seus alunos”. Luckesi (1998 p.21)

Um dado importante da instituição estudada é o fato que um aluno reprovado no curso de instrumento perde o direito a continuar, no módulo seguinte, seus estudos. Isto é uma das características do conceito de avaliação atrelado a classificação e não ao diagnóstico. “Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado”. Luckesi (1998 p.34)

“O desafio primeiro da avaliação é que deixe de atrapalhar o processo ensino aprendizagem e depois, que comece a ajudar”. Vasconcellos (1998 p.19)

São muitas as crenças que distorcem a prática docente e super valorizam a atuação das bancas. Quando estas reprovam demasiadamente, por exemplo, ganham respeito dos pais e temores dos alunos.

... por incrível que pareça, para muitos, o bom professor é aquele que não obtém sucesso ao tentar ensinar seus alunos! Tal fato me lembra o comentário de uma professora: você já ouviu algum piloto se vangloriar dos acidentes que já provocou, ou um médico, dos pacientes que já morreram em suas mãos? Pois é, eu já ouvi inúmeros professores se vangloriando por terem reprovado seus alunos! Santos (2000 p. 64)

QUESTÕES DE PESQUISA

Quais concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de instrumento são verbalizadas por professores que compõem bancas avaliadoras na educação musical infantil?

Qual a contribuição da reflexão sobre situações problematizadoras para melhor explicitação, contextualização e possível reformulação de tais concepções.

OBJETIVOS

Analisar concepções de professores sobre ensino, aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno, relação família-escola de música, formas de ensino.

Analisar concepções de professores sobre: a função das bancas avaliadoras.

METODOLOGIA PREVISTA

Pesquisa do tipo qualitativa e de caráter descritivo analítica.

Entrevistas: Serão entrevistados professores de piano, violão, flauta-doce e violino que lecionem para crianças e que utilizem as bancas avaliadoras como instrumento de avaliação; e professores de musicalização que são responsáveis pela vivência e sistematização da linguagem musical das crianças estudantes de instrumento.

As entrevistas se caracterizarão por questões abertas com exemplos provocativos para resultar num mapeamento das concepções destes professores.

Numa segunda etapa, faremos uma análise destas concepções, juntamente com os professores envolvidos, frente a textos problematizadores sobre educação musical infantil.

O presente projeto almeja estimular músicos-educadores a refletirem sobre a fundamentação teórica de algumas concepções avaliativas em uso, sobre a diversidade de instrumentos de avaliação e, sobre a necessidade de fazermos constantemente a avaliação da avaliação.

A reflexão na relação da literatura específica de avaliação educacional e do processo ensino aprendizagem da educação instrumental infantil será uma considerável contribuição para a pesquisa científica em educação musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Autores como C. Luckesi, P. Freire, C. Vasconcellos, V. Gainza e H. Koellreuter referenciaram inicialmente esta problemática.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, dividirei a seguir quatro grupos de focos/conceitos que serão aprofundados com base nos seguintes autores e / ou obras.

Avaliação

ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar*. São Paulo, Lumen, 1996.

BONNIOL, Jean-Jacques e VIAL, Michel. *Modelos de Avaliação: Textos Fundamentais*.

Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

CAPPELLETTI, Isabel. (org.) *Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas*. São Paulo, Articulação Universidade / Escola, 1999.

DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa – Polêmicas do nosso tempo*. São Paulo, Editora Autores Associados, 1999.

_____. *Mitologias da Avaliação – de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. São Paulo, Editora Autores Associados, 2002.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora – Uma prática em construção da pré-escola à Universidade*. Porto Alegre, Editora Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem Escolar*. São Paulo, Cortez, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação – Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed Editora, 1999.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Avaliação e a cola na perspectiva do aluno. *Pátio*, ano 3 no. 12, pp. 63-65, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de mudança por uma práxis transformadora*. São Paulo, Libertad, 1998.

_____. *Superação da Lógica Classificatória e Excludente da Avaliação – do “É proibido reprovar” ao É preciso garantir a aprendizagem*. São Paulo. Libertad, 1998.

Aprendizagem da Docência

ALARCÃO, Isabel. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

CANDAU, Vera Maria. (org) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

_____. *Professora sim, tia e não – cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d'água, 1998.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

_____. *Educação como prática da Liberdade*. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos, EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

RIOS, Terezinha Azerêdo *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

SCHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo – Um novo design para o Ensino Aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.

Processo Ensino-Aprendizagem

FELDMAN, Daniel. *Ajudar a ensinar a ensinar: Relações entre didática e ensino*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento – Projeto de ensino aprendizagem e Projeto político pedagógico*. São Paulo, Libertad, 1998.

Ensino de Música

ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). Porto Alegre. Anais dos encontros anuais, volumes 1-10, 1992 – 2001.

_____ Revistas (6 volumes). Porto Alegre, 1991 – 2001.

_____ Série Fundamentos da Educação Musical. Porto Alegre, Volumes 1-4, 1993, 1994, 1996 e 1998.

BEYER, Esther. (org.) *Idéias em Educação Musical*. Porto Alegre, Mediação, 1999.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo, Peirópolis, 2001.

EM PAUTA - Revista do Curso de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Volumes 1- 11, 1989 – 2000.

GAINZA, Violeta H. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. São Paulo. Summus, 1988.

JOLY, Ilza Zenker Leme. *Um processo de supervisão de comportamentos de professores de musicalização infantil para adaptar procedimentos de ensino*. Universidade Federal de

São Carlos. Tese de doutorado. São Carlos, 2000.

KATER, Carlos. (org.) *Cadernos de Estudo: educação musical*. Belo Horizonte, Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, 1997.

LAURENT, Guy. *Flute a bec: Pour une autre approche de la musique*. Courlay, Éditions J. M. FUZEAU S. A., 1983.

SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul dos. *Avaliação da execução musical: um estudo sobre critérios de avaliação utilizados por professores de piano*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, 1998.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo, Cortez Editora, 1997.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. *Relações entre os critérios de Avaliação do professor de violão e uma teoria de desenvolvimento musical*. Universidade Federal da Bahia. Tese de Doutorado. Salvador, 2001.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da Educação Musical*. Fribourg, Éditions Pro Música, 1970.

"BOI DE MAMÃO DA BARRA DO ARIRIÚ: UM ESTUDO DE CASO" - UM ESTUDO SOBRE A CONSTRUÇÃO E OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS MUSICAIS DO GRUPO DE BOI DE MAMÃO FILHOS DA TERRA

Jaqueline Rosa

Resumo. A pesquisa é um estudo de caso que aborda a construção e os sentidos das práticas musicais do grupo de Boi de Mamão Filhos da Terra, localizado em uma comunidade da grande Florianópolis. O trabalho propõe uma reflexão sobre aspectos inerentes a Educação Musical, através de um olhar antropológico sobre práticas musicais na cultura popular. Seu objetivo é desvelar o caráter vivencial e comunitário de sua música através de suas formas de representação social a partir da performance. O método utilizado foi o etnográfico, apoiado em várias técnicas de coleta de dados, como: entrevista semi-estruturada, observação participante, registro áudio-visual e fotográfico. A pesquisa abre espaço para a discussão da necessidade de inserção de práticas culturais locais no currículo oficial da escola.

INTRODUÇÃO

Esse estudo fala da importância do Boi de Mamão para uma comunidade da grande Florianópolis, a Barra do Aririú, e sobre como a música e a dança se inserem nessa brincadeira de origem popular.

1.1. Histórico do Grupo folclórico Filhos da Terra

Foi iniciada e erguida pelo Sr. Manoel Pereira de Mattos Jr. e continua, desde 1965, com o Sr. Luzair Lauro Martins. Estavam em plena atividade até 1989 quando pararam. Retornaram, mais estruturados em 1993, institucionalizando-o a nível estadual e nacional. Hoje contam com cerca de cinquenta participantes com idades que variam de três a sessenta anos.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo Geral

Abordar a construção e os sentidos das práticas musicais do grupo de Boi de Mamão Filhos da Terra.

1.2.2. Objetivos Específicos

Investigar, através da relação entre música, sociedade e cultura, o caráter vivencial e comunitário da música existente neste contexto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Caráter Comunitário e Vivencial da Música

A música é um complemento do ser humano e é através dela que, ao longo dos tempos, ele se comunica, se integra a outras comunidades, enfim, se socializa. Para Small (1989), a música é um “reflexo das relações humanas”; é, antes de tudo, uma extensão da interação entre os indivíduos.

Conforme Small¹ “a sociedade, a cultura musical e a educação se acham em uma situação indissociável de dependência recíproca, e que toda mudança em uma delas se reflete e volta a se refletir nas outras”. Onde cultura, de acordo com o antropólogo Clifford Geertz² (apud Arroyo), é uma prática social; “uma teia de significados” constituídos nas interações sociais.

A questão do improviso está visível nas músicas do grupo que retratam aspectos da sociedade. Vânia Müller³ em um estudo sobre crianças e adolescentes em situação de rua

¹ SMALL, Christopher. Música, sociedade, educação. Madrid: Alianza Editorial, 1989, 206 p.

² GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Editora Guanabara/Koogan, Rio de Janeiro, 2000, 15 p.

³ MÜLLER, Vânia B. Op. Cit., 126 p.

em Porto Alegre, afirma que esses indivíduos “vêm sua situação de vida refletida nas letras das músicas”, como, por exemplo, o *Rap* que retrata a pobreza, a miséria e o abandono.

Small coloca a música como fator de integração, porém acredita que essa função da música em relação à sociedade e ao homem foi desvirtuada no mundo Ocidental. Ele considera que a música começou a ser distorcida a partir do século XV, quando perdeu-se o sentimento e ela passou a ser mais “ligada à visão científica do mundo”. Ou seja, quando a “perfeição da técnica e a habilidade físico-motora”⁴ começou a ser mais valorizada do que o “significado da música”⁵ a partir do momento em que ela começou a ser fragmentada em conceitos.

2.1.1. Improviso e Música

Small denominou *musiking* o aspecto vivencial da música, ou melhor, algo que somente acontece com e através da música, diz ainda, que esse aspecto não precisa necessariamente acontecer em apresentações ou em momentos especiais. Pelo contrário, acontece rotineiramente em “finais de semana com música junto da família e amigos”⁶.

Tão inserida está a música no cotidiano, que adquiriu vícios próprios do ser humano, como o improviso. O improviso é um instrumento encontrado pelos compositores e cantores, como forma de manterem atualizadas as letras de suas músicas, de inseri-las dentro do contexto vigente, de animá-las, de interagir com o público.

O Sr. Luzair definiu o papel da música da seguinte forma: “um Boi sem música ele não se torna um Boi de Mamão. Ele vai ser mais uma Farra de Boi. Também pra animar. No nosso Boi, se baseia tudo sobre a música”⁷. E sobre improviso: “quando a gente vai tocar um Boi de Mamão que o público participa, a brincadeira fica mais...assim...dá até mais inspiração pra gente que tá tirando verso”⁸.

⁴ SMALL, Christopher. Op. Cit., 61 p.

⁵ SMALL, Cristopher. Op. Cit., 61 p.

⁶ MULLER, Vânia B. Op. Cit., 140 p.

⁷ Sr. Luzair. Entrevista à pesquisadora Jaqueline realizada no dia 12 jun.02.

⁸ Sr. Luzair. idem.

Gonçalves acredita que o Boi de Mamão precisa se transformar para sobreviver e para exercer sua função de “envolvimento com o contexto no qual está inserido e retratado”⁹. E o imprevisto completa essa necessidade já que as transformações são uma constante e acompanham todas as formas de expressão.

2.2. O Folclore como Meio de Integração entre as Comunidades

Dentro desse contexto apresentado, as culturas locais são importantes para a comunidade como meio, não somente de integração entre os indivíduos de uma única comunidade, mas, sobretudo, de várias outras, já que o folclore se expande naturalmente para outras comunidades. Como conta Gonçalves¹⁰ a respeito do folclore Boi de Mamão, “seu berço de apresentações, dentro das casas e nos terrenos na comunidade, se ampliou. Está em congressos, praias, teatros, ginásios de esportes, enfim, não delimita seu campo de atuação”.

O próprio folclore do Boi de Mamão, não é exclusivo da Ilha de Santa Catarina. É, sim, um testemunho de integração entre comunidades já que existe nos estados do Pará e do Maranhão como Boi Bumbá e Bumba meu Boi, respectivamente. Para o pesquisador e museólogo da Ufsc, G. Coelho, “A primeira coisa que a gente deve pensar, é que na verdade não é uma tradição açoriana”¹¹.

Existem várias versões para a origem do Boi de Mamão. Para o Sr. Luzair, essa questão também é indefinida: “(...) nem a gente que brinca com ele, até hoje não se concretizou uma definição certa de como ele é, de como ele surgiu... tem várias versões”. E Coelho: “Não existe nenhum boi igual ao outro, esta é que é a maravilha do Boi de Mamão”¹².

⁹ GONÇALVES, Reonaldo M. op. Cit., 25 p.

¹⁰ GONÇALVES, Reonaldo M. op. Cit., 30 p.

¹¹ COELHO, Gelcy (Peninha). Histórico do Boi de Mamão. Palestra. Casa de Cultura , São José 21.abr. 02.

¹² COELHO, Gelcy. Idem.

3. METODOLOGIA

A pesquisa é do tipo qualitativa e a modalidade, estudo de caso aplicada. Segundo Triviños¹³, estudo de caso “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”, embasando-o em duas circunstâncias: “natureza e abrangência da unidade” e “suporte teóricos que servem de orientação” A tradição antropológica da pesquisa qualitativa fez com que esta seja conhecida como *investigação etnográfica*.

Optou-se por essa abordagem qualitativa porque implica em conhecer opiniões, dados e percepções próprias do grupo social observado, sem a preocupação de quantificá-los. As técnicas de coleta de dados utilizadas foram: observação participante, entrevistas semi-estruturadas, gravação em áudio, diário de campo, filmagem e registro fotográfico.

Outro meio de coletar dados, foi a participação em um curso sobre o boi de mamão, com intuito de aprender o processo de montagem de um boi, desde a confecção dos bichos e personagens, em papel machê, até a aprendizagem do enredo, das músicas e uma análise das possíveis origens de folguedo.

Foram escolhidos dois integrantes, o casal responsável pelo grupo, Sr. Luzair e D. Rita, por serem os que estão a mais tempo no grupo, e por conhecerem profundamente todos os aspectos deste. Sendo o primeiro a principal fonte de informação, pois é responsável pela construção e criação de todas as personagens, composição das músicas e “puxador” da cantoria, realizando as improvisações.

A seleção dos entrevistados foi realizada com base em três critérios: (1) o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa; (2) estar atuando no grupo; (3) fazer parte do grupo há, no mínimo, dois anos ou conhecer, na prática, os aspectos que envolvem o grupo e o ritual.

As entrevistas e observações de apresentações do grupo ocorreram no período de outubro de 01 a junho de 02. Essas observações ocorreram principalmente nos meses de maio e junho, devido ao calendário de apresentações do grupo.

3.1. Reflexões

Para a efetiva aproximação com a comunidade, a escola foi um importante mediador nessa relação. Esta situação propiciou diversas questões para a pesquisa, como por exemplo: a observação da relação do aluno no ensino formal de música e no contexto da cultura popular; as suas representações sociais, seus valores, seu modo de vida.

Reflexões acerca das motivações inerentes àqueles alunos que se revelavam artistas: dançadores, músicos e atores, durante as apresentações do Boi de Mamão. Em contraponto a uma atitude passiva e indiferente na escola.

Outra questão a ser discutida se relaciona ao aspecto vivencial da música. Neste grupo não existem ensaios formais. Como explica Sr. Luzair: “Eu levo as pessoas duas três danças antes pra eles ver”. O aprendizado é feito através da observação. Cada novo integrante recebe funções simples conforme o seu empenho e a necessidade de dançadores. Os dançadores dos bichos também não são fixos. Existe uma constante rotatividade de funções, ocasionadas pelo número de pessoas ser menor que o de personagens.

A música possui papel fundamental na realização da brincadeira. A cantoria dirige toda a movimentação dos dançadores do boi de mamão. Indica a ordem de entrada e saída de cada personagem, ações específicas e a coreografia. É o meio principal de interação e conexão entre quem faz e quem assiste. As músicas são divididas em: versos improvisados e refrão, repetido por todos. Uma observação: Os versos são improvisados para poderem contar o está acontecendo no momento. Falam, principalmente do Grupo e do seu local de origem. Esta é, inclusive, uma forma de afirmação da identidade do grupo.

Um outro enfoque, foi a observação do trabalho nos bastidores, realizado pelos pais dos integrantes do grupo. Essas pessoas ajudam a organizar a entrada e saída dos bichos, a colocação e retirada das roupas e armações de fibra, e são responsáveis pelo transporte e devolução de todo material para o ônibus. Alguns deles, quando falta gente, se preciso, também dançam. O figurino, muito bem elaborado e ricamente enfeitado, sempre com muito brilho, e todos os outros acessórios, são confeccionado por D. Rita.

¹³ TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1994, 133-134 p.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações e a análise dos dados revelam a evidência da preocupação dos dançadores, principalmente de seu Luzair, com a satisfação do público durante as apresentações da brincadeira do Boi. Essa preocupação também está explícita nas letras das músicas, especialmente os improvisos.

É visível, também, a importância atribuída ao caráter lúdico e divertido da apresentação. O interesse em tornar a apresentação divertida é evidenciado através da necessidade de interação na relação dançadores do boi e público, ou seja, durante a performance.

Em relação à performance musical, o cenário da pesquisa observado parece encontrar respaldo na concepção de Small (1989, 61 p.). Este coloca que independente do espaço físico onde ocorra, do gênero de música ou da época, pode-se pensar o significado da música e sua função na vida humana a partir da performance.

Comparando-se a teoria, através dos autores consultados, com a prática, por meio da observação, pode-se refletir sobre a conexão proporcionada durante a performance do grupo: todos são envolvidos, tanto quem atua como quem assiste. Quando perguntado sobre a interação entre dançarinos e público, o Sr. Luzair respondeu que: “quando a gente vai tocar um Boi de Mamão pra um público que não aplaude, que não brinca junto...Tudo que é aplaudido, tudo que o público brinca junto...ele se torna mais...tu sabe, é muito importante e também a nossa parte. Saber também se comunicar com o público. Pro público poder entender. Vai muito dos dois.”¹⁴. Dessa forma entende-se performance como um conceito tanto cênico como musical, sendo a reunião de pessoas conectadas por um objetivo comum.

Vários são os focos de conexão. Um deles é a estrutura das músicas onde existe uma dinâmica de responsório, onde o puxador, uma espécie de mestre de cerimônia, improvisa versos em contraponto ao coro que sempre lhe responde após cada verso. Outro foco é o risco presente no improviso, despertando a atenção das pessoas que assistem.

Outro ponto de conexão, ainda, está presente na participação do público como em um teatro de arena. O significado das letras e a representação que o enredo traduz, por exemplo, durante as falas dos personagens, como, por exemplo, na Dança dos Mascarados quando a música diz:

“O Mestre dos Mascarados
Faz favor e venha cá
Cumprimenta a criançada
Cumprimenta esse povão
Quero ver todos brincar”

Concomitante aos pontos de conexão da comunidade durante a performance do Boi de Mamão Filhos da Terra, é a afirmação de identidade do grupo explicitada através dos diversos momentos onde mencionam seu local de origem. E a própria relação estabelecida por comunidades distantes, como por exemplo, Rio Tavares e Barra do Aririú, através de festas religiosas anuais:

“Ê bumba-meu-boi
Ê Boi de Mamão
Hoje aqui no Rio Tavares”

Um outro fato constatado durante a pesquisa, foi a periodicidade de participações deste grupo folclórico em festas comunitárias. Eles não ficam restritos somente à sua localidade, pelo contrário, estendem suas apresentações a outros municípios.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de musica. *Revista da ABEM*, n. 6, n. 6, pp. 59-67, setembro, 2001.
2. ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre música em escolas públicas de Uberlândia, MG: subsídios para políticas de educação musical. *Anais do IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Belém: ABEM, 2000.
3. ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, pp. 13-20, setembro, 2000.

¹⁴ Sr. Luzair. idem.

4. CD do Grupo Folclórico Filhos da Terra
5. GEERTZ, Clifford. *O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. [tradução de Vera Mello Joscelyne]. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.
6. GONÇALVES, Reonaldo Manoel. *Cantadores de Boi de Mamão: velhos cantadores e educação popular na Ilha de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado, UFSC, nov., 2000.
7. MÜLLER, Vânia Beatriz. *Um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na EPA*. Dissertação de Mestrado. PPG Música – mestrado e doutorado. UFRGS. Porto Alegre, 2000.
8. RIOS, Marialva. Educação musical informal e suas formalidades. *Anais do IV Encontro Anual da ABEM*. Goiânia, pp. 67-72, 1995.
9. SMALL, Christopher. *Musica, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
10. SMALL, Christopher. *Musicking: A Ritual in Social Space*, 1995.
11. SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press, 1998.
12. SOARES, Doralécio. *Boi de Mamão catarinense*. Rio, FUNARTE, 1978.
13. TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1994.

GUITARRA ELÉTRICA: UM MÉTODO PARA O ESTUDO DO ASPECTO CRIATIVO DE MELODIAS APLICADAS ÀS ESCALAS MODAIS DE IMPROVISACÃO JAZZÍSTICA

João Barreto de Medeiros Filho

Resumo. Este trabalho foi apresentado e aprovado como dissertação de mestrado no programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP em 2002 com a orientação do Prof. Dr. Ricardo Goldemberg, e compreende a elaboração de um método de Guitarra voltado para o estudo da improvisação musical. É baseado no desenvolvimento melódico de diagramas na escala maior e nos modos lídio e dórico. O objetivo primordial é desenvolver argumentos, ou seja, idéias melódicas baseadas no estudo intervalar, que demonstrem o aspecto criativo na construção de melodias dentro dos diagramas da escala e modos especificados. Assim, a proposta tem a pretensão de oferecer uma contribuição ao ensino desse instrumento, mais especificamente no Brasil, onde é detectada uma grande carência de bibliografia pedagógica nessa área.

1. INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA, OBJETIVO E METODOLOGIA

A partir da década de 40 e principalmente depois da segunda guerra mundial, percebeu-se o grande desenvolvimento e expansão da musica popular representada pelo Jazz. Esse desenvolvimento criou uma demanda formal para que alguns músicos se interessassem em organizar, de maneira mais elaborada, os elementos de sua linguagem, divulgando-o e tornando-o cada vez mais acessível e sistematizado, por meio da elaboração de métodos, o que se pode constatar sobretudo a partir da década de 60.

David Baker (1989), ao ressaltar alguns autores e publicações importantes do meio jazzístico, termina por afirmar, categoricamente, que o Jazz pode ser ensinado e transmitido para as próximas gerações.

“Nos dez anos passados, um número de músicos, compositores e teóricos do jazz, tem direcionado suas cabeças para a codificação das práticas de improvisação do jazz. O resultado têm sido a produção de bons livros sobre improvisação no Jazz, incluindo *Improvising Jazz* de Jerry Coker, as séries de John Mehegan, e *A New approach to Jazz Improvisation* da série de Jamey Aebersold, como o meu próprio *Jazz Improvisation*. Além desses e outros, existe o excelente volume de George Russell's, *The Lydian chromatic concept of tonal organization for improvisation*, o qual é um

dos primeiros métodos que realmente conduz para a prática da performance. Finalmente a noção de que “o jazz não pode ser ensinado” tem sido resolvida com um golpe final.”¹

A guitarra elétrica, instrumento que desde a década de 30 acompanhava de perto as tendências do jazz, berço onde foi concebida, adquiria cada vez mais sua própria linguagem em um processo contínuo de aperfeiçoamento, sob a condução de expoentes como Herb Ellis, Barney Kessel, Tal Farlow, Jim Hall, Wes Montgomery, Kenny Burrell, Joe Pass e George Benson, entre outros.

Portanto, vários autores começam a surgir e criar uma literatura específica voltada para o ensino desse instrumento.

Não obstante, podemos observar desde o princípio desse desenvolvimento bibliográfico, uma tendência generalizada na transmissão da técnica, em detrimento do campo criativo do aprendiz, onde o estudante deveria encontrar itens que servissem de estímulo para desenvolver o seu potencial criativo, e não apenas para reproduzir padrões ou exercícios dissociados do caráter musical.

Esse aspecto inerente a transmissão da técnica pode ser devidamente comprovado quando é observada a bibliografia que trata, em sua totalidade ou de forma parcial, o assunto sobre escalas e modos, um item considerado de extrema importância e utilidade para a prática atual da improvisação. Pois, quase sempre, tem-se destacado a preocupação na transmissão de elementos técnicos, subestimando-se o lado musical, o criativo, o prático, ou seja, o que transformaria a técnica em arte.

No livro “Method of Jazz Improvisation with Theoretical Explanation for Guitar”, o autor Dave Smith (1986) registra uma afirmação categórica, reforçando a

¹ “In the past ten years a number of jazz players / composers / theoreticians have turned their heads to the codification of jazz improvisational practices. The result has been a number of fine books on jazz improvisation, including Jerry Coker’s *Improvising Jazz*, the John Mehegan series, and Jamey Aebersold’s series *A New Approach to Jazz Improvisation*, as well as my own *Jazz Improvisation*. In addition to these and others, there is George Russel’s excellent tome *The Lydian Chromatic Concept of Tonal Organization for Improvisation*, which is one of the first theory methods which actually leads to performance practices. Finally the notion that “jazz can’t be taught” has been dealt a death blow.” BAKER, David. *Jazz Pedagogy*. USA: Alfred Publications, 1989 p. 1.

importância do estudo voltado para o aspecto criativo, ao estimular o estudante a tocar as notas da escala, nos mais variados arranjos e de tal maneira que não soem mais como uma escala e sim como motivos ou linhas melódicas.

Na verdade, esse aspecto não conduz apenas ao domínio técnico de uma escala, mas sim a saber explorar o seu caráter musical dentro de um campo maleável de combinações entre seus elementos, pois o estudante tende naturalmente a visualizá-la de forma linear, dentro de uma seqüência de notas que se sobrepõem, e seria extremamente importante que esta forma de visualização fosse expandida para além da simples reprodução escalar.

Isso remete ao fato de que muitos dos métodos não estão devidamente organizados para atingir tal finalidade, que deveria ser considerada como um ponto de extrema necessidade no âmbito do ensino-aprendizado.

Portanto, verifica-se uma série de trabalhos que abordam a improvisação com uma visão tecnicista e calcada no domínio de escalas e padrões melódicos.

Diante disso é que o presente trabalho tenciona oferecer, além de exercícios que apontam para o domínio técnico, uma orientação que demonstra o uso criativo do material sonoro na improvisação.

Ainda que alguns autores tenham realizado tentativas para superar essa limitação, o que pode ser comprovado em algumas publicações estrangeiras, nota-se que no Brasil existe uma carência crônica de literatura para o ensino da música popular de um modo geral.

Assim, em função da minha própria experiência pedagógica, adquirida durante onze anos como professor de guitarra elétrica, foi possível confirmar esta grande lacuna bibliográfica presente na produção nacional, e perceber, da mesma forma, a prevalência da visão tecnicista, principalmente em relação ao estudo diagramático² das escalas e modos, voltados quase que exclusivamente para uma exposição linear.

² Estudo baseado na representação diagramática do braço do instrumento, usada na maioria dos livros e métodos que abordam o tema das escalas e modos.

Portanto, como docente do Curso Técnico Profissionalizante de Guitarra Elétrica da Escola de Música da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), vi-me motivado a desenvolver exercícios complementares, visando a aplicação das técnicas comumente abordadas, de maneira musical e mais articulada.

Assim, tais exercícios foram desenvolvidos e passaram a auxiliar o estudo dos diagramas na escala maior, sendo denominados de “Exercícios e Articulações”. O conteúdo foi, em certa medida, baseado no trabalho de Ted Greene, nos livros “Single Note Soloing” volumes 1 e 2, 1978, nos quais o autor propõe várias idéias melódicas e desenvolve um estudo extenso sobre padrões melódicos.

Nessa série criada de “Exercícios e Articulações” constam alguns padrões melódicos, exercícios intervalares com o uso de terças e sextas, e seis idéias melódicas para cada diagrama apresentado. O conteúdo foi objeto de aplicação prática e produziu resultados satisfatórios.

Em função desse trabalho preliminar, a proposta mostrou-se coerente no desenvolvimento do estudo dos diagramas, expandindo os mesmos para além da reprodução técnica do desenho escalar e oferecendo subsídios melódicos que estimularam o lado criativo da improvisação.

A partir de então, entendi que seria plausível enriquecer a proposta com o uso de outros elementos melódicos, ampliando-a para outras regiões modais e definindo um método específico baseado no estudo diagramático.

Considerando-se o quadro exposto anteriormente descrito, em que se apontou a grande necessidade de enriquecimento do repertório pedagógico da guitarra no Brasil e, diante da experiência vivenciada pelo pesquisador, buscou-se, neste trabalho, elaborar de maneira mais sistemática a proposição inicial da série de “Exercícios e Articulações”. Para isso, foi adotada a premissa metodológica denominada *Research and Development*, que é amplamente utilizada na investigação de procedimentos educacionais.

De acordo com C. M. Charles (1988, p. 131 – 145), este método de pesquisa aplicada está voltado para o desenvolvimento de novos produtos e procedimentos, testando sua eficácia e produzindo novos materiais e melhores alternativas para o ensino e o aprendizado.

“A pesquisa denominada *Research and Development* é utilizada para desenvolver novos produtos ou processos e testar sua eficácia no setor educacional. Dentre os tipos de pesquisa educacional, ela é a mais comum e conta com um suporte de milhões de dólares oriundos do setor federal e privado a cada ano. Professores fazem *Research and Development* mais do que qualquer outro tipo de pesquisa, muitos dos quais em uma base informal e rotineira, na medida em que desenvolvem novos materiais e atividades, testando-os em suas classes.”³

O autor mencionado sugere as seguintes etapas para o desenvolvimento do trabalho.

1) *Identificar o problema ou necessidade; 2) Coletar informações sobre o tópico; 3) Planejar o projeto para satisfazer o problema ou a necessidade; incluindo objetivos, atividades, materiais e procedimentos; 4) Preparar o projeto; 5) Testar preliminarmente no setor educacional específico, para localizar com precisão erros, dificuldades, omissões e deficiências; 6) Revisar o projeto para corrigir problemas; 7) Implementar o projeto revisado e avaliar os resultados.* p. 132.

Uma visão mais global da proposição metodológica oferecida por C. M. Charles mostra que o desenvolvimento de novos produtos pressupõe basicamente o refinamento de material pedagógico, como aquele que é foco de estudo neste trabalho, a partir de ciclos que se sucedem através do desenvolvimento preliminar de exercícios que vão

³ “*Research and development* is used to develop new processes or products and test their effectiveness in the educational setting. It is the most widely used type of educational research, supported by millions of dollars of federal and private grant money each year. Teachers also do *research and development* more than any other type of research; many do it routinely on a informal basis, as they develop new materials and activities and test them in their classes.” CHARLES, C. M. *Introduction to Educational Research*. NY. USA: Logman, 1988, p. 144.

sendo naturalmente organizados, mediante a experiência gradual, adquirida sobretudo na aplicação prática a grupos de estudantes.

Em função das particularidades deste projeto, em que se contou com um período de tempo delimitado e grupos de estudantes reduzidos, não seria possível seguir as etapas propostas por C. M. Charles de maneira literal e fidedigna.

Ainda assim, como o material pedagógico sugerido foi elaborado a partir da experiência prática e aplicação no Curso Profissionalizante de Guitarra da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), a estrutura básica do desenvolvimento proposto foi mantida, considerando-se que as cinco primeiras etapas indicadas por C. M. Charles, efetivaram-se de maneira espontânea, antes mesmo da elaboração sistemática encontrada nesta investigação.

O diagnóstico do problema relacionado à falta de material pedagógico que privilegie o lado criativo da improvisação musical, já vem de longa data e as etapas subsequentes de coleta de informações, planejamento, preparação e mesmo testagem preliminar, já tem sido objeto de preocupação e análise do pesquisador desde então.

Evidentemente, mediante esse aspecto espontâneo, associado à impossibilidade de uma testagem extensiva, que seria a ideal, o trabalho deve ser caracterizado como exploratório e compreendido como uma primeira tentativa de sistematização do estudo de idéias melódicas modais, associadas à representação diagramática e pertinentes ao estudo da improvisação. Portanto, presume-se que o método desenvolvido nos termos propostos neste trabalho está susceptível a futuros melhoramentos, cuja natureza ainda está por se revelar.

Mesmo assim, todo esforço está voltado para oferecer uma contribuição real aos estudantes de guitarra e, obviamente, enriquecer a produção literária tão restrita no cenário nacional.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a testagem e aplicação do método, foram selecionados seis alunos matriculados no curso Técnico Profissionalizante de Guitarra da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do norte (UFRN), visto que, para a disponibilidade do momento, eram os únicos detentores de conhecimentos teóricos e habilidades técnicas necessárias ao fim pretendido.

Considerando a limitação do tempo destinado à aplicação completa do conteúdo do método para cada aluno selecionado, elaborou-se um sistema de divisão, no qual partes desse conteúdo foram aplicadas em separado para cada aluno dentro do prazo de duas semanas. Esse procedimento fez-se necessário, tendo em vista que seria preciso, em média, de três a quatro meses de trabalho para executar todo o projeto original, e o tempo já se tornara exíguo frente ao prazo final para o término da pesquisa.

Percebeu-se através dessa aplicação que o material estudado aponta para uma visão escalar mais rica e voltada para o lado criativo no desenvolvimento de idéias melódicas relativas ao estudo dos diagramas.

Por fim, todas as observações colhidas durante esse processo serviram para reflexão do pesquisador, que, assim, corrigiu falhas e acrescentou dados importantes para uma melhor compreensão, bem como para a definição de maneiras diferenciadas de abordar o material apresentado.

Uma observação importante é que, apesar de todo o potencial teórico-prático dessa proposição, estar voltado para o aluno, não se pode desprezar a importância da figura do professor, pois sua orientação é imprescindível e pode ser um grande diferencial nas etapas do aprendizado.

Os resultados obtidos nesse trabalho demonstraram a importância de métodos pedagógicos que privilegiem o aspecto criativo do estudo da guitarra, que, devido às suas características peculiares, tende a um desenvolvimento técnico linear dos diagramas, dificultando um pensamento melódico mais articulado.

Pode-se dizer que, mesmo sem fugir da representação diagramática é possível despertar no estudante uma visão e uma prática menos técnica e mais musical. Assim, o presente trabalho, mesmo que de forma inicial, demonstra que esse objetivo pode ser alcançado e deve ser ponto de reflexão para outras propostas pedagógicas que venham a ser desenvolvidas na área.

O empenho e os resultados obtidos, tanto no método quanto no processo de desenvolvimento da pesquisa, foram positivos, e apontam para uma maneira diferenciada de abordagem em face do estudo diagramático da Guitarra.

Portanto, compreendendo que no Brasil a produção literária nessa área é bastante reduzida, vislumbra-se que o presente trabalho venha a contribuir de forma significativa para o ensino-aprendizado desse instrumento, lançando dentro do tema proposto, a semente de futuros desdobramentos.

3. BIBLIOGRAFIA

- BACON, Tony. *The ultimate guitar book*. London: Dorling Kindersley, 1991.
- BAKER, David. *jazz pedagogy*. USA: Maher Publications, 1989.
- BELL, Joel e PICKOW, Peter. *Improvising - jazz guitar*. NY USA: Amsco Publications, 1987.
- BELLET, Cristian & MALSON, Lucien. *Jazz*. Trad. Paulo Anderson Fernandes Dias. São Paulo: Papiros, 1989. 139 p. (tradução de: *Le jazz*).
- BERENDT, Joachin. *O jazz do rag ao rock*. Trad. Júlio Medaglia. São Paulo: Perspectiva, 1987. 403 p. (tradução de: *Das Jazzbuch – von New Orleans bis Free Jazz*).
- CALADO, Carlos. *O jazz como espetáculo*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- CHARLES, C. M. *Introduction to educational research*. NY. USA: Longman, 1988.
- CHEDIACK, Almir. *Dicionário de acordes cifrados*. Rio de Janeiro Lumiar, 1984.
- CHEDIACK, Almir. *Harmonia e improvisação I*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1987.
- CHEDIACK, Almir. *Harmonia e improvisação II*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1987.
- CHRISTIANSEN, Mike. *Complete guitar dictionary*. USA: Mel By Publications, 1992.
- COLLIER, James. *Jazz: a autêntica música americana*. Trad. Carlos Sussekind e Teresa Rezende costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 323 p. (tradução de: *Jazz the american theme song*).
- DAVID, Ron. *Jazz para principiantes*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.
- DENYER, Ralph. *Toque - Curso completo para Guitarra e Violão*. Trad. Ingrid Lena Klein e José Augusto Lemos. Rio de Janeiro: Rio Gráfica e Editora Ltda, (tradução de: *The guitar handbook*)
- DOUSE, Cliff. *Scales e modes for guitar*. England: International Music Publications, 1991.
- FARIA, Nelson. *A Arte da improvisação*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1991.
- FARIA, Nelson. *Acordes, arpejos e escalas para violão e guitarra*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1999.
- FRIEDMAN, Jay. *Guitar complete*. USA: Dale Zdenek Publications, 1981.
- GAMBALE, Frank. *Technique book I*. USA: Legato Publications, 1987.
- GAMBALE, Frank. *Technique book II*. USA: Legato Publications, 1989.
- GAMBALE, Frank. *Improvisation made easier*. USA: Manhattan Music, 1997.
- G. LEAVITT, William. *A modern method for guitar Vol I, II, III*. USA: Hall Leonard corporation, 1966.
- GREENE, Ted. *Jazz, single note soloing vol I*. USA: Dale Zednek Publications, 1978.
- GREENE, Ted. *Jazz, single note soloing vol II*. USA: Dale Zednek Publications, 1978.
- K, Dema. *Cover Guitarra*. São Paulo: Jazz Music, s/data.
- HOBSBAUN, Eric. J. *História social do jazz*. Trad. Ângela Noronha. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 316p. (Tradução de: *The jazz scene*).
- ORTIS, Nestor. *Estética del jazz*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1959.

ROBERTS, Howard e HAGBERG, Garry. *Guitar compendium*. Germany: Advance Music, 1989.

SMITH, Dave. *Method of Jazz improvisation with theoretical explanation for guitar*. USA: Columbia Pictures Publications, 1986.

ENSINO ELEMENTAR EM GRUPO DE INSTRUMENTOS DE SOPRO: O EFEITO DAS ESTRUTURAS DE ENSINO COM MODELO MUSICAL AO VIVO

Joel Barbosa

Resumo. Alguns estudos têm demonstrado resultados favoráveis à aplicação de Estruturas de Ensino com Modelo Musical (EEMM) no ensino de instrumentos musicais, enquanto outros indicam o contrário. O estudo atual investiga a aplicação de Estruturas de Ensino com Modelo Musical ao Vivo (EEMMV) na execução durante o aprendizado elementar em grupo de instrumentos de sopro. Foram investigadas seis variáveis: afinação, andamento, articulação dinâmica, formato de notas e fraseado. A amostra contou com sete sujeitos, de 11 a 15 anos de idade, do primeiro e segundo grau do IAENE (Instituto Adventista de Ensino do Nordeste), Cachoeira, BA. Os mesmos sujeitos passaram por dois tratamentos pedagógicos diferentes, um com atividades de EEMMV e outro sem. Por se tratar de amostras relacionadas, os dados coletados foram analisados pela prova de Wilcoxon. Os resultados demonstraram que não houve diferença significativa quanto à aplicação ou não de EEMMV nas variáveis estudadas, com exceção à variável dinâmica.

Objetivo e Hipótese

Este estudo investiga os efeitos de Estruturas de Ensino com Modelo Musical ao Vivo (EEMMV) em relação à execução musical em um programa de ensino elementar em grupo de instrumentos de banda (sopro e percussão). Ele visa analisar se o uso de EEMMV pode promover um desenvolvimento significativo na execução instrumental do aluno quando utilizada junto ao conjunto de atividades de ensino do método Concerto, Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Sopro e Percussão. (Barbosa 1984) Ele investiga a seguinte **hipótese**:

Ho: Não existe diferença entre o uso ou não de EEMMV na sua aplicação junto ao método Concerto, no contexto de ensino em grupo, considerando afinação, andamento, articulação, dinâmica, formato de notas e fraseado.

Fundamentação Teórica

Segundo Casey (1993, 171), a palavra Modelagem descreve uma técnica de ensino pela qual o professor mostra exemplos do que o aluno está para aprender. O professor

começa demonstrando um exemplo o mais perfeito que ele possa, enquanto o aluno ouve, vê e, em seguida, tenta duplicar o que o professor mostrou. O termo Estrutura de Ensino está sendo utilizado neste estudo conforme a definição de Oliveira: “conjuntos de atividades autônomas ou fenômenos solidários internos” (1996, 38). No caso de EEMMV, o exemplo é tocado, ou executado, ao vivo por um músico em um instrumento.

Os últimos estudos apontam dúvidas quanto ao emprego de EEMM para o desenvolvimento de habilidades de execução instrumental com alunos iniciantes. Há discordâncias entre os resultados dos experimentos realizados com EEMM em relação a sua aplicabilidade para o desenvolvimento dessas habilidades. Embora os estudos de Hodges (1975), Anderson (1981), Kendal (1988) e Delzell (1989) apresentem resultados significativos quanto ao uso de EEMM para o desenvolvimento das habilidades de discriminação musical, demonstram valores insignificantes para o desenvolvimento da habilidade de execução instrumental com alunos iniciantes. Porém, as pesquisas conduzidas por Sperti (1970), Puopolo (1970), Folts (1973), Rosenthal (1984) e Sang (1987) sugerem que sua aplicação pode melhorar esta habilidade de execução com estes estudantes.

Metodologia

O estudo foi realizado com alunos do curso de banda da escola de música do Instituto Adventista de Ensino do Nordeste (IAENE). O pesquisador anunciou que estava procurando voluntários deste curso para a realização de uma pesquisa e que o interessado deveria fazer sua inscrição. Sete alunos fizeram sua inscrição; dois de clarineta, dois de saxofone, um de trompete, um de trombone e um de percussão. Apenas os alunos de instrumentos de sopro tomaram parte do experimento como sujeitos, pois nem todas variáveis podiam ser aplicadas a percussão, que nesta fase do método Concerto se limita a caixa clara e bombo. O aluno de percussão participou apenas das aulas, auxiliando na complementação da instrumentação utilizada pelo método.

As aulas de instrumentos foram divididas em quatro etapas consecutivas (I a IV). Cada etapa consistiu de três aulas de uma hora de duração cada, num total de doze aulas, ou doze horas. As aulas de cada etapa foram ministradas em três dias consecutivos, uma por dia. O período de aulas foi de 14 dias, sendo que por dois dias não houve aula, um entre a primeira e a segunda etapa e outro entre a terceira e quarta.

As etapas foram classificadas em dois formatos: um com atividades de EEMMV (Formato “A”) e outro sem (Formato “B”). As etapas I e III pertenceram ao Formato “A”, incluindo EEMMV, enquanto que as outras duas ao formato “B” . O mesmo professor ministrou as aulas de todas etapas, sendo os mesmos sujeitos em todas elas. Nos dois formatos de etapas, “A” e “B”, a atividade e o conteúdo de ensino eram os mesmos: o método Concerto trabalhado de maneira seqüencial e músicas que estavam dentro do nível do método. Porém, o Formato “A” incluía a atividade de EEMMV nos últimos cinco minutos das aulas, sendo que era o próprio professor quem tocava ao vivo. Ele tocava trompete. As melodias usadas para esta atividade eram do próprio método. Na Etapa I trabalhou-se na atividade de EEMMV as músicas *Frei João* e *Cachorrinho*, e na Etapa III *Frei João* e *A Trompa de Caça*. Nas etapas que não incluíram EEMMV, etapas II e IV, além de *Frei João*, trabalhou-se nas atividades de ensino normais do método Concerto *Atirei o Pau no Gato* na segunda etapa e *Laudate, Pueri, Dominus* na quarta.

Realizaram-se cinco testes durante o experimento; entre os quais foram ministradas as etapas de aulas. Cada um deles consistia em tocar duas melodias que eram registradas em vídeo. Durante o teste, cada aluno tocava, individualmente, apenas perante o professor e o encarregado das filmagens. Os testes foram realizados fora do tempo normal de aula. Os testes 1, 3 e 5 referiam-se ao aprendizado sem o uso de EEMMV, e os testes 2 e 4 ao ensino que incluía EEMMV, pertencente as etapas I e III, respectivamente. O primeiro teste precedeu a primeira etapa e incluiu as músicas *Frei João*, que foi utilizada em todos os testes, e *Cachorrinho*. Ele foi realizado para poder ser considerado, junto aos valores gerais correspondentes às Etapas sem atividades de EEMMV, como os sujeitos tocavam estas duas melodias antes do experimento. Estas melodias já estavam sendo trabalhadas por eles no curso de banda, onde era usado o mesmo método de ensino com o mesmo professor do experimento, porém sem o auxílio de EEMMV. O segundo teste foi realizado após a primeira etapa de aulas e utilizou-se das mesmas melodias. Os testes seguintes foram realizados após cada etapa e incluíram, além de *Frei João*, as seguintes músicas: *Atirei o Pau no Gato* no terceiro, *A Trompa de Caça* no quarto e *Laudate, Pueri, Dominus* no quinto. A fim de facilitar a referência a essas melodias, dividiremo-las em dois grupos: o Grupo 1 (G1), possuindo apenas *Frei João*, e o Grupo 2 (G2), contendo as outras.

Os testes, gravados em vídeo, foram analisados por cinco juízes independentes, sendo eles instrumentistas de sopro e regentes em plena atividade profissional. Eles verificaram as habilidades de execução instrumental através de seis variáveis: Afinação, Andamento, Articulação, Dinâmica, Formato de Notas e Fraseado. A variável Formato de Notas considerou o tipo de ataque, a sustentação e a finalização da nota. Eles tiveram acesso as partituras utilizadas pelos sujeitos antes de analisar os testes. Deram notas de valores de 1 a 5 para cada sujeito em cada música e em cada variável.

Por se tratar de amostras relacionadas, um mesmo grupo submetido a dois tratamentos diferentes, onde cada sujeito funciona como seu próprio controle, os dados coletados foram analisados pela prova “*t*” de Wilcoxon. Esta prova considera não só o sentido da diferença entre os valores obtidos para cada par de valores observados, mas o valor das diferenças.

Resultados

O grupo de melodias G1, composto apenas pela melodia *Frei João*, que é a única música trabalhada em todas etapas e testes, teve seus resultados analisados separadamente para verificar se apresentaria resultados diferentes das melodias do G2.

	Grupo de Melodias 1	Grupo de Melodias 2
Afinação	T=7,5	T=7,0
Andamento	T=2,0	T=9,0
Articulação	T=12,5	T=10,5
Dinâmica	T=0	T=0
Formato de Notas	T=4,0	T=3,0
Fraseado	T=5,5	T=7,0

Os valores foram analisados em relação ao índice de 5% de significância da prova de Wilcoxon. A variável Afinação teve T=7,5 no grupo de melodias G1 e T=7,0 no G2, resultados que não rejeitam a hipótese H_0 . A variável Andamento teve T=2 para o G1, valor que rejeita a hipótese H_0 com nível de 5% de significância, mas T=9,0 para o G2, resultado que não a rejeita. A variável Articulação teve resultados de “T” que não a rejeitaram, 12,5 para o G1 e 10,5 para o G2. Quanto a Dinâmica, o resultado rejeitou a hipótese H_0 com um nível de 5% de significância, T=0 em ambos os grupos de melodias. A variável Formato de Notas não rejeitou a hipótese H_0 , teve T=4,0 no G1 e T=3,0 no G2.

Finalmente, quanto ao Fraseado, os valores foram $T=5,5$ para o G1 e $T=7,0$ para o G2, não a rejeitando também.

Conclusão

Considerando o grupo de melodias G2, os resultados obtidos em relação às variáveis estudadas levam o estudo à não rejeitar a hipótese H_0 , com exceção da variável Dinâmica. Quanto ao G1, os resultados indicaram que a hipótese H_0 não deve ser rejeitada em relação às variáveis Afinação, Articulação, Formato de Notas e Fraseado. Porém, os resultados das variáveis Andamento e Dinâmica rejeitam a hipótese H_0 . Podemos concluir que: a) não houve diferença significativa entre a utilização ou não da EEMMV quanto às variáveis Afinação, Articulação, Formato de Notas e Fraseado, b) o emprego de EEMMV afetou positivamente a execução instrumental em relação a variável Dinâmica, e c) os resultados obtidos quanto a variável Andamento demonstram que com a melodia trabalhada por mais tempo, *Frei João* no caso, dentro dos dois formatos de atividades de ensino, ocorreu uma diferença favorável ao uso da EEMMV.

Concluindo, o estudo aponta que não existe diferença entre o uso ou não de EEMMV na sua aplicação junto ao método Concerto, no contexto de ensino em grupo, em relação às variáveis Afinação, Articulação, Formato de Notas e Fraseado. Em relação à variável Dinâmica, o estudo indicou ser favorável ao uso de EEMMV. Considerando que os resultados das variáveis Afinação e Andamento diferenciaram das demais, sugerimos que seja conduzido um estudo que empregue uma porcentagem de tempo a esta estrutura de ensino maior do que a utilizado neste experimento.

Referências Bibliográficas

- ANDERSON, James N. Effect of Tape-Recorded Aural Models on Sight Reading and Performance Skills. *Journal of Research in Music Education*, N. 29, pp. 23-30, 1981.
- BARBOSA, Joel L. An Adaptation of American Band Instruction Methods to Brazilian Music Education, Using Brazilian Melodies. Tese de doutorado, University of Washington, Seattle, 1994.
- CASEY, Joseph L. *Teaching Techniques and insights for Instrumental Music Educators*. Chicago: GIA Publications, 1993.
- DELZELL, Judith K. The Effects of Music Discrimination Training in Beginning Instrumental Music Class. *Journal of Research in Music Education*, N. 37, pp. 21-31, 1989.

- HODGES, Donald A. The Effects of Aural Recorded Model on the Performance Achievement of Students in Beginning Band Classes. *Journal of Band Research*, pp. 30-34, 1975.
- KENDALL, Michael J. Two Instructional Approaches to the Development of Aural and Instrumental Performance Skills. *Journal of Research in Music Education*, N. 36, pp.205-219, 1988.
- OLIVEIRA, Alda. Educação Musical: uma Perspectiva Estruturalista. *Revista OPUS*, N. 3, pp. 36-48, 1991.
- PUOPOLO, V. The Development and Experimental Application of Self Instruction and Practice Materials for the Beginning Instrumentalist. *Journal of Research in Music Education*, N. 19, pp. 342 –349, 1970.
- ROSENTHAL, Roseane K. The Relative Effects of Guided Model, Model Only, Guide Only, and Practice Only Treatments on the Accuracy of Advanced Instrumentalists Musical Performance. *Journal of Research in Music Education*, N. 32, pp.250-257, 1984.
- SANG, Richard C. A Study of the Relationship Between Instrumental Music Teacher's Modeling Skills and Pupils Performance Behaviors. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, N. 19, pp. 155-259, 1987.
- SIEGEL, Sidney. *Estatística Não-paramétrica: para as ciências do comportamento*. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- SPERTI, J. Adaptation of Certain Aspects of the Suzuki Method to the Teaching of Clarinet: An Experimental Investigation Testing the Comparative Effectiveness of two Different Pedagogical Methodologies. Tese de doutorado, New York University, 1970.
- ZURCHER, W. The Effect of Model-Supportive Practice on Beginning Brass Instrumentalists. MADSEN, C. K. e MADSEN, C. H. (Eds). In *Research in Music Behavior*. New York: Teachers College Press, pp. 131-138, 1975.

LICENCIATURA EM MÚSICA E PRÁTICAS DE ATUAÇÃO MUSICAL: UMA PERSPECTIVA DE DIÁLOGO E INVESTIGAÇÃO PARA A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

José Alberto Salgado e Silva

Resumo. Este comunicado trata de um trabalho realizado com alunos do curso de Licenciatura em Música, na Universidade do Rio de Janeiro (UniRio), durante os meses de janeiro e fevereiro de 2002. Como estagiário-docente da disciplina Processos de Musicalização I (PROM I), tive a oportunidade de conduzir atividades cujo relato pode ser de interesse para uma discussão sobre a formação de professores, especialmente em relação a certas combinações entre práticas musicais e práticas didáticas ou organizacionais, que se articulam atualmente no Rio de Janeiro.

A proposta da disciplina

Antes de relatar o trabalho com os estudantes, convém apresentar alguns pontos que caracterizam o programa da disciplina PROM, começando pela discussão sobre seus parâmetros mais recentes. A disciplina tem ocupado, desde o início dos anos 1980, uma posição de destaque na grade curricular do curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, distribuindo-se por três dos oito períodos previstos para o total do curso. Com os títulos de PROM I, II e III, vem sendo alternadamente lecionada por uma equipe de docentes do Departamento de Educação Musical (D.E.M.), com a contribuição de estagiários-docentes do programa de pós-graduação em música (P.P.G.M.) da mesma universidade.

Entre o segundo semestre de 2001 e o primeiro de 2002, a professora responsável pela disciplina, Dra. Regina Márcia Simão Santos, convocou uma série de reuniões com a equipe de docentes e estagiários, com o objetivo de discutir e redefinir parâmetros para a estruturação teórica e para a prática docente de PROM. Ao fim desse processo, a equipe decidiu em favor de algumas mudanças, e também confirmaram-se tendências que vinham sendo propostas na atividade dos professores. Entre os pontos dessa discussão, que resultou em novo programa de disciplina, destaco aquele que se relaciona diretamente com o presente comunicado. Ele poderia ser resumido assim:

Por “Processos de Musicalização”, entende-se que existe uma diversidade de caminhos e processos no ensino-aprendizagem de música. Essa diversidade é empiricamente observada, e o levantamento, a análise e a crítica de diversos processos de ensinar e aprender música constituem um dos núcleos de interesse, na formação de professores.

Os objetivos da primeira fase do programa

Tendo em mente essa proposta, trabalhei com os estudantes de PROM I, durante as seis primeiras sessões do período (concluído em seguida pela Prof.a Regina Márcia). Os objetivos iniciais eram, começando pela própria rotina de auto-apresentação dos alunos, os seguintes:

- a) promover um levantamento das suas experiências de formação e das práticas musicais desempenhadas por eles;
- b) apresentar teorias relacionadas a processos de ensino-aprendizagem de música e indicar leituras relevantes;
- c) promover um pensamento relacionador entre a reflexão sobre práticas musicais e pedagógicas vivenciadas pelos estudantes e as teorias e leituras conhecidas durante o curso

Sobre o teor e formato da avaliação

Uma primeira avaliação foi realizada em 7 de fevereiro de 2002, na forma de apresentação de temas selecionados pelos alunos, em comunicados individuais, com cinco minutos de duração. Os temas foram escolhidos entre duas opções básicas, sugeridas também como linhas de trabalho para a avaliação final (apresentação no Fórum de Pedagogia Musical, no dia 22/04/02):

- 1) relato sobre uma ação pedagógica em que o estudante esteja participando (como professor ou de outra forma), com uma breve análise e fazendo conexões com os temas vistos no curso e na literatura indicada.
- 2) relato reflexivo sobre um recorte dos processos de musicalização pelo qual o estudante tenha passado, fazendo o mesmo tipo de análise e conexões.

Os dezoito alunos do curso apresentaram seus comunicados, cujos temas são identificados abaixo, pelo avaliador:

Rodrigo Russano – Prática de conjunto: Do informal para o aprendizado orientado por um líder. Uso de improvisação e composição na direção musical de um conjunto formado por amigos.

Carolina L. Gonçalves da Luz – Atividade musical e terapia. Relações interpessoais e afetividade no trabalho voluntário em um hospital.

Márcio F. M. Vieira – A produção de uma música em estúdio, vista como processo de aprendizado, de acordo com o modelo TECLA, de K. Swanwick.

Oswaldo L.R. Celedon – Trabalho com crianças do Jardim de Infância. Relações com a diversidade de estilos musicais entre crianças (com referência em Salgado e Silva 2001).

Bruno Py – Discussão sobre o “conteúdo” como centro organizador de um curso de harmonia, em escola de música.

Marcus V. P. Nunes – Música e Voluntariado na área de Educação Especial. Atividade musical, afetividade e a teoria de Jean Piaget como referência.

Paulo Henrique de G. e Silva – Uma oficina de música e o trabalho artístico-pedagógico de um grupo de músicos, vistos segundo o modelo TECLA.

Dauny D. Cesar – Trabalho de orientação vocal para a produção de um disco. Recursos, técnica e os modos de escuta musical empregados (com referência em Green, 2001).

Rodrigo Caetano Simões – História de vida de um menino flautista, relatada pelo diretor musical de um projeto comunitário (Projeto Villa-Lobinhos, do Museu Villa-Lobos, RJ)

Márcia Bulcão – Trabalho de musicalização [idade de 4 a 7 anos] junto a uma ONG, jogos musicais e importância da afetividade.

Joana de C. S. Araújo – O aprendizado formal via notação musical e o aprendizado da sanfona no forró: problemas percebidos na passagem entre os dois.

Carlos F. Vernes – Mentalidades de estudo e diversidade musical em dois ambientes de ensino formal: uma escola de música norte-americana e o curso de Bacharelado em Música Popular Brasileira, na UniRio.

Alberto Boscarino – O *T* no modelo TECLA e o método Kodály, num curso de música preparatório para vestibular, analisado pelo professor.

Marcelo Resende – Estruturação de ensino e diversidade musical: um projeto de Musicalização patrocinado por empresa privada e conduzido por uma equipe de músicos-professores.

Maria Goretti Oliveira – Características do aprendizado e da realização musical numa paróquia do interior, segundo uma organizadora.

Daniel C. Fernandes – A *performance* pode não ser vantajosa: O professor de música como “produtor de festas” na escola. (com referência no modelo TECLA)

Pedro B. Costa – A aula de guitarra, problemas específicos de rendimento dos alunos e o modelo TECLA.

Luciano R. da Cruz – Diferenças metodológicas e uma interpretação do modelo TECLA para a prática da Música Antiga.

Entre os dezoito comunicados, portanto, sete tratavam de experiências de ensino conduzidas pelos estudantes da Licenciatura; duas traziam uma reflexão sobre processos de aprendizagem vivenciados pelos estudantes; e nove (50% do total) apresentavam relatos sobre atividades organizadas pelos estudantes. Estas últimas não se enquadravam exatamente com a função formalizada de “professor”; no entanto, envolviam sempre alguma forma de responsabilidade e direção junto a outros indivíduos. A própria diversidade de contextos e funções em que esses estudantes atuavam (alguns já com vários anos de experiência) oferece dados para pensar sobre relações entre universidade e formação profissional.

Reflexão sobre o trabalho realizado

O curso teve como fechamento a participação dos estudantes no Fórum de Pedagogia da Música, realizado anualmente na universidade. Pela primeira vez na história da disciplina, ficou definido que os alunos de PROM I teriam na apresentação de comunicados e trabalhos naquele Fórum a parte final da avaliação de seu trabalho de curso. Pode-se interpretar que, com isso, os estudantes começam a participar mais cedo do debate acadêmico, ao mesmo tempo usufruindo desse modo de troca e enriquecendo-

o, com suas perspectivas. Considere-se que, se acreditamos que o relato de experiências e a apresentação de pesquisas são como ingredientes necessários ao aprofundamento da reflexão e ao aperfeiçoamento de nossas práticas, então há motivos suficientes para que esse modo de atuação seja experimentado por educadores *desde o período de seu treinamento formal*. Pensa-se mesmo que a participação de jovens professores nesse ambiente acadêmico pode ser um fator importante de constante transformação e legitimação para todos nós que trabalhamos com o ensino e a pesquisa em música.

Esta suposição baseia-se na experiência de ter ouvido relatos sobre práticas educacionais/organizacionais desses estudantes de licenciatura. Ficou muito claro, pelos relatos daqueles que trabalham com cursos, projetos comunitários, ensaios, atividades terapêuticas, etc. que o músico de hoje – quando se propõe a ensinar música ou organizar alguma forma de prática musical – encontra situações de trabalho distintas e mais variadas do que encontrava há dez ou vinte anos (para uma discussão e revisão bibliográfica detalhadas do assunto, v. Santos, 2001). São novos contextos que se apresentam para sua atuação: o trabalho em hospitais, o trabalho junto a organizações não-governamentais, o trabalho junto a empresas e, de modo geral, o trabalho com práticas da chamada educação não-formal em música. Tudo são formas que indicam a localização da música e de seu ensino como práticas sociais, sujeitas a um movimento de negociação constante, fazendo surgir diante do profissional *campos de trabalho* com interesses e ideologias diversas. Esse indivíduo, por sua vez, procura desenvolver uma estratégia para agir adequadamente, questiona os objetivos e procedimentos de sua atuação, e cria uma argumentação para seu trabalho. No contexto de debate, tem a oportunidade de observar outros trabalhos e compará-los com o seu. Toda uma atividade reflexiva, portanto, acontece desde o tempo da graduação, para o estudante que trabalha com música. Sua atuação em campos de trabalho variados, que não se restringem à escola regular e ao conservatório, coloca, para o professor da licenciatura, o interessante desafio de conduzir uma investigação conjunta sobre esses contextos, incluindo na formação universitária uma perspectiva de pesquisa e criação. Entre outros pontos, fariam parte dessa agenda:

- a) Descrever situações de trabalho;
- b) Registrar procedimentos adotados;

- c) Detectar problemas no trabalho;
- d) Identificar pressupostos teóricos na condução do trabalho;
- e) Relacionar essas teorizações com momentos da literatura;
- f) Identificar e discutir valores éticos e estéticos que orientam a ação do jovem profissional e dos sujeitos com quem trabalha;

Essa perspectiva tem ligações óbvias com a filosofia educacional de Paulo Freire e, em particular, com a relevância que ele atribuiu ao diálogo entre professor e estudantes (v. sobretudo Freire, 1996 [1970]). Como que parafraseando Freire, no contexto da formação de professores de música, poderíamos dizer o seguinte: se o professor presume que o estudante nada sabe de prática educacional, ele discorre sobre autores consagrados e ensina métodos de educação musical. Mas, se ele inicia um diálogo com o aluno, pode descobrir que este já ensina música ou organiza atividades musicais, de alguma forma. Investigando mais, descobre que, assim como os próprios estilos da moda, algumas práticas sociais de música (incluindo práticas de ensino e outras formas de trabalho comunitário) são muito recentes, e podem ainda não estar registradas na literatura acadêmica. Diante desse quadro, o professor interessado na produção do conhecimento por meio do diálogo, poderá investigar, junto com o aluno, essas novas formas de atuação musical. Apresentando a contribuição de outras experiências e teorias, o professor pode enriquecer a investigação sobre a experiência de trabalho do estudante, com novos dados e perspectivas.

Essa produção conjunta de conhecimento traduz-se em uma crítica informada pela observação de dados concretos, analisados por mais de um ponto de vista, e – além disso – pode traduzir-se na *concepção de metodologias adequadas a novas situações*. Pois, se adotarmos um parâmetro que prevê a *criação* como atividade central na educação (v. Rocha 1993) – incluindo-se obviamente a educação superior e a formação de educadores –, entenderemos que *conceber programas de musicalização*, com referência no estudo teórico e na observação de práticas musicais e práticas pedagógicas, pode passar a ser atividade curricular relevante, para os estudantes de licenciatura.

Considerações finais

O quadro geral dessa turma sugere que, profissionalmente, não se observa uma correspondência simples entre “licenciado” e “professor de música”. Novas possibilidades de trabalho e responsabilidades sociais apresentam-se para o músico, e seguem transformando-se. O relato dos músicos-estudantes demonstrou que várias delas lhes parecem *promissoras* ou já são *gratificantes*. De fato, as funções menos consolidadas – como o trabalho em contextos de Educação Especial, hospitais, O.N.G.’s e projetos comunitários – parecem mobilizar intensamente os condutores da experiência.

Somos convidados, portanto, a refletir sobre uma formação universitária que inclua a perspectiva da investigação sobre formas correntes e nascentes de atuação musical. Observando e comparando essas práticas diversas de organização da música, temos mais condições de “ler o mundo” e responder criativamente, desenvolvendo técnicas e perspectivas ainda não consagradas, mas possivelmente adequadas à prática da música. O diálogo entre professores e estudantes de Licenciatura em Música tem o potencial de, a partir da atividade investigativa, sintetizar uma produção de conhecimento relevante para as condições e necessidades atuais de cada trabalho musical.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Paz e Terra, 1996 [1970]

GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn – A Way Ahead for Music Education*. Aldershot, Ashgate, 2001.

ROCHA, Marisa L. da. "Do paradigma científico ao paradigma ético-estético e político: a arte como perspectiva nas relações educacionais". *Cadernos de Subjetividade*, Vol. 1, N.2., pp. 235-239, 1993

SANTOS, Regina Márcia S. “A Formação Profissional para os Múltiplos Espaços de Atuação em Educação Musical”. Comunicado ao X Encontro Nacional da ABEM, 2001.

SILVA, José Alberto Salgado e. “A experiência da diversidade musical e estética: um parâmetro para a educação musical contemporânea”. *Anais do XIII Encontro Nacional da ANPPOM*, Vol. I, pp. 261-268, 2001.

EDUCAÇÃO MUSICAL À DISTÂNCIA ATRAVÉS DA FLAUTA DOCE

José Maximiano Arruda Ximenes de Lima

Resumo. Neste artigo, são apresentados aspectos necessários para produção de um software educativo Musical à Distância e a implementação de um sistema para este fim. Observou-se que, todo sistema musical deve estar baseado em alguma concepção da Educação Musical e abordar atividade musical adequada; para propiciar ao aluno, um bom desenvolvimento musical. Desta forma, concebeu-se e implementou-se um sistema para Educação Musical à Distância através da Flauta Doce.

1. Introdução

Encontra-se na literatura atual, um considerável número de softwares para ensino da música. Constatou-se que a maioria não foi concebida para ser utilizada na internet. Atribuem-se duas vantagens para o uso de *software* para *Web*: a possibilidade de musicalizar um grande número de pessoas por estar disponível na rede mundial de computadores e a facilidade que o aluno tem em aprender corretamente a postura adequada do instrumento, através de vídeo conferência com o professor.

Na tentativa de minimizar a situação atual apresentada acima, foi criado um sistema para ensino da música através da flauta doce, chamado (WebFlauta), pela qual se pretende ensinar a distância, de forma síncrona e assíncrona, a flauta doce soprano, agregado a um ambiente IBW chamado INVENTE, com concepções e parâmetros da Educação Musical (LIMA,2002).

2. O Projeto INVENTE

A necessidade de investigar parâmetros que diferenciem o ensino tecnológico do ensino convencional a distância fez surgir o INVENTE. Com essa investigação foram levantados suportes para implementação de uma ferramenta destinada ao Ensino Tecnológico a Distância e os seguintes pressupostos: o uso da realidade virtual, exploração de recursos de áudio e vídeo; utilização de infra-estrutura

com provisão de qualidade de serviço(QoS); e a possibilidade de agregação de aplicações de domínio específico e de outras não previstas durante a concepção do ambiente virtual. A versão 2.0 foi concebida mediante uma revisão crítica da versão anterior, no que tange a ETD (Educação Tecnológica a Distância), propondo uma perspectiva mais conceitual. Com esta reflexão surgiu o Núcleo de Gestão. Este Núcleo é baseado em tecnologia *Web* e é responsável pela administração dos recursos do ambiente, tais como cadastro dos usuários, repositório de publicações de cursos ofertados, gerência do Banco de Dados, manutenção dos materiais publicados e controle de acesso aos recursos. Podem-se também agregar várias aplicações baseadas ou não em tecnologia Internet. A versão 2.1 foi uma reavaliação da versão anterior. Com esta reavaliação, surgiu a concepção para solucionar a distribuição de recursos para ferramentas EaD, a modelagem e implementação do AVET(Aplicação de Videoconferência para ETD). O AVET foi agregado ao Núcleo de Gestão do INVENTE (LIMA; OLIVEIRA; RAMALHO, 2002).

3. Concepções e Parâmetros da Educação Musical.

Toda prática educacional está direta ou indiretamente ligada a uma teoria de aprendizagem. Estas teorias fundamentam as concepções da Educação Musical. Um software com que se deseja propiciar experiências no campo da música tem que conter alguma concepção musical (HENTSCHKE, 1993).

Dentre as várias concepções no campo da Educação Musical, este trabalho destacou a tradicional e a progressista. O destaque dá-se porque ambas são as mais utilizadas na criação de programas para Educação Musical. A concepção tradicional aborda basicamente o ensino da música erudita ocidental, conceitos teóricos, história da música e execução instrumental ou interpretação vocal. O processo de ensino está centrado no professor. A música é considerada uma herança cultural de uma sociedade. O aluno recebe passivamente todos os conhecimentos do professor, memorizando conceitos e desenvolvendo habilidades técnicas. As necessidades do aluno não são fatores mais importantes e sim o método, os exercícios e a técnica apurada. A metodologia consiste em estudar e executar mecanicamente uma obra. Não são consideradas as atividades de improvisação ou apreciação. Na concepção progressista o

ensino está centrado no aluno, ele constrói seu conhecimento, desenvolvendo principalmente a criatividade. Nesta abordagem o professor não tem a postura de transmissor de conhecimento e sim de facilitador. Não é adotado um método, as músicas são resultado de experimentações sonoras. Neste caso, são enfatizadas atividades de composição, improvisação e apreciação (SWANWICK, 1988).

Os parâmetros da Educação Musical são sugeridos por diversos autores por meio de propostas de atividades musicais. Dentre os vários autores, este trabalho, destaca uma proposta que é bem referendada na Educação Musical Mundial, o Modelo (TECLA¹).

4. Características gerais do WebFLauta

O WebFlauta Foi desenvolvido em Java com apoio da API JavaSound. É um software para ensino da flauta doce soprano e está agregado ao INVENTE. O aluno cadastra-se no INVENTE, tem acesso ao curso de música, baixa o programa, instala na sua máquina e está pronto para iniciar seus estudos de forma síncrona e assíncrona. Na tela inicial, o aluno observa uma apresentação do produto, com explicações sobre a flauta doce e como utilizar o software que tem 5 módulos: Módulo Técnica; Módulo Execução; Módulo Composição; Módulo Literatura; e Módulo apreciação. Com relação à arquitetura pode ser classificado como ramificado e concede ao aluno a escolha do módulo e do nível em que deseja estudar.

4.1. Dados de entrada

Para o funcionamento do ambiente, é necessária a realização de alguns procedimentos preliminares como: cadastramento dos alunos no INVENTE; baixar o programa; e agendar uma aula com algum professor.

O cadastro dos alunos = O aluno deve acessar o INVENTE e cadastrar-se no ambiente. Ao cadastrar-se o aluno dispõe de vários conteúdos em

¹ Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação.

especial a música(WebFlauta). A figura 4.3 mostra a tela inicial do INVENTE.



Figura 4.1. Tela principal do INVENTE.

Agendar aula = esta tarefa do INVENTE possibilita que o aluno confirme a data do contato on-line com o professor cadastrado. Este tipo de aula é muito importante para iniciantes na música;

Baixar o programa = O *software* está disponível no INVENTE. O aluno deve baixá-lo, para realizar as atividades *on-line* e *off-line*; e

Vídeo Conferência = Para facilitar esse contato a versão 2.1 do INVENTE conta com uma aplicação responsável pelas funções de operação e navegação da aplicação, bem como pela transmissão e recepção das mídias utilizadas durante uma sessão de videoconferência, chamada AVET. A figura 4.4 mostra o AVET em execução.

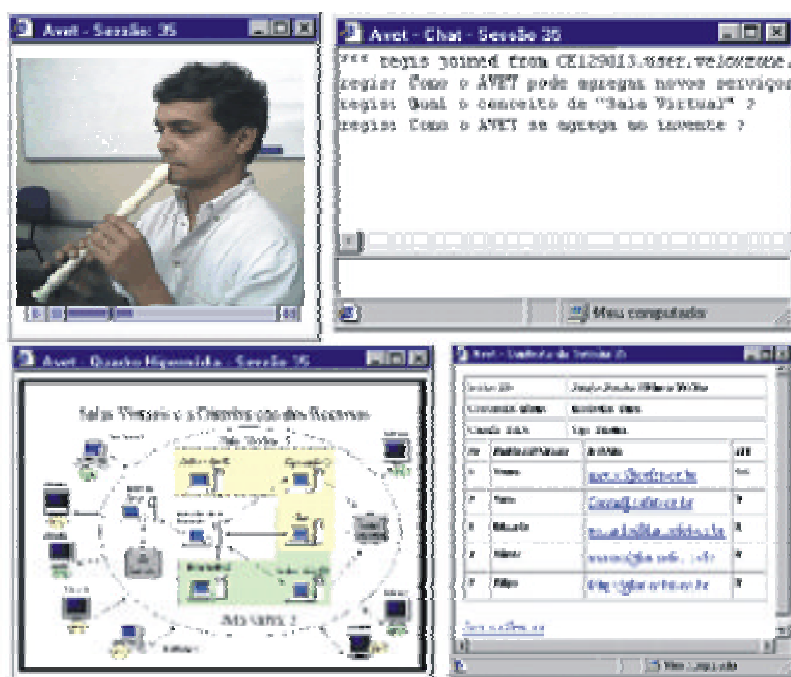


Figura 4.2. Camada de apresentação do AVET

4.2. Requisitos necessários para uso de WebFlauta.

O diálogo com o ambiente é amigável e de fácil compreensão. Utilizam-se recursos visuais condizentes com o som, existem vários elementos inter-relacionados, entre os quais, destacam-se: **Flauta doce soprano** = Instrumento musical que será utilizado. Sugerimos que seja com sistema barroco; **Computador** = Este deve possuir um placa de som com interface MIDI embutida, deve ter caixas de som, impressora, microfone, Web Can e estar ligado a rede mundial de computadores; **Caixa de som** = com a caixa os alunos podem ouvir os exercícios e as músicas; **Microfone** = com o microfone o aluno grava seus sons e envia-os ao professor; **Web-Can** = com web-can os alunos podem visualizar o professor; e Mouse. A figura 4.3 apresenta os requisitos necessários para o uso do WebFlauta.



Figura 4.3. Elementos necessários para o WebFlauta.

5. Cenário de Implementação

5.1. Tela Inicial do WebFlauta

A tela principal do WebFlauta foi criada com uma interface gráfica que possibilita um alto grau de interação com o usuário. Contem seis Guias. Cada representa uma atividade. Essas guias possibilitam aos alunos escolher o que se deseja estudar. Ao abrir o programa, a tela inicial apresentada é a do “Módulo Apreciação”. Cada módulo será especificado abaixo. A figura 5.1. mostra a tela inicial do WebFlauta.

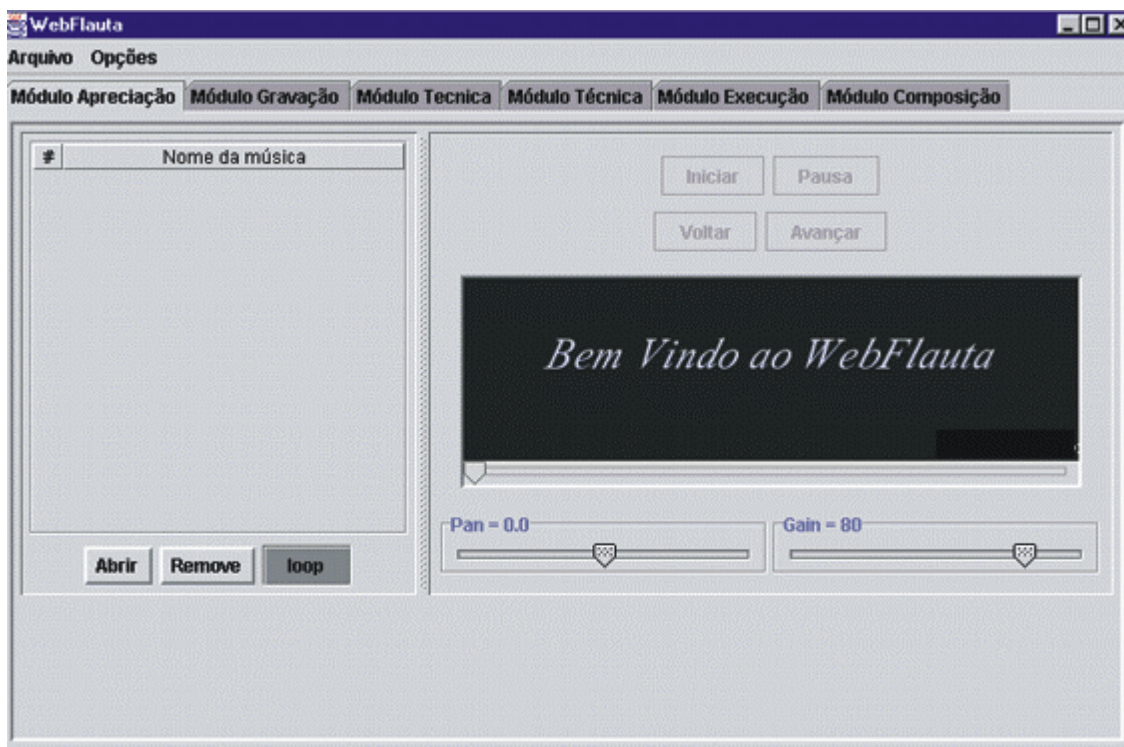


Figura 5.1. Tela principal do WebFlauta

5.2. Especificação dos módulos

Módulo Técnica : O objetivo principal deste módulo é ensinar a posição das notas musicais na flauta doce soprano. Ele dispõe de 100 exercícios para desenvolver a técnica instrumental. Estes exercícios estão divididos por grau de dificuldade: Técnica 1, Técnica 2 e Técnica 3. Cada exercício contém as posições das notas na flauta e posição das notas na pauta. Neste módulo o aluno tem a possibilidade de observar o exercício sendo executado em uma flauta doce virtual. Os orifícios do instrumento são animados de acordo com as notas que estão sendo exibidas na pauta e os respectivos sons são apresentados. Existem 5 botões que regulam a forma de execução. O botão tocar executa o exercício; o parar suspende; o pausa pára no local desejado; o retroceder reinicia a execução; o tempo regula a velocidade que o aluno deseja ouvir. Neste módulo o aluno observa a posição das notas na pauta e os respectivos orifícios na flauta podendo assim acompanhar o computador após a observação; **Módulo Execução:** Neste módulo, os alunos não vão apreender posição

das notas e sim executar músicas eruditas e populares. Também existem 5 botões que regulam a forma de execução. O botão tocar executa o exercício; o parar suspende; o pausa para no local desejado; o retroceder reinicia a execução; o tempo regula a velocidade que o aluno deseja ouvir. Outra grande vantagem deste módulo é a possibilidade de inserir novas músicas no formato MIDI, possibilitando adequar o aluno à realidade sócio-cultural-musical; **Módulo Composição:** Agora, o aluno conta com um editor de partituras. Neste caso, o aluno cria suas músicas para serem executadas posteriormente, além de desenvolver a criatividade; **Módulo Literatura:** Com este , o aluno conta com textos hipermédia sobre o histórico da flauta doce, história da música e teoria musical ; e **Módulo Apreciação:** Finalmente, o aluno conta com um banco de dados com 30 músicas eruditas e populares para o exercício de apreciação. Além de contar com a possibilidade de incorporar novas músicas. O aluno escolhe a música que deseja ouvir, optando por um gênero musical. Em cada gênero do módulo existem as músicas correspondentes. Também existem 5 botões que regulam a forma de audição. O botão tocar executa a música;; o parar suspende; o pausa pára no local desejado; o retroceder reinicia a execução; o volume regula a intensidade que o aluno deseja ouvir.

6. Conclusão

Neste artigo, foram conceituadas as concepções e parâmetros da Educação Musical, indispensáveis à produção de um software educativo musical, de qualidade. Apresentaram-se as principais características do WebFlauta, uma ferramenta que ensina flauta doce a distância, incorporado ao projeto INVENTE. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a elaboração de outros sistemas e ensine música com concepções e parâmetros adequados ao desenvolvimento musical.

7. Referências bibliográficas

HENTSCHKE,Liane. Relações da prática com a teoria na Educação Musical. In: II Encontro Anual da ABEM (1993:Porto Alegre). Anais...Porto Alegre:ABEM,1993.

LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de; OLIVEIRA, Antonio Mauro; RAMALHO, Geber. Uma Metodologia baseada na web para ensino da flauta doce. In: XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação(2001:Vitória). Anais...Espírito Santo:SBC/SBIE,2001.

LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de; OLIVEIRA, Antonio Mauro; RAMALHO, Geber. WebFlauta – Uma aplicação EaD para o ensino da Flauta Doce. In: XXII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação(2002: Florianópolis). SBC/WIE, 2002.

LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. **WebFlauta- Uma Aplicação EAD para o ensino da Flauta doce.** Dissertação de Mestrado(Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Estadual do Ceará/ Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará,Fortaleza, 2002.

ROBERTS, J.M., “The Story of Distance education: A practioner’s perspective”. Journal of American Society for Information Science, 1996.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind and Education.** London, Routledge,1988.

AS “OFICINAS DE MÚSICA DA CASA PEQUENO DAVI”: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NUMA ORGANIZAÇÃO NÃO-GOVERNAMENTAL NA CIDADE DE JOÃO PESSOA

José Reinaldo Tavares de Souza

Resumo. Este é um relatório sucinto de uma experiência de Ensino de Música num espaço alternativo, a organização não-governamental Casa Pequeno Davi, referente ao primeiro período de um trabalho iniciado em Agosto de 2000, e concluído em Dezembro de 2001 com quatorze adolescentes entre treze e dezoito anos de idade. Tal experiência continua em vias de desenvolvimento, mas com novas perspectivas e possibilidades, diferentes das iniciais. Nele visa-se refletir sobre as práticas adotadas, as influências das diversas metodologias, as atividades desenvolvidas, os resultados alcançados, identificação de pontos positivos e negativos, reflexões e idéias para novos direcionamentos.

Introdução

A Casa Pequeno Davi (CPD) é uma organização não-governamental sem fins lucrativos, e que tem como finalidade de oferecer atividades educacionais e artísticas a crianças e adolescentes menos favorecidos, principalmente as que vivem nas proximidades do chamado “lixão do Roger” – o depósito de lixo da cidade de João Pessoa localizado no bairro do Roger – possibilitando o resgate da cidadania e a inclusão destas no processo social que perpassa pelo acesso a escola, saúde e a uma habilidade profissional.

Dentre as parcerias que a CPD tem está a Universidade Federal da Paraíba com seus projetos de extensão, e também diversas entidades nacionais como o Movimento de Meninos e Meninas de Rua, Brasil Crianças Cidadãs, a Pastoral do menor, além de organismos internacionais, como UNICEF, Cordaid, Comunidade Européia e outros. Até julho de 1999 eram oferecidas oficinas de pintura, estamparia em tecido, reciclagem de papel, noções básicas de computação, marcenaria, reforço escolar, serigrafia e atividades esportivas.

Elaborei uma proposta para formar turmas de iniciação ao estudo musical, somando a oficina de música às já existentes. Esta proposta foi encaminhada à coordenação da instituição, que a incluiu em um amplo projeto destinado a captar recursos do Unicef Criança/Esperança, um orçamento para a aquisição de instrumentos

musicais e para a gravação de um *compact disk* (cd). Este projeto envolvia várias atividades educacionais, que foram: Reforço Escolar (hoje Setor de Atividades Ludo Pedagógicas), Dança, Grupo de Flauta, Capoeira, Grupo de Rap, Esporte, Bijuteria, Velas, Estamparia e a formação de uma Banda Musical, com: bateria, tubadoras, guitarra, contra-baixo, teclado e microfones.

A idéia inicial foi formar uma banda musical para fazer apresentações nos eventos culturais da entidade e em outras possíveis localidades, além de promover uma iniciação ao estudo musical para os estudantes envolvidos. O detalhe deste projeto, é que ficou determinado em sua proposta (elaborada pela coordenação da CPD), que haveria a gravação de um cd após um ano de atividades.

Uma turma se formou em Agosto de 2000, mas não havia ainda os instrumentos musicais para que as atividades se desenvolvessem. Comecei então as aulas teóricas, com noções básicas dos elementos musicais. Somente em Dezembro do mesmo ano, contando com o patrocínio da Unicef, os instrumentos musicais foram adquiridos.

No início eram seis alunos, houve algumas desistências e mudanças, sendo que ao término do período havia o grupo do turno da manhã formado por sete indivíduos, que formaram uma banda chamada “A Porta Bate Só”, e o grupo do turno da tarde, também com sete alunos, cuja banda se chama “Abalando a Estrutura”. Ambos os nomes foram colocados pelos integrantes, e as bandas eram compostas por um guitarrista, um baixista, um baterista, um percussionista, um tecladista e dois vocalistas, totalizando quatorze estudantes.

A ênfase na prática instrumental

No ensino da música no Brasil, tem predominado, ao longo da história, uma prática pedagógica conservatorial, de caráter técnico profissionalizante, com ênfase na reprodução, sobretudo de modelos eruditos europeus. Tudo isto tem contribuído para o afastamento de uma demanda estudantil, que por estas e outras razões não conseguem se identificar e encontrar prazer no estudo musical.

Em oposição a isto, diversos músicos-pedagogos têm buscado alternativas metodológicas para a educação musical. Surgiram então os chamados “métodos ativos”,

que, ao contrário do ensino tradicional de música, partem da vivência musical do aluno para chegar ao conhecimento teórico, valorizando também sua expressão pessoal.

Como o objetivo era a formação de um conjunto musical, o estudo foi e continua sendo sempre direcionado para a prática instrumental, fazendo desta um meio para se chegar ao conhecimento teórico musical, sua linguagem e estruturação.

Há uma constante sondagem sobre que músicas trabalhar em sala de aula, e os alunos são regularmente solicitados a levarem exemplos musicais familiares, que eles estão acostumados a ouvir no cotidiano. A partir de análises destas músicas, observa-se primeiramente o grau de dificuldade de execução da mesma, destaca-se também a relação com conteúdos básicos da linguagem musical. Esta é uma fase do estudo, que podemos chamar de “releitura” ou “reapropriação” de músicas já existentes, e visa incentivar os alunos nos seus primeiros passos do estudo musical, uma vez que os mesmos mostram-se empolgados ao executar músicas de seus conjuntos favoritos, consagrados no meio artístico. Há de se convir, no entanto, que várias músicas que os alunos gostam exigem uma certa competência para que sejam executadas, e às vezes é preciso descartar algumas sugestões. Sendo assim, esta prática é menos estimulada do que a criação.

A Criação como forma de expressão da realidade

A parte da criação de músicas próprias é um espaço no fazer musical onde pode se trabalhar, além dos aspectos teóricos e técnicos, a criatividade, a reflexão sobre o próprio fazer artístico e da realidade. Nesta perspectiva, a composição da letra da primeira música ganhou subsídios num contexto onde existe um lixo que desumaniza centenas de pessoas que sobrevivem catando lixo, e ainda agride a natureza de forma brutal, poluindo o mangue sobre o qual o depósito se encontra instalado.

Em setembro de 2000, foi sugerida como atividade a construção coletiva de uma letra sobre a localidade, as proximidades, as redondezas do bairro, do lixo e do mangue. Os alunos conversaram sobre sua realidade de vida, o que acontece no meio ambiente, etc, até que após algumas discussões a letra foi finalizada.

Alguns elementos rítmicos foram trabalhados, como compasso quaternário e acento métrico, além da dicção. Foi feito então um exercício de percepção, onde os alunos tentavam ir encaixando as palavras nos tempos, em um determinado andamento,

marcado pela palma da mão, mais tarde, contando os tempos do compasso, até a identificação das sílabas que recaem sobre o primeiro tempo do compasso, ou seja, o tempo forte que caracteriza o acento métrico.

Com esta visão, surgiu a primeira música da banda, com uma letra construída coletivamente, falando dos problemas sociais e ambientais acerca do grande depósito de lixo, de como ele afeta a qualidade de vida da população, e por que não há uma política de educação ambiental na cidade, bem como atividades de reciclagem de materiais.

Os arranjos dos instrumentos foram construídos sobre exercícios simples, sobre uma seqüência dos acordes de I, IV, I, V, IV e I, sendo em mi maior (E, A, E, B, A, E). Assim, ao mesmo tempo em que o aluno exerce uma prática direta, ele começa a ter noções básicas, ou ainda, se prepara para um estudo futuro de harmonia.

Através da letra da música foi feito um exercício de percepção, onde depois do vocalista já saber pelo menos mais ou menos como ia cantar, e mostrar a toda a turma, esta ficava marcando o tempo da música e identificava qual sílaba (ou silêncio entre as palavras) recaía sobre o primeiro tempo de cada compasso. Este exercício mostrou bons resultados para o entendimento do acento métrico.

Mas a reflexão da realidade vivida pelos alunos no cotidiano pode não ser exatamente o conteúdo de interesse maior deles. É que, cansados de viverem e verem um contexto social tão desfavorável, eles preferem pensar e por que não dizer sonhar, numa outra realidade, uma com certeza bem melhor do que a atual. Numa segunda composição própria da turma, um dos vocalistas trouxe uma letra quase pronta, que fala sobre diversão, viagens para diferentes lugares, mudanças, etc. Nela pode-se observar uma manifestação – inconsciente ou não -, como um ideal de mudança da realidade para um mundo melhor, sem tantas desigualdades sociais existentes.

Para o estudo dos exercícios práticos e teóricos, as aulas com duas horas de duração, têm sido divididas em duas partes iguais: a primeira para exercícios individuais, onde a turma é separada em duas salas - numa ficam os instrumentos de percussão, noutra os melódicos e harmônicos -, e a segunda para esclarecimento de conteúdos teóricos e para a prática instrumental coletiva, ou seja, ensaios.

Em cinco meses de trabalho e estudo, o grupo tem um repertório de quatro músicas, sendo duas de outras bandas, e duas de autoria própria. A formação deste repertório acarretará em apresentações dentro e fora da Casa Pequeno Davi.

Para que se alcance os resultados almejados é preciso, no entanto, uma prática instrumental mais constante do que apenas duas vezes na semana, já que os alunos não dispõem de instrumentos musicais próprios. Isto ajudaria no processo de progressão dos exercícios práticos principalmente, favorecendo a execução e construção de diversas músicas. Neste sentido, foi sugerido que os alunos assinassem um termo de responsabilidade sobre os instrumentos, para que num horário extra eles pudessem freqüentar a sala de ensaios para praticarem e desenvolverem suas idéias.

Já foram trabalhados conteúdos de iniciação à linguagem e estruturação musical, teorias, notação musical, etc, visando oferecer ao aluno diferentes perspectivas para o aprofundamento de seus estudos musicais, seja numa escola formal especializada, seja num futuro vestibular, ou mesmo na prática artística em bares e diversos outros lugares, favorecendo assim um possível exercício profissional.

Conclusão

O principal ponto positivo foi ter levado-os a perceber que são capazes de construir algo que seja valorizado e reconhecido socialmente, o que contribui para o crescimento da auto-estima, despertando na maioria dos educandos uma perspectiva de um futuro com uma melhoria na qualidade de vida, um simples estímulo para estudar na escola regular, ou até quem sabe um possível ingresso na universidade para estudar artes, ou ainda, um emprego na área musical, segundo depoimentos dos próprios alunos.

Neste sentido a gravação do *cd* foi essencial, o *cd* agora é um produto, pode ser comercializado e divulgado facilmente para qualquer localidade, sua renda pode ser voltada para a manutenção da Oficina de Música, quem sabe a possibilidade do pagamento de uma bolsa para os participantes, apresentações em lugares diversos, enfim, com o *cd* na mão as possibilidades se multiplicam, o que estimula não só nos alunos, mas também todos envolvidos no projeto, uma perspectiva concreta de uma melhoria na qualidade de vida, a começar pela auto-estima de cada um.

Referências bibliográficas:

PENNA, Maura. Contribuições para uma revisão das noções de Arte como linguagem e como comunicação. *Caderno de Textos do CCHLA*. Nº 15, p. 65-78 (publicação UFPB/CCHLA). 1998.

_____. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara R. (coord.) *Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Editora da UFPB, p. 129-140, 1995.

_____. Revendo Orff: Por uma reapropriação de suas contribuições. In: *Som, Gesto, Forma e Cor: Dimensões da Arte e seu Ensino*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora C/ Arte, p. 80-108. 1996.

LEITURA E TEORIA MUSICAL NAS PRÁTICAS DE BANDAS DE ROCK

Jusamara Souza

Liane Hentschke

Adriana Bozzetto

Elisa Cunha

Resumo. O presente trabalho tem como objetivo analisar o papel da leitura e da teoria musical nas práticas de bandas de música de adolescentes. Este trabalho constitui-se de uma parcela do projeto de pesquisa intitulado “Articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não escolares: estudos multi-casos em Porto Alegre, RS”. A metodologia escolhida foi multi-casos, com três bandas de música, utilizando entrevistas semi-estruturadas e observação não-participante como técnicas de obtenção de dados. O papel da leitura e da escrita adquire dessa forma um papel social, na troca e aquisição de informações entre os membros do grupo. Apesar da importância que atribuem à escrita musical não a consagram em detrimento do “tocar de ouvido”, reconhecendo que ambas as práticas se complementam.

1. Ampliando a concepção de ler e escrever música.

A notação musical tem sido um conteúdo central nos processos formais de ensino e aprendizagem de música. Existe uma representação corrente na pedagogia musical de que o *saber música* significa *ler e escrever música*. Como consequência muitas tradições musicais que são aprendidas e transmitidas oralmente são consideradas como “primitivas” ou “mais simples” apesar dos estudos etnomusicológicos demonstrarem as suas complexidades.

Essa posição em relação à escrita remete às limitações e contradições visíveis nas teorias tradicionais sobre a leitura e escrita, entre elas, a de querer “tratar a ausência da escrita, a “oralidade” como inferior, algo a evoluir ou, se necessário, a ser erradicado” e classificar indivíduos que não lêem como “incultos”, discriminando, por exemplo, as sociedades ágrafas (Narasimhan, 1995, p. 197).

No caso específico da educação musical essa supremacia da escrita sobre a oralidade tem contribuído para que muitos desistam de aprender música. Isso é no mínimo curioso considerando que muitas práticas musicais contemporâneas entre

jovens e crianças são aprendidas oralmente, como é comum na tradição da música popular ou na nova oralidade que os meios de comunicação apresentam.

Esta comunicação analisa a questão da leitura e escrita musical no âmbito das práticas musicais de três bandas de rock investigadas na cidade de Porto Alegre-RS. Os dados coletados foram analisados a partir da perspectiva da escrita como “prática significativa” (Kittay) procurando ressaltar os contrastes entre a escrita e a oralidade. Serão destacadas as funções da notação musical e os procedimentos que são adotados pelos integrantes das bandas para aprender a ler música.

2. *Tocar, tocar... mas, porque a escrita?*

Como toda escrita, a notação musical é um sistema de representação convencional. Semelhante a outras linguagens, a importância da notação musical é permitir o registro para que a execução de uma peça musical possa ser corrigida, aperfeiçoada e executada por outras pessoas (Souza, 1998). Ou seja, a escrita permite armazenar e fixar o texto musical fazendo dele um objeto de repetição e reflexão, além de superar, em muito, a capacidade de armazenamento individual de qualquer conhecedor. Essas funções eram facilmente compreendidas pelos integrantes das bandas, como mostra o exemplo a seguir:

T: Acho que a teoria faz bastante falta pra fazer música. Não tanta falta, eu até entendo alguma coisa de teoria, alguma coisa, sabe? Mas entendo. Mas acho que a teoria, pro Lauro...

E: No que ela ajudaria?

T: Ajudaria pra fazer música, pra fazer...

K: Engembrar na hora.

T: É.

E: Em que sentido, saber engembrar?

K: Um solo. Esqueceu o solo...

T: Improvisar.

K: Saber, por exemplo, uma escala, sei lá.

T: É. Tipo, a música é em Lá. Eu esqueci como é que é o solo, ou 'ah...não vou fazer aquele solo porque eu não gosto'. Eu pego a escala menor de fá sustenido, a pentatônica, isso aí eu sei fazer. Mas o Lauro não sabe.

K: Eu também não.

T: Nem o Klaus.

H: Eu queria saber.

K: Ele sabe fazer, mas não sabe o que está fazendo.

H: É, eu queria saber fazer isso. Se eu soubesse isso aí, minha técnica no baixo seria muito melhor (Banda MM, p. 126-127).

Para os integrantes da banda QN, escrever a partitura ajudaria a registrar as partes separadas como a da bateria e, além disso, poderiam “fazer música mais fácil de pegar” ou “ia facilitar mais”. A importância da notação musical é justificada, não só na função da reprodução como também um recurso técnico para representar uma música após a audição como um exercício de reconhecimento dos elementos utilizados na composição de uma música, como uma ajuda auditiva para se tocar melhor e ampliar os conhecimentos a partir de uma base que se forma, como mostra o relato do baterista da banda SM:

Na bateria existem vários tipos de técnica que o cara usa prá compor. Essas técnicas que ajudam, como, por exemplo, tem um movimento de tercinas que tu começa com a mão direita e termina com a mão esquerda, aí tu fica assim: pápápá pápápá pá [cantando e batendo a mão na perna], e isso vai, gradativamente, indo rápido, entendeu? Aí tu vai botar numa música. E são várias técnicas tem “paradidle”, tem “tatamama”, tem várias técnicas. O resto eu não sei, só o que eu sei é isso aí, mas, tu sabendo isso daí, tu aprende um monte de coisa (P.; SM, p.71).

Para as bandas entrevistadas estava claro que é possível tocar um instrumento ou cantar sem, necessariamente, utilizar-se da leitura e da escrita. No entanto tinham consciência que ler e escrever música poderia ajudá-los a reproduzir uma música, como fica evidente no recorte a seguir:

T.: Ler, eu sei. Na manha, não tipo pegar uma partitura e sair tocando.

E.: O que tu sabes ler?

K.: Eu sei ver a bateria, as batidas eu sei ler.

E.: Uma clave de sol, tu podes decifrar aquela melodia?

T.: Consigo.

E.: Se tu pegares um songbook, esses de música brasileira, que têm aquela pauta com as notas, então tu consegues tocar?

T.: É que mais parte de acorde, eu não sei tanto, sabe. Acorde eu teria que olhar. Esses três estão aqui e fazer certo assim, botar um dó em cima, eu ia botar. Ler direto não. Ler direto, sair tocando não, mas eu sei o que significa (MM, p. 80-81).

Para resolver o problema da leitura recorriam freqüentemente à ajuda de outras pessoas como a turma do colégio, ex-colegas que já ingressaram na

faculdade ou mesmo professores de música. O pouco que alguns integrantes sabiam sobre a notação e teoria musical, aprenderam na escola regular ou em cursos particulares. Mesmo tendo interesse em conhecer a notação tradicional as experiências mal sucedidas acabaram levando-os a desistir, como relata um dos integrantes da banda QN: “Eu estava vendo um exercício lá, só que eu parei porque não... sei lá, é que eu levei a sério até, isso era o ano passado, levei a sério, aí sabe como é que é, né, não toca em livro nem nada, só acabei levando [...] um dia tava chovendo, eu peguei e dei o livro” (G.; QN).

Ao relatar suas experiências faziam críticas, sobretudo, ao repertório considerado inadequado, distante de suas motivações e interesses:

T: Tem que superar, né? É um bagulho chato mais que é importante. Porque todo mundo, o cara entra no curso: “eu quero tocar, quero tocar!” Eu quero aprender a tocar, não tô ligando se eu tô aprendendo teoria, isso aí...eu quero ter uma roda de amigos e eu quero tocar uma música pra eles ouvirem.

H: Se tu não começa a tocar de uma vez tu começa a ti...

T: Aí tu vai ver, começa assim: ah...eu não quero tocar o cravo brigou com a rosa, eu quero tocar música.

K: Mas tu tens que aprender pelo Parabéns a Você. Acho que todo mundo aqui começou com o solinho do Parabéns a Você.

T: Eu não!

K: Com o Atirei o pau no gato?

T: Não. [Cantarolando] “O cãoz...o gatinho faz miau, o cãozinho faz au au” A primeira música no teclado. Dó ré mi ré do ré mi, dó ré mi ré dó ré dó. (Risos) (...) (MM, p. 84).

O trecho acima revela, portanto, uma prática de aula de música onde a teoria musical é abstraída de seu conteúdo sonoro. Ensina-se a fazer música, sem observar uma seqüência de procedimentos metodológicos, esquecendo-se de que conhecimento de notas musicais não é nenhum indicativo de uma aula de música significativa.

Kittay (1995) discute duas questões fundamentais que surgem com a prática da escrita. A primeira é a questão da escrita *descontextualizada*, ou seja, não apenas se, ao escrever, podem-se tornar explícitos todos os processos de comunicação, mas também se é apropriado torná-los explícitos. A segunda questão é a da *universalidade* do efeito, o problema de se estabelecer se todas as culturas que possuem escrita seriam cognitivamente similares ou se, como Kittay (1995) sugere, cognitivamente inovadoras de maneiras

diferentes dependendo de outros aspectos culturais, como uma relativa abertura a novas formas de comunicação e/ou aspectos físicos dos materiais e da ortografia de investigação (Olson/Torrance (1995, p. 11). Essas questões parecem particularmente importantes para se discutir o confronto da escrita com a oralidade em culturas musicais populares, como as das bandas investigadas. O trecho abaixo ilustra de uma forma exemplar esses aspectos:

M.: Tu acha V. que seria importante uma partitura pro trabalho?

V.: Acho que é importante o cara ter um conhecimento mais técnico da música.

M.: O que é esse conhecimento técnico?

V.: Sei lá, tu sabe escrever uma partitura que, sei lá, acho que é uma linguagem universal, todo mundo que sabe música sabe lê teoricamente.

M.: Tu acha que poderia facilitar em alguma coisa o teu trabalho?

V.: Eu acho que sim, fica muito mais fácil prá fazê música. Eu não entendo nada, mas acho que é muito mais fácil prá tu fazê música se tu sabe, se tem algum conhecimento mais técnico sobre ela.

J.: Sei, mais a velha prática de tirar de ouvido, eu acho que é mais prático (SM, p. 71).

3. Como se aprende a ler e escrever música?

Ao relatar os seus processos de aprendizagem musical, os integrantes das bandas destacaram procedimentos presentes na auto-aprendizagem uma vez que o tempo que freqüentaram escolas específicas de música ou professores particulares era pequeno, variando de 3 a 6 meses.

Corrêa (2000), em sua investigação com adolescentes sobre processos de auto-aprendizagem no violão, demonstrou que os embricamentos entre os procedimentos utilizados, pontos de partida e caminhos percorridos nessas ações são complexos. As bandas entrevistadas também revelaram os movimentos necessários para a aprendizagem da notação sem a presença de um professor ou tutor:

T.: O que eu fazia, quando tocava assim sozinho, mais com a partitura. Eu pegava a partitura eu via aquilo ali é mi e aquilo ali é ré. Eu escrevia o ré, grosso assim, noutra papel. Ré, tracinho, mi, sem tempo, sem nada, só as notas que eram. E quando era oitava assim eu botava mi com uma flechinha pra cima e tipo depois ia tocando, sabe? Tocava assim.

K.: Tipo uma legenda.

T.: Eu não conseguia olhar e já tocar, porque pra ti localizar no violão, se é no teclado, tá é um mi. Mais no violão é mais difícil (MM, p.81-84).

Um tipo de notação muito utilizado pelos guitarristas das bandas era o sistema da tablatura. Nas palavras de T., integrante da banda MM, a tablatura “são seis risquinhos que no caso são as cordas do violão e vai o número da casa”. O material didático que utilizava apresentava os dois sistemas: tablatura e tradicional (“por partitura”). O primeiro era utilizado para a aprendizagem de guitarra enquanto que o segundo mais para o violão. Já o baterista da mesma banda, K., conseguia fazer a leitura rítmica por meio da partitura tradicional.

C., integrante da banda QN, conseguia ler a notação tradicional e tablaturas. Afirmava que a partitura facilita no momento e que “permite fazer acompanhamento com a direita, e tocar forte com a esquerda” (QN, p. 187). Porém o sistema mais utilizado por todos, principalmente pelos guitarristas, era as cifras dos acordes que aprendiam por diferentes meios.

4. Breves conclusões

Neste trabalho procurou-se discutir a questão da notação musical trazida por três bandas de adolescentes. A leitura e escrita musical foram analisadas numa perspectiva mais abrangente das relações entre a escrita e oralidade, onde os dois processos podem ser considerados essencialmente equivalentes para o desempenho de funções semelhantes, que é a performance musical.

Os exemplos trazidos revelam a função da escrita musical de preservar a música no tempo e no espaço, tornando-se assim um instrumento útil para atividades como construção de uma tradição acumulativa e arquivada de conhecimentos musicais. O papel da leitura e da escrita adquirem dessa forma um papel social, na troca e aquisição de informações entre os membros do grupo. Apesar da importância que atribuem à escrita musical não a consagram em detrimento do “tocar de ouvido”, reconhecendo que ambas as práticas se complementam.

Finalmente, se a aquisição da notação musical exige metodologias específicas, estas são bastante criticadas pelos integrantes das bandas. Com isso mostra-se a necessidade de repensá-las e propor outros caminhos para o público jovem que mesmo com suas experiências frustrantes com as aulas de música vivenciadas continuam gostando dela e pensando em uma profissionalização na área.

Referências Bibliográficas

CORRÊA, Marcos Kröning (2000): *Violão sem professor. Um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação - Mestrado e Doutorado em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

KITTAY, Jeffrey. Pensando em termos de cultura escrita. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e Oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas), p. 179-186.

NARASIMHAN, R. Cultura escrita: caracterização e implicações. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e Oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira São Paulo: Ática, 1995. (coleção Múltiplas Escritas), p. 189-210.

OLSON, David R./TORRANCE, Nancy. Introdução. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e Oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira São Paulo: Ática, 1995. (coleção Múltiplas Escritas), p. 7-14.

PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e Oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira São Paulo: Ática, 1995. (coleção Múltiplas Escritas), p. 117-120.

SOUZA, J. V. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I. et alii. *Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1998. p.205-216.

AN DIE FERNE GELIEBTE OP. 98 DE L. V. BEETHOVEN: A RELAÇÃO TEXTO-MÚSICA E O ACOMPANHAMENTO PIANÍSTICO

Karina da Silva Santana Praxedes

Resumo. Este trabalho tem como objetivo verificar a relação texto-música particularmente no acompanhamento pianístico do ciclo de canções *An die ferne Geliebte* de Ludwig van Beethoven (1816). Após uma contextualização histórica da obra, questões como o desenvolvimento do *Lied*, os *lieder* de Beethoven, o poeta Alois Isidor Jeitelles e o piano da época, bem como as diferenças nas edições da obra utilizadas, foi necessária uma análise do ciclo, por meio do estudo de vários elementos musicais – texto poético, número dos compassos, extensão vocal, tonalidade, forma, andamento, estrutura fraseológica, harmonia, ritmo, dinâmica, timbre, textura – que, além de possibilitar uma definição clara das relações entre texto e música, evidencia a importância expressiva do piano nesse ciclo de canções, viabilizando, ainda, a discussão de aspectos interpretativos do mesmo – andamento, articulação e sonoridade, ornamentação, dinâmica, pedal e recursos para o cantor.

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresentamos é um resumo de nossa dissertação de Mestrado em Artes – Música (UNICAMP, 2002) e partiu do nosso interesse com relação aos procedimentos composicionais utilizados por Ludwig van Beethoven para descrição do texto poético de Alois Jeitelles no ciclo de canções *An die ferne Geliebte*. A obra, composta em 1816, inclui-se no terceiro período composicional de Beethoven e apresenta especial ênfase no acompanhamento pianístico.

1. ASPECTOS GERAIS

No que concerne à parte histórica da pesquisa, verificamos que Beethoven, mesmo diante de sérios problemas pessoais – os quais ocasionaram seu silêncio composicional – foi capaz de produzir uma obra vocal de tamanha qualidade, servindo de grande estímulo aos compositores de *lieder* que se seguiram. Solomon afirma que “o ciclo pode ter sido escrito como oferenda de amor para a amada imortal” (Solomon, 1987, p. 395). Ressaltamos a importância de Beethoven no desenvolvimento do *Lied*, inovando com o termo “ciclo de canções” – compositores anteriores fizeram “grupos de canções” – e caracterizando o estilo beethoveniano pelas variações no acompanhamento pianístico e a utilização de dois métodos

inovadores: os interlúdios do piano entre as canções – impossibilitando a execução separada das mesmas – e a retomada do tema inicial no final da última canção, esta última contribuindo para estabelecer a forma cíclica, tão difundida no século XIX.

Outro aspecto discutido foi o que diz respeito às conseqüências de se interpretar a música de Beethoven em pianos modernos, nos quais constatamos sensíveis diferenças na fabricação, mecanismo e sonoridade. Beethoven possuiu cerca de catorze pianos, os quais apresentavam algumas diferenças, a saber: menor extensão, os martelos eram cobertos por couro (e não por feltro), diferentes controles de pedais e o encordoamento podia ser duplo, triplo e, até, quádruplo, ocasionando mudança timbrística. Provavelmente, o piano utilizado por Beethoven para a composição da obra foi um piano da marca Streicher.

2. O CICLO

Quanto aos aspectos relacionados à obra, relatamos um pouco da personalidade do poeta e sua proximidade a Beethoven. Após ser constatada uma relação estreita entre as canções do ciclo, afirmamos que ele foi composto de forma simétrica e arquitetônica. Para uma melhor assimilação desta premissa, observe-se a tabela 1, cujo teor apresenta, também, um resumo dos procedimentos utilizados no ciclo.

Através dos quatro primeiros aspectos – tonalidade, número de estrofes, rítmica da poesia e número de linhas por estrofe, verificamos uma simetria, em que as canções relacionam-se como espelho – 1 e 6, 2 e 5 e 3 e 4.

Outro ponto interessante é a marcante relação de quarto grau que Beethoven impôs em boa parte do ciclo. Primeiramente, ele estabelece esta relação entre as tonalidades das canções: Mi bemol e Lá bemol (1 e 3), Sol e Dó (2 e 5). Em seguida, na segunda canção, cuja tonalidade é Sol Maior, Beethoven utiliza a tonalidade da subdominante – Dó Maior – para firmar a segunda estrofe. Na quinta canção, novamente Beethoven faz uso da modulação, passando de Dó Maior a Fá Maior, com uma rápida intervenção em lá menor. Na sexta canção, Beethoven inicia todas as estrofes da primeira parte com o acorde de Lá bemol Maior, isto é, subdominante de Mi bemol. Concluimos, assim, que Beethoven, ao usufruir a relação de quarto grau no ciclo, ostenta o caráter dolente e saudosista da poesia, além de romper com o padrão I – V (tônica-dominante) corrente à época, antecipando desde já elementos presentes no Período Romântico.

3. ANÁLISE INDIVIDUAL DAS CANÇÕES – RELAÇÃO TEXTO-MÚSICA

A análise formal de cada uma das canções, separadamente, possibilitou o estudo de elementos musicais da obra – que podem ser visualizados na tabela 2 – e serviu de base para evidenciar a estreita relação existente entre texto e música.

Após verificar o significado do texto, observar as mudanças de andamento, subdividir as frases, verificar a harmonia, conferir as mudanças de ritmo, dinâmica, timbre e textura, podemos afirmar que existe, sim, pictorismo ou *word-painting* no ciclo de canções de Beethoven. Notamos que há uma preocupação do compositor em “pintar” o texto através da escrita pianística, por intermédio da riqueza da textura, da mudança de figuração rítmica, dos procedimentos modulatórios, do andamento, da dinâmica ou da articulação.

Na canção 1, por exemplo, Beethoven utilizou o recurso de variação rítmica em cada estrofe para aludir ao significado do texto. Quando fala em separação, utiliza um ritmo entrecortado por pausas; quando menciona ardor e excitação, há o emprego de acordes arpejados em semicolcheia. Na quinta estrofe, o amor supera a distância que o separa da amada. Na música, vemos a dinâmica em *forte* e a alteração do andamento.

Na canção 2, na segunda estrofe, o texto remonta a um vale tranqüilo, onde não há dor. A linha vocal realiza, então, um pedal na fundamental da dominante, deixando a melodia na parte de piano. Na terceira estrofe, o poeta fala na ansiedade que se contrapõe à calma anterior. Nesse momento, utiliza a dinâmica em *forte* e há alteração no andamento.

A terceira canção revela a exacerbação emocional do poeta. Podemos observar um exagero de sentimentos, de súplica, de desespero e de dor. O poeta não faz idéia de onde esteja a sua amada, chegando a ponto de pedir ajuda a alguns elementos da natureza. Na música, vemos uma complexidade de informações no que se refere ao texto, à harmonia, ao ritmo e ao timbre. Vale destacar o caráter truncado do timbre, representado pelo ritmo de colcheia e pausa de colcheia, quebrando as palavras silabicamente e que alude às lágrimas sem conta. Ainda, na terceira estrofe, é notória a quebra brusca do padrão rítmico, agora formado por semínima no primeiro tempo e pausas de semínima no restante do compasso, aludindo à idéia de “parar” presente no texto. A partir deste ponto, a tonalidade passa para lá bemol menor, aludindo à dor do poeta em estar longe da amada.

A quarta canção está caracterizada pela leveza. Na música, vemos um pedal de dominante que não se resolve até metade da estrofe, o gorjeio dos pássaros aludidos nos mordentes da parte de piano, a textura puramente acordal na linha inferior do piano, mas que se torna menos densa com a presença de pausas intercalando esses acordes. Vemos, ainda, o ritmo de tercinas em oitavas arpejadas que representam a idéia circular do vento. Por outro

lado, quando o texto menciona “riacho”, há uma melodia em grau conjunto descendente, aludindo ao possível caminho percorrido pelo riacho.

A quinta canção apresenta o contraste entre a felicidade dos animais e a tristeza do poeta. Na música, observamos mudanças na textura, andamento, ritmo (quebra do ritmo harmônico) quando o texto retrata a infelicidade. A textura passa de homofônica acordal à uníssono, ocorrem *ritardandos*, o andamento é *adagio*, a tonalidade passa para dó menor.

Na sexta canção, o amante diz que as canções devem ser cantadas não mais por ele, mas pela amada. A forma não é mais estrófica e, sim, ABAC Coda, em que “C” é o retorno ao tema inicial do ciclo. Vemos o grande contraste entre a segunda e quarta estrofes. Na segunda, predomina a idéia de introspecção, de natureza dolente, o texto fala de “fim”. Na música, há um caráter descendente da melodia, *diminuendo*, *ritardando* e um trecho homofônico que alude à idéia de continuidade. Na quarta estrofe, o poeta resolve superar a distância que o separa da amada, há um caráter de redenção ao amor. Na música, Beethoven se supera ao empregar o material musical da segunda parte da canção. Inicialmente, utiliza a mesma escrita pianística da quarta estrofe da primeira canção, a qual traz oitavas arpejadas em colcheia na linha inferior do piano e acordes sincopados em semicolcheia intercalados com pausas de semicolcheia, resultando em um ritmo sincopado. Na coda, há várias repetições do trecho cromático, aludindo à excitação e, até mesmo, loucura do amante. No trecho final, a parte de piano realiza uma seqüência ascendente de acordes oitavados em *fortíssimo*, cuja extensão atinge o ponto máximo, representado pelo lá bemol 5.

Estes e outros aspectos da relação texto-música podem ser mais bem visualizados na tabela 3.

4. ASPECTOS INTERPRETATIVOS

Após a análise de cada canção e a verificação da relação texto-música, consideramos alguns aspectos interpretativos, como diapasão e tonalidade, andamento, ornamentação, articulação, dinâmica e pedal.

Mediante as várias alterações no padrão de afinação desde o Classicismo, verificamos que as questões do diapasão e tonalidade não comprometem a execução dos *lieder* em geral, visto que a tonalidade das canções pode ser adequada à extensão vocal do cantor, sendo, portanto, permitido o recurso de transposição da tonalidade.

Com respeito ao andamento, Beethoven não deixou marcações metronômicas explícitas para esta obra. Entretanto, é conhecido que ele apreciou a invenção do metrônomo

por Mazael em 1813, chegando a publicar um documento com as indicações metronômicas de algumas obras suas que já haviam sido publicadas. Dessa forma, as indicações de andamento feitas por nós se basearam mormente no entendimento do texto poético, bem como as indicações de andamento e caráter contidas em cada peça.

É conhecido que existem muitas divergências no que concerne à ornamentação da música de Beethoven. Para esta obra, o ponto mais preocupante é na canção 5, quanto à nota que inicia o trinado da introdução. Optamos por realizar o trinado iniciando com a nota principal da harmonia, levando em consideração as recomendações do “*Ausführliche theoretisch-practische Anweisung zum Piano-Forte-Spiel* (1828)”, de Hummel.

No tocante à articulação, há algumas diferenças nas diferentes edições pesquisadas. Decidimos basear o trabalho na edição *Urtext* da editora G. Henle Verlag (*Neuen Beethoven-Gesamtausgabe*), por ser uma nova edição crítica (1990) sob os cuidados do *Beethoven-Archiv* de Bonn. Após apreciação das diferenças entre as demais edições e a edição da Henle Verlag, afirmamos que estas diferenças em pouco comprometem o resultado sonoro que se deseja alcançar. Para a realização das articulações marcadas na partitura, recomendamos que o pianista faça alternância de peso e leveza do braço, além do toque em *legato*.

A escrita pianística apresenta alguns trechos, nos quais é utilizada a técnica para cravo, em que se devia ligar as notas com os dedos. Em virtude da pouca capacidade de reverberação e à rica qualidade timbrística dos pianos da época, há muitos trechos onde a marcação de pedal engloba três, quatro e, até, cinco compassos. Nos pianos modernos, alguns ajustes fazem-se necessários quanto ao uso de pedal e diferenciação da dinâmica. Czerny (1791-1857), afirma que “Beethoven usava muito mais pedal em sua execução do que estava indicado em suas partituras” (Newman, 1988, p. 78). Aconselhamos que sejam respeitadas as características do piano moderno, por exemplo, não seguindo à risca as marcações de pedal, deixando prevalecer apenas aquelas que fazem jus ao significado do texto, quando menciona, por exemplo, neblina e ventos.

Estas e outras sugestões de interpretação podem ser mais bem visualizadas na tabela 4.

CONCLUSÃO

Há, ainda, muitas diretrizes que não foram abordadas no corpo deste trabalho. Entre elas, a discussão de mérito das diferenças entre as edições do *An die ferne Geliebte*; o estreitamento do material temático de todas as canções. Este assunto foi brilhantemente tratado no artigo “*Separated Lovers and Separate Motives: The Musical Message of An die*

ferne Geliebte”, de Christopher Reynolds e publicado no *Beethoven Newsletter* Volume 3, Número 3, de 1998. Ainda, não sugerimos recursos técnicos para o cantor, uma vez que nossa área de atuação é o piano. Estes e outros assuntos referentes ao *An die ferne Geliebte* são aventados a futuras pesquisas.

A não utilização das sugestões interpretativas apresentadas neste trabalho é uma possibilidade. Todavia, uma das grandes preocupações que devem ter os pianistas ao acompanharem um *lied* ou um *liederkreis*, concentra-se na importância do significado do texto poético, na certeza de que o acompanhamento pianístico representa a idéia contida no texto. A responsabilidade do pianista no *An die ferne Geliebte* é ainda maior quando se verifica que a representação pianística do texto não está explícita, ao contrário, encontra-se nas minúcias, exigindo, assim, um estudo pormenorizado da obra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, Kurt. *The art of accompanying and coaching*. New York, Da Capo Paperback, 1976.
- ANDRADE, Maria M. de. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação*. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1999.
- BANOWETZ, Joseph. *El pedal pianístico. Técnicas y uso*. Madrid, Pirámide, 1999.
- BEETHOVEN, Ludwig van. *An die ferne Geliebte: ein Liederkreis. M. Friedländers Nachwort zur Ausgabe des Liederkreises in der Insel-Bücherei n. 371*. Leipzig, 1924.
- BENJAMIM, Cleide Dorta. *A arte de acompanhar: história e estética*. Recife, Speed Graf, 1997.
- BENNETT, Roy. *Instrumentos de teclado*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1989.
- BRODY, E. e FOWKES, Robert A. *The German lied and its poetry*. New York, New York University Press, 1971.
- CANDÉ, Roland de. *A música: linguagem, estrutura, instrumentos*. Lisboa, Edições 70, 1989.
- COOPER, Barry (org.). *Beethoven – um compêndio*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1996.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 3. ed. rev. amp. 1999.
- FIORE, Carlo. *Preparare e scrivere la tesi in musica*. Milano, Sansoni, 2000.
- FORBES, Elliot. *Thayer's life of Beethoven*. (Revised and edited by E. F.) New Jersey, Princeton University Press, 1973.
- GIACHIN, Giulia. *I lieder di Beethoven*. Torino, Ed. dell'Orso, 1996.

- HALL, James Husst. *The art song*. Norman, University of Oklahoma Press, 1999.
- HAMEL, Fred. HÜRLIMANN, Martin. *Enciclopédia de la musica*. 3. ed. México, Cumbre, 1955.
- KAMIEN, Roger. *Music – an appreciation*. New York, McGraw –Hill, 1980.
- KERMAN, Joseph. An die ferne Geliebte. *Beethoven Studies*. Ed. por A. Tyson, London, Oxford University Press, pp. 123-157, 1973.
- KIMBALL, Carol. *Song – a guide to style & literature*. Seattle, Pst. Inc., 1996.
- LA MOTTE, Diether de. *Harmonia*. Barcelona, Labor, 1989.
- LANDON, H. C. Robbins (org.). *Mozart: um compêndio – guia completo da música e da vida de Wolfgang Amadeus Mozart*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1996.
- LEHMANN, Lotte. *More than singing – the interpretation of songs*. New York, Dover, 1985.
- MACHLIS, Joseph. *The enjoyment of music: an introduction to perceptive listening*. 8. ed. New York, Norton, 1990.
- MASSIN, Jean y Brigitte. *Ludwig van Beethoven*. Madrid, Turner, 1987.
- MED, Buhomil. *Teoria da música*. 4. ed. rev. e ampl. Brasília, Musimed, 1996.
- MEISTER, Barbara. *An introduction to the art song*. New York, Taplinger, 1980.
- MILLER, P. L. *The ring of words: an anthology of song texts*. New York, Norton, 1973.
- NEWMAN, William S. *Beethoven on Beethoven. Playing his piano music his way*. New York, Norton, 1988.
- ORREY, Leslie, ABRAHAM, Gerald, FAVRE, Georges et al. *La musica vocale nell'età di Beethoven*. Milano, Feltrinelli, 1991.
- REYNOLDS, Christopher. Separated lovers e separate motives: the musical message of An die ferne Geliebte. *The Beethoven Newsletter*. Vol. 3, N. 3, pp. 49-55, Winter 1988.
- ROSEN, Charles. *A geração romântica*. Cambridge, Ed. USP, 2000.
- _____. *The classical style – Haydn, Mozart, Beethoven*. ed. ampl. New York, Norton, 1998.
- SADIE, Stanley (org.). *Dicionário Grove de música*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1994.
- _____. *The new Grove dictionary of music and musicians*. 2. ed. London, Macmillan, 2001. 29 v.
- SALOMON, Dêlcio Vieira. *Como fazer uma monografia*. 9. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- SOLOMON, Maynard. *Beethoven – vida e obra*. Rio de Janeiro, J. Zahar, 1987.
- _____. *Some romantic images in Beethoven. Haydn, Mozart & Beethoven – Studies in the Music of the Classical Period*. (ed. by A. Tyson). New York, Oxford University Press, pp. 253-282, 1998.

SOPENÑA, Federico. *Música e literatura*. São Paulo, Nerman, 1989.

STEIN, Deborah J., SPILLMAN, R. *Poetry into song: performance and analysis of lieder*.
New York, Oxford University Press, 1996.

STEVENS, Denis. *A history of song*. New York, Norton, 1960.

2. MUSICOGRAFIA:

BEETHOVEN, Ludwig van. *Sämtliche Werke*. v. 12, Band II: *An die ferne Geliebte* in *Lieder und Gesänge mit Klavier*. Ed. por Helga Lühning. München, G. Henle Verlag, 1990.

_____. *An die ferne Geliebte* in *Beethoven Sämtliche Lieder* (rev. von Alfred Dörffel). Leipzig, C. F. Peters, [19--?].

_____. *An die ferne Geliebte* in *Beethovens Werke*. Série 23. n. 10. GA: n. 224. Leipzig, Breikopf & Hartel (impressão), 1851.

3. DISCOGRAFIA:

FISCHER-DIESKAU, Dietrich. *Beethoven und andere vokalwerke*. Deutch Gramophone.

GEDDA, Nicolai. *Les introuvables de Nicolai Gedda*. Swedish Radio Studios, Stockholm, 1969; Remasterização: 1995 by Emi Records Ltd.

HOLZMAIR, Wolfgang. *An die ferne Geliebte. Beethoven, Haydn, Mozart*. Decca, 2000.

WUNDERLICH, Fritz. *Beethoven, Haydn, Strauss*. Wien, Phillips, 1963.

ANEXO - TABELAS

Tabela 1 – Resumo dos procedimentos utilizados

	Canção 1	Canção 2	Canção 3	Canção 4	Canção 5	Canção 6
Tonalidade	Mi b M	Sol M	Lá b M	Lá b M	Dó M	Mi b M
Número de estrofes	4 (+1)	3	5	3	3	4
Rítmica poética	trocaico	anapesto	trocaico	trocaico	anapesto	trocaico
Número de linhas por estrofe	4	6	4	4	6	4
Idéia do Texto	Contemplação; Busca da Amada; Desejo de cantar canções que mostrem sua dor.	Montanhas, Vales e Florestas que o separam da amada.	Agentes que transmitem à amada sua saudação, sua imagem, sua tristeza, suspiros e lágrimas sem fim.	Ele deseja ser levado à ela pelos pássaros, acariciá-la com o vento e ver sua imagem no riacho.	Mês de Maio: a angústia do amante é contraposta ao florescimento da Primavera	As canções são agora cantadas não para transmitir a dor do amante, mas para serem cantadas de volta pela amada.
Piano	Mudança de figuração rítmica em cada estrofe; Interlúdios;	Mudança de região tonal na 2ª estrofe (Dó M).	Mudança de figuração rítmica em cada estrofe; Tonalidade homônima	Textura rica. Canção mais curta do ciclo. Longo pedal de D nas estrofes.	Longa introdução com pedal de dominante. Diversas regiões tonais, inclusive Fá Maior (subdominante).	Forma ABAC Coda. Trecho homofônico na 2ª estrofe. Extensão máxima. Retorno do tema da canção 1. Uma coda em <i>Allegro</i> .

Tabela 2 – Aspectos musicais

	Canção 1	Canção 2	Canção 3	Canção 4	Canção 5	Canção 6
Num. Comp.	53	46	53	37	68	85
Ext. Vocal	8 ^a	5 ^a	8 ^a	9 ^a	9 ^a	10 ^a
Forma	Estrófica Variada	Idem	Idem	Idem	Idem	ABAC Coda
Andamento	Bastante lento e c/ expressão Allegro (aumento do andamento na última estrofe).	Poco Allegretto <i>Assai Allegro</i> <i>Poco adagio</i> <i>Tempo I</i> <i>Poco Allegretto</i>	Allegro Assai (c/ rit).	Não tão rápido, agradável e c/ muito sentimento	Vivace <i>Poco adagio</i> <i>Tempo I</i> <i>Adagio</i>	Andante con moto, <i>Cantabile</i> . <i>Molto adagio</i> <i>Tempo I</i> <i>Bem devagar e c/ expressão.</i> <i>Allegro molto e con brio.</i>
Estrutura Fraseol.	1 frase + interl.	Idem	Idem	Idem	Idem	Várias frases

Harmonia	S/ variações entre as estrofes	Modulação na 2ª estrofe. Pouco elaborada (T e D), porém c/ acorde dim. e homônimo menor (2ª estr.)	Mais elaborada (6ª N, t, DD)	Pedal de D na introdução e em metade da frase da estrofe.	14 compassos de introdução sob pedal de D. 04 tonalidades na mesma estr.	Inicia com IV (estr. 1, 2 e 3) – dolência. Apesar da riqueza temática, há estréias relações harmônicas entre as estrofes.
Ritmo	Variação rítmica em cada estrofe	Sem variação	Variação rítmica em cada estrofe	Sem variações	Variação rítmica na Introdução e interlúdios	Variações decorrentes da forma ABAC Coda
Dinâmica	Estr. 1-4 = <i>p</i> Estr. 5 = <i>f</i>	Estr. 1-2 = <i>p</i> Estr. 3 = <i>f</i>	Muitas marcações p/ voz e piano. <i>p e p</i>	S/ marcações p/ voz. <i>p</i> (maior parte) <i>crescendo</i> p/ 5ª canção.	<i>f</i> (Introdução) Muitos <i>p</i>	Juntamente ao <i>accelerando</i> , há um <i>crescendo</i> (<i>f</i> no <i>Allegro molto</i>). Contrastes bruscos
Timbre	Com expressão (mais intenso) <i>dolce</i> (<i>legato</i>).	Ver pedal Ecos do piano em relação à voz.	Indicações p/ parte vocal. <i>Soluçado</i> (devido ao ritmo), quebrando as palavras silabicamente.	c/ muito sentimento. Leveza.	<i>espressivo</i> (trecho do piano).	<i>cantabile</i> e “com expressão”.
Textura	Quase-contrapontística e acordal. Dobramento no piano da linha vocal.	Homofônica c/ dobram. voz.	Acordal c/ Dobram. voz e ornamentação.	Acordal c/ muitas variações. Dobram. voz.	C/ variação. Homofônica (trechos c/ voz). Coral (contraponto) Dobram. voz	Homofônica (2ª estrofe). Dobram. voz.

Obs.: As cores utilizadas servem para realçar os aspectos mais marcantes.

Tabela 3 – Relação texto-música

	Texto	Tonal.	Ritmo	Harm.	Dinam.	Andam.	Timbre
1	1 – <u>Distância neblina, lembranças.</u> 2 – <u>Separação, sofrimento.</u> 3 – <u>Ardor, suspiros e excitação.</u> 4 – <u>Incerteza, desconsolo.</u> 5 – Superação, alegria, força.		1 - θ e ϵ 2 – entrecortado por pausas. 3 – com arpejos em ξ 4 - homofônico c/ θ θ . ϵ 5 - c/ arpejos em ξ		1 – <i>p</i> 2 – <i>p</i> 3 – <i>p</i> 4 – <i>p</i> 5 - <i>f</i>	1-4 - <u>Bastante</u> <u>Lento</u> 5 - <i>Allegro con brio</i>	5 – Mais enfático.
2	1 – Montanhas azuis: sonho, impossibilidade. 2 – Vale tranqüilo: vento calmo na rocha com uma flor e onde não há dor. 3 – Floresta meditativa: ansiedade, dor profunda.	2) Mudança de tonalidade Melodia estática.	3 – Quebra brusca: síncope.	1 e 2) Pouco elaborada. 3) acorde dim. e bordadura c/ a 9^a.	1,2 – <i>p</i> 3 - <i>f</i>	1,2 - s/ alteração. 3 – <i>Assai allegro</i>	
3	Palavra-chave = lágrimas 1 – Riacho pequeno e estreito , “saudai-a mil vezes” (exagero). 2 – “Pelos vales tranqüilos a meditar”, pedido, súplica, calma. 3 – “ parar ”, “arbustos pálidos e nus”, “ dor ”. 4 – Ventos, suspiros, últimos raios de sol. 5 – Riacho , ondas, súplica, lágrimas. EXACERBAÇÃO EMOCIONAL	1 – $L\acute{A} \beta$ 2 – $L\acute{A} \beta$ 3,4,5 – $l\acute{a} \beta$ (dor)	1 – Ostinato semitom. 2 – Voz em θ ; Ritmo pontuado no piano e retorno ao ritmo truncado (calma aparente). 3 – c/ θ e pausas. 4 - ϵ alternadas. Alteração (suspiro) 5 – tercinas	Complexa	Acento > Marcações nas linha vocal e do piano.	3,4,5 – rit. Nos últimos versos.	Truncado e soluçado (ϵ-pausas de ϵ).
	Texto	Tonal.	Ritmo	Harm.	Dinam.	Andam.	Timbre

4	<p>1- Nuvens, pássaros Amada, vôo leve. 2 – Ventos, “ao redor”, cachos, prazeres. 3 – Montes, riacho, fervor, volta rapidamente. L E V E Z A</p>		<p>2 – Tercinas 8ª arpej. (mov. circular). 3 – tercina – grau conj.</p>	<p>Pedal de D Resolve T Textura 1 - Acordes em ε entre-cortadas por pausas.</p>	<p>Contrastante. <i>crescendo</i></p>	<p><i>accelerando</i></p>	<p>Diferentes tessituras no piano – região médio-aguda utilizada. Mordentes</p>
5	<p>1- Mês de Maio: campos, brisas, riachos, andorinhas, amor, núpcias. 2 - <u>Alimenta os filhotes, o que o inverno separou, Maio une.</u> 3 - Volta Maio, campos, brisas, <u>mas eu continuo longe da minha amada. Lágrimas.</u> <u>ALEGRIA X TRISTEZA</u></p>	<p>DÓ, lá, FÁ Coda em dó-homônimo.</p>	<p>1,2- Homofônico em θ e ε Motivo vivo e seqüencial: ξξε 3 – Sem motivo vivo, mas <i>espressivo</i>. Diminuição ritmo harmônico (θ e ε)</p>	<p>Longa introdução c/ pedal de D.</p>	<p>3-Contraste entre <i>sf</i> e <i>p</i> (nota + aguda).</p>	<p>1,2 - Sem <i>rit.</i> 3 – <i>rit.</i> Coda em <i>adagio</i>.</p>	<p><i>espressivo</i> Textura Predomínio de text. homof. Uníssono.</p>
6	<p>1 – Toma estas canções e canta-as à noitinha (ênfase na amada) 2 – Se tudo acabar, introspecção. (natureza) – continuidade. 3 – Mas se cantares consciente da saudade, (ênfase na amada). 4- Então desaparecerá a distância que nos separa (Redenção) DOLENTE X SUPERAÇÃO</p>		<p>Acordes em quiálteras</p>	<p>Inicia c/ acorde de S.</p>	<p>2 – <i>dim.</i></p>	<p>2 – <i>rit.</i></p>	<p><i>Cantabile</i> Tessitura 2 – Nota mais grave no piano 4 – Nota mais aguda.</p>

Obs.: As cores utilizadas na coluna de texto têm relação direta com os procedimentos musicais empregados.

Tabela 4 – Aspectos interpretativos

	Andamento	Articul.–Sonorid.	Ornamentação	Dinâmica
1	Bastante lento e c/ expressão: $\theta = 60$ <i>Allegro</i> : $\theta = 126$ Contraste entre as estrofes 1-4 e a 5	<i>Legato e cantabile. Dedos em contato</i> <i>c/ a tecla. Mãos pousando sobre as teclas (1 a 4). Mais bravura (5).</i> Peso \Leftrightarrow leveza do braço. <i>Dolce.</i> Últimos acordes em <i>non-legato</i> .	Realizar apojatura nos interlúdios com o valor de ξ retirada do tempo anterior.	1-4= Sustentar o <i>p</i> 5 - <i>f</i> <i>Seufzer-verwehen</i> <i>p</i>
2	$\theta = 56$ $\theta = 76$ (<i>Assai allegro</i>) $\theta = 40$ (<i>Poco adagio</i>)	Não deve haver preocupação c/ o <i>legato</i> . Acorde inicial c/ Y deve ser encarado como um início. Separar pela pausa a canção 2 da 3.		<i>Acuidade e leveza d</i> <i>manter o pp.</i> <i>Quando estiver em j</i> <i>acordes diminutos.</i> Dosar o <i>crescendo</i> c compassos.
3	$\theta = 152$	<i>sf em tausendmal.</i> Ligadura de fraseado. Peso \Leftrightarrow leveza do braço (ritmo pontuado). Toque próximo ao <i>staccato</i> .		<i>Seufzer – vergehen</i> Fig. rítmica.
	Andamento	Articul.–Sonorid.	Ornamentação	Dinâmica
4	$\theta = 84$	Os <i>staccatos</i> reforçam a leveza. <i>Peso \Leftrightarrow leveza do braço</i> (tempos fortes e fracos).	Mordentes rápidos, claros e leves.	<i>Contraste</i> . Cesura ar em <i>f</i> . Microdinâmica
5	Atenção às mudanças de andamento $\theta = 144$ $\theta = 66$ $\theta = 52$	Ao final da longa ligadura da Introd., fazer discreto <i>rubato</i> . <i>Acentuar levemente as θ</i> balanço.	<i>Trjnado da Introd. Iniciando c/ nota principal.</i>	<i>Contrastes de dinâm</i> <i>P</i> <i>Decrescendo</i> nos fir
6	$\theta = 66$ Mudanças de andamento. $\epsilon = 50$ $\theta = 52$ (<i>Allegro</i>)	Fraseado – <i>legato e cantabile</i> (melodia). <i>Evitar sonoridade pesada no trecho homofônico. No Allegro, caráter mais brilhante.</i> Contrastar <i>legato</i> e <i>staccato</i> .	Grupeto antes da 2ª ϵ	 <i>p</i> Trecho homofônico e

Obs.: Os pontos mais importantes trazem grifo vermelho.

Os trechos com grifo azul e verde têm relação entre si.

ENCONTROS MUSICAIS COM O GRUPO DA AMIZADE: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO MUSICAL COM A TERCEIRA IDADE

Karine Nunes Bonilla

Resumo. Este trabalho descreve uma experiência realizada com um grupo de idosos de Porto Alegre/RS, de abril a dezembro de 2001. Esta atividade foi parte integrante da disciplina de Prática de Ensino I e II do Curso de Licenciatura em Música da UFRGS. O relato considera aspectos metodológicos, musicais e sociais envolvidos nesta prática. Na metodologia destacam-se a estrutura dos encontros e as principais atividades desenvolvidas. Nos aspectos musicais são descritos os critérios de escolha do repertório, a influência das vivências dos participantes, gênero e tema das canções. O contexto em que viviam os participantes e outras características sociais do grupo também se fazem presentes neste trabalho. Esta experiência aponta uma perspectiva de educação musical pouco conhecida: a discussão sobre a terceira idade como um novo conceito de envelhecimento e o papel da música na busca da valorização do idoso na sociedade.

1- Música na Terceira Idade: um campo novo da educação musical

O Brasil, sempre considerado um país de jovens, tem se deparado com um outro quadro demográfico: o crescimento do número de idosos. Esse fato gera mudanças nos aspectos políticos, sociais e culturais da sociedade brasileira. Do aspecto sociocultural destaca-se o termo *terceira idade*, originário do movimento dos aposentados da França nos anos 60 buscava uma nova imagem para seus representantes a fim de garantir os seus direitos.

Além de modificar o olhar da sociedade sobre a velhice, o termo também implica na busca individual do idoso pelas suas capacidades. Isso se reflete na mudança de hábitos alimentares dos idosos; na execução de atividades físicas e culturais; entre outras.

Em meu projeto de graduação, concluído em 2001, conheci a atuação de alguns grupos de Porto Alegre que promovem atividades para os idosos como esportes, passeios, dança e música. Observei que as atividades musicais raramente contam com a orientação de profissionais da área. Este fato revela que a música é uma atividade de interesse dos idosos, mas ainda é um campo novo na área de educação musical.

As iniciativas na área da música dirigidas aos idosos ainda são pouco reconhecidas no que diz respeito à divulgação e fundamentação teórica. É possível encontrar pesquisas acerca

deste tema, mas em geral dirigidas por profissionais de outras áreas como a saúde e a sociologia. PRICKETT (1998) selecionou vários estudos que indicam a música como fundamental no combate de doenças comuns na fase do envelhecimento. Estes estudos focam a função terapêutica da música. E a apreciação musical aparece como única forma de contato dos idosos com a música, salvo estudos que comparam grupos de idosos com grupos de jovens focando aspectos como percepção e memória musical. Tais dados apresentam (ainda) o idoso como um ser passivo e incapaz de produzir e atuar musicalmente.

GREEN (1993) da área da sociologia descreve e analisa as condutas musicais de 700 franceses com idade entre 60 e 80 anos destacando o poder de integração da música. GREEN descreve o contexto dos idosos na França revelando-os como pessoas de atuação musical significativa e que ao longo do tempo conquistaram seu espaço.

1.2- O interesse pelo tema

Meu interesse pela terceira idade teve origem em meu convívio familiar, onde os velhos são exemplo de vivacidade e admiração. Meu avô materno viveu até os 95 anos e sempre deixou claro que a música e a dança eram fontes de vida. Contava que quando novo tocava gaita nos bailes gauchescos, e por ser muito malandro seus dedos se dividiam entre os bordões e as pernas das moças que ele gostava de beliscar quando passavam. Meu avô paterno tocava violino nas retretas que se faziam na praça da cidadezinha. Fui a única neta a herdar a paixão pela música, mas o respeito pelos mais velhos, sempre foi cultivado por todos.

Em uma ocasião, enquanto fazia o Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, uma colega comentou sobre uma clínica geriátrica que estava procurando um professor de música. Fui até a clínica que há alguns anos desenvolvia uma atividade musical, basicamente através de canções populares brasileiras e internacionais.

Depois de observar a realidade dos idosos da clínica passei a elaborar o que chamei de *encontros musicais*. Nestes foram desenvolvidas atividades como: canto, onde eu acompanhava o grupo com violão e apreciação musical. A partir deste primeiro contato com idosos passei a buscar na literatura acesso ao universo da Terceira Idade.

Em 2001, cursando a disciplina de Prática de Ensino I e II tive a oportunidade de realizar encontros musicais com o Grupo da Amizade, um grupo de idosos da periferia de Porto Alegre. É essa experiência que relatarei a seguir.

2- O Grupo da Amizade

Atualmente o Grupo da Amizade tem 70 integrantes com idade entre 60 e 85 anos. Esses idosos são moradores da Vila Farrapos, periferia de Porto Alegre/RS. Há cinco anos, a nutricionista do posto de saúde local, organiza as atividades do grupo que incluem palestras, passeios; o cultivo de uma horta e a coordenação de oficinas de ginástica, música e biodança. Todas as atividades são ministradas por voluntários.

A pedido dos participantes, a coordenadora saiu em busca de alguém que ministrasse a oficina de música. Coincidentemente eu procurava um grupo de idosos para realizar a disciplina de Prática de Ensino I. Através da Secretaria Municipal de Cultura a coordenadora teve acesso ao meu projeto. Em fins de março de 2001 fui ao encontro do Grupo da Amizade.

Neste primeiro contato dois aspectos chamaram minha atenção: a proporção de mulheres (90%) e as condições físicas dos participantes visivelmente diversas. Mas a maioria do grupo se mostrava ativa. Quando souberam que a oficina de música ia acontecer a inquietação tomou conta do grupo. Era um reflexo do quanto queriam realizar a atividade.

Os Encontros Musicais foram desenvolvidos de abril a julho (Prática de Ensino I) e de agosto a dezembro (Prática de Ensino II). Em cada semestre a atividade musical tomou um rumo diferente.

2.1 – Prática de ensino I

Foram realizados 13 encontros semanais de abril a julho de 2001. Os encontros aconteceram nas segundas-feiras das 10hs às 11hs da manhã. Com capacidade para 80 pessoas, a sala de música foi cedida por uma instituição. A fim de promover uma atividade interativa dispunha as cadeiras em um grande círculo. Esse hábito foi e mantido durante toda a prática.

2.1.1- Aspectos Metodológicos

Escolhi três atividades principais para desenvolver: canto, expressão corporal e apreciação musical. Também trabalhamos a memória; a consciência respiratória; a descoberta da própria voz e seu papel no grupo; a expressão de sentimentos e comentários gerais sobre os temas literários das canções.

Como recursos materiais utilizei o aparelho de som da instituição e um violão para acompanhar as canções. Nos primeiros encontros não manuseamos nenhum material escrito. Era provável que alguns participantes pudessem se constranger por terem problemas de visão ou por não saberem ler.

Nos primeiros encontros pensei em seguir temas do calendário escolar. Notei que essa idéia não agradava os idosos por lembrar o sistema escolar e indiretamente chamá-los de crianças. Mesmo que essa não fosse a minha intenção, deixei que os encontros criassem sua própria temática. Segundo a coordenadora, os participantes como os adultos queriam novidades e coisas interessantes que os distanciasse de atividades cotidianas.

Após o relaxamento e a técnica vocal era o momento da prática de repertório. Nos primeiros encontros as músicas foram sugeridas por mim. Aos poucos fui inserindo sugestões do grupo no repertório.

A escolha do repertório se deu por três critérios: caráter da canção (de preferência alegre); tema da canção; extensão da letra (preferindo canções curtas); abrangência na mídia e o gênero musical.

No momento final dos encontros procurava deixar um ‘tema de casa’ que sugeria a troca de vivências musicais dos participantes. A cada semana as pessoas foram se sentindo mais à vontade para participar. Um exemplo foi a contribuição espontânea com revistas e *longplays* do acervo pessoal de participantes. Algumas sugestões foram incluídas no repertório.

2.1.2- Aspectos Musicais

Além de canções curtas optei por melodias com poucos saltos a fim de descobrir o registro vocal predominante do grupo. Para escolher o tom das canções considerei o grande número de mulheres e a influência do envelhecimento gerando um registro médio-grave.

Nos primeiros vocalizes percebi que o grupo não fazia a relação de que os intervalos mudavam de altura. Por isso, exemplificava todos os exercícios para eles imitarem o que servia de referência para o grupo.

Pensando em aproximar os vocalizes da vivência musical dos participantes criei melodias como exercícios de técnica vocal aprimorando o ritmo. Eis outra dificuldade do grupo: sentir o pulso. Com o tempo o grupo foi aprendendo a se ouvir e a perceber suas dificuldades. O uso de coreografias foi útil na busca do pulso das canções e como atividade física. Aos poucos os próprios participantes foram sugerindo movimentos.

Nos primeiros encontros sentia uma certa resistência ao “aprender música nova” como diziam. A grande desculpa era que “eram velhos demais pra decorar”. Provando o contrário, o grupo cantou em italiano, tupi-guarani e um mantra em sânscrito. Essas canções de culturas distantes deram um outro colorido para os encontros.

3. Prática de ensino II

Após um mês de recesso das atividades do grupo, a coordenadora lançou um desafio: a montagem de uma peça teatral infantil com o objetivo de alertar a comunidade sobre a doença da dengue. A pedido da coordenadora, assumi a direção da peça, influenciando nos objetivos da prática deste semestre.

3.1- Aspectos metodológicos

A prática se voltou para a interpretação individual e coletiva. A voz e o movimento foram tratados como recursos expressivos de interpretação. Focamos também o contato com o público.

3.2- Aspectos Musicais

Desenvolver o senso rítmico dos participantes; inserir no repertório outros gêneros musicais e introduzir instrumentos feitos com sucata; eram algumas metas deste semestre.

Com *chocalhos* e *caxixis* construídos pelos participantes, executamos células rítmicas. Nestas tentativas percebi que poucos tinham noção de pulso, dificultando a execução instrumental. Voltei a insistir na percussão corporal abandonando os instrumentos.

No repertório poucas canções foram inseridas. Separando o grupo em naipes percebi que a maioria não tinha consciência da própria voz. Passei a estimular esse aspecto através de canções conhecidas.

Para acompanhar o grupo além do violão, utilizei o cavaquinho e o teclado. Nas primeiras tentativas com o teclado a dificuldade de sentir o pulso reapareceu, mas, foi amenizada com a inclusão de coreografias.

Em dezembro o grupo promoveu um chá beneficente. Apresentamos a peça de teatro e algumas canções. Este evento foi um desafio para todos nós e uma oportunidade para familiares e amigos dos participantes prestigiarem o potencial artístico destes idosos.

4. Considerações finais

A expressão 'superação de limites' poderia resumir esta experiência. Essas palavras se referem a todos os aspectos envolvidos nesta prática; metodológicos; musicais; sociais e culturais. A confiança em mim depositada e as canções que me foram ensinadas são aprendizados únicos em minha formação.

O educador musical deve estar ciente das peculiaridades do trabalho com o idoso respeitando limites e propondo desafios. Foi no enfrentamento das próprias dificuldades que o Grupo da Amizade gerou suas conquistas.

A nova realidade demográfica brasileira aponta o importante papel que a música pode exercer na busca dos direitos desta parcela da população que ainda é discriminada na própria família. A educação musical pode iniciar o processo de conscientização da sociedade pelo próprio idoso valorizando suas vivências musicais.

Ao elaborar uma proposta musical para idosos o educador deve considerar as dificuldades descritas nesse relato e outras as quais pode ter acesso através da literatura pertinente. Embora o poder social e terapêutico da música seja mais explorado e divulgado

por outras áreas, é necessário que o educador ao elaborar um programa de atividades musicais considere a música por ela mesma.

Para que a educação musical de idosos seja legitimada é necessária a realização de pesquisas acerca do tema música e terceira idade. Desse modo, a área de educação musical dará o suporte artístico no desenvolvimento da sociedade brasileira apontando perspectivas no campo sócio-cultural.

5- Referências Bibliográficas

BONILLA C., K. *A função da música no cotidiano dos idosos: um estudo com idosos de Porto Alegre*. Porto Alegre, 2001.

GREEN, A. *Les personnes agees et la musique*. Nanterre, Éditions EAP, 1993.

PRICKETT, C. Music and the special challenges of aging: a new frontier. *International Journal of Music Education*, n. 31, pp.25-36, 1998.

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

Keila de Melo Targas

Resumo. Esse trabalho apresenta alguns resultados já alcançados por meio de uma pesquisa que se encontra em andamento numa escola pública da cidade de São Carlos, cujo principal objetivo é verificar que contribuições um programa de formação continuada para professoras das séries iniciais do ensino fundamental pode trazer para o desenvolvimento dessas professoras e seus alunos.

I- OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Lecionando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na área musical, pude perceber que a música desempenha um papel importante na formação da criança, possibilitando à mesma não só o desenvolvimento da percepção espacial, rítmica e auditiva, como também um ambiente escolar mais abrangente, no qual não apenas o ler, escrever e contar tenham espaço, mas outros elementos importantes, tais como: a interação com o outro, consigo mesmo, capacidade de criar, experimentar, valorização da auto-estima.

No entanto, até o momento, ao que parece, poucas crianças têm tido o privilégio de desfrutar as alegrias da música em sala de aula. Embora a música esteja presente nos Documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte, como uma das grandes temáticas a ser trabalhada, e muitos estudos já tenham comprovado sua importância para o desenvolvimento da criança, a realidade mostra que a música ainda tem permanecido à margem na formação da criança. Diante disso, o objetivo central desse trabalho consiste em investigar que contribuições um programa de formação continuada (em educação musical) para professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, visando permitir a vivência e experimentação de atividades envolvendo música, pode oferecer não apenas ao professor, como também ao aluno e em que medidas possibilita um contato com música por parte do professor generalista e o quanto isso pode ser importante no cotidiano da sala de aula em termos de desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo do aluno.

II-PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Educação Musical, criada pela LDB de 1961, incorpora nas escolas brasileiras novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa, passando a música a ser valorizada de outras formas que não somente cantada: utilização de jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras por meio dos quais buscava-se desenvolvimento rítmico, auditivo, expressão corporal e a socialização das crianças. Através da LDB, de 1971, a arte passa a ser incorporada ao currículo escolar com o título de Educação Artística, sendo extinta a Educação Musical.

Atualmente, temos em vigor os Parâmetros Curriculares Nacionais, política pública que visa resgatar, entre outros objetivos, um ensino de artes mais abrangente nas escolas, dinamizando o contato com a Arte no Ensino Fundamental, incentivando a vivência do aluno em suas diversas modalidades (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) “de modo que cada modalidade possa ser desenvolvida e aprofundada” (PCN/Artes, 1997:74).

As sugestões apresentadas pelos PCN de Artes são relevantes, porém os professores continuam tendo que dar conta de trabalhar várias modalidades no Ensino de Artes sem formação para isso, tal como ocorria quando vigorava a Educação Artística. A dificuldade encontra-se justamente no fato de que a maioria dos professores que saem dos cursos de formação para lecionarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental não têm essa vivência com a Arte.

Apesar das limitações para a inserção da música em todas as escolas, autores em defesa desse ideal nos dão contribuições importantes, no sentido de alertar para a importância da música na formação da personalidade da criança. GAINZA (1964) afirma que as séries iniciais abrangem a época na qual a criança absorve a maior parte do conhecimento e realiza as experiências básicas: “o ensino musical adquire na escola primária seu mais alto sentido educativo. A música contribui ali, conjuntamente com as demais matérias – gerais e artísticas – a modelar o espírito e a terna personalidade infantil”(Gainza, 1964: 235).

Segundo KOELLREUTTER (1998), a educação musical a ser difundida em sala de aula deveria ser um tipo de educação não orientado para a profissionalização de musicistas,

e sim uma educação voltada para o desenvolvimento da personalidade do jovem como um todo, ou seja, faculdades indispensáveis em qualquer área de atuação – percepção, comunicação, concentração, trabalho em equipe, discernimento, desembaraço, auto-estima, criatividade, senso crítico, senso de responsabilidade, memória.

Mais uma vez evidencia-se a importância da música enquanto elemento formador do indivíduo crítico, capaz de discernir, autônomo, criativo. Se nosso sistema de ensino atual, como afirma LIMA (1998) ainda afasta o jovem de um ideal cultural que privilegie a educação musical como participante direta do processo de formação da personalidade humana cabe a nós pesquisadores e educadores redefinir tal situação, transformando a realidade que nos cerca, mesmo que os resultados não nos venham de imediato.

IV ABORDAGEM METODOLÓGICA

Os dados para o presente trabalho estão sendo coletados numa escola municipal de ensino básico localizada na periferia da cidade de São Carlos. O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa se deu no dia 25 de setembro de 2001, no horário de HTP¹ coletivo dos professores dessa instituição, no qual foram colocados os objetivos da pesquisa. A intervenção, iniciada na semana seguinte, teve a participação de aproximadamente 16 professoras (o número variava). Nas reuniões semanais foram desenvolvidas atividades práticas, com ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva e rítmica, expressão corporal, improvisação e experimentação da voz, e momentos de reflexão sobre as sensações vividas pelas professoras durante as mesmas, que contribuições poderiam trazer para as crianças, lembrando que nesse primeiro momento não houve aplicação das atividades em sala de aula devido à proximidade do final do ano letivo.

O segundo momento da coleta de dados, iniciada em fevereiro de 2002, conta com a participação de 4 professoras: Elsa (1^a série), Inês (2^a série), Márcia (2^a série) e Luciana (4^a série), sendo que a diretora da instituição, sempre que possível, tem participado. A cada encontro há o desenvolvimento de atividades práticas, nas quais lidamos com conceitos

¹ Horário de Trabalho Pedagógico, reunião semanal, na qual as professoras preparam aulas, discutem e refletem sobre o cotidiano da sala de aula, assistem palestras, sendo que um dos horários é destinado para trabalhos pedagógicos individuais e outro para trabalhos pedagógicos coletivos. A presente pesquisa desenvolve-se no HTP individual das professoras participantes.

musicais básicos – intensidade, altura, duração, andamento, timbre – e por meio das quais procuramos estimular a percepção auditiva e rítmica, a capacidade para expressar-se corporalmente, para improvisar movimentos e sons a partir das canções, como também discutimos sobre os efeitos dessas atividades sobre as crianças, o quanto têm realmente representado um auxílio, como têm sido desenvolvidas, que tipo de alterações as professoras têm feito para adequar as atividades às diferentes situações, além de leituras de pequenos textos sobre a música e sua influência na formação da criança. Os registros das reuniões têm sido feitos em fitas cassete e VHS, sendo que desde o início da pesquisa também tem se desenvolvido um trabalho de supervisão junto aos alunos das professoras participantes com a realização de pequenas atividades musicais e registro, com auxílio da filmadora e máquina fotográfica, da interação das professoras com seus alunos ao desenvolver atividades musicais, bem como a participação e envolvimento das crianças durante as mesmas.

V –RESULTADOS OBTIDOS ATÉ O MOMENTO

A presente pesquisa encontra-se em andamento, com a coleta de dados ainda se desenvolvendo junto às professoras participantes, mas já é possível verificar alguns resultados a partir da aplicação de questionário e dos diálogos com as professoras ao longo da intervenção, bem como da supervisão realizada junto aos alunos e suas professoras.

Foi possível verificar que, de alguma forma, todas as professoras tiveram oportunidade de travar contato com a música ao longo da vida, ainda que de formas diferentes. As professoras afirmam acreditar no potencial da música para o desenvolvimento integral do aluno, o que foi possível verificar em todas as falas: a música é um elemento capaz de auxiliar no desenvolvimento da leitura, da expressão corporal, da concentração, pronúncia das palavras, memorização, desenvolvimento do vocabulário, do ritmo, da audição, entre outros aspectos. Algumas professoras inclusive mencionaram já utilizar a música no processo de ensino-aprendizagem ou já o terem feito antes.

Quanto às expectativas em relação à pesquisa, foi possível verificar que, de uma forma geral, as professoras vêem, na mesma, um meio de ampliar seus conhecimentos musicais, adquirir maior autonomia para tornar a música um recurso mais presente em sala de aula, no sentido de estimular e motivar o processo de ensino-aprendizagem, contribuir

para uma melhor interação entre os alunos e destes com as professoras, estimular a vivência com a música enquanto bem cultural.

Cada professora fez uma breve caracterização de sua classe, sendo nosso objetivo conhecer melhor os alunos e a realidade com a qual estamos lidando para adequar os procedimentos adotados às professoras e suas turmas. No geral, as crianças encontram-se na faixa etária normal para as séries, com poucas exceções, sendo uma parte dos alunos provenientes da zona rural. Como principais dificuldades, as professoras apontaram a falta de atenção e concentração durante as atividades propostas em aula, socialização entre os alunos, alunos com problemas de leitura e escrita. No decorrer da intervenção, no entanto, tem sido possível verificar que algumas dificuldades vêm sendo superadas com o auxílio da música em sala de aula, como evidenciam os depoimentos das professoras participantes:

Elsa – ...1ª série é um pouco diferente, né? Eles vêm do pré e no pré eles ficam muito soltos. Então até você conseguir fazer com que eles prestem atenção...Eu senti um pouco de dificuldade...Mas também pode ser uma ansiedade minha também, pode ser...aí eu fiz (se referindo a uma atividade aplicada com as crianças), eles gostaram, ficaram quietinhos...a carinho deles me marcou sabe? Parecia que eles estavam flutuando, sabe? Não tinha um barulho...Não tinha um barulho, Rose! Eu olhava assim, eu não acredito, né? Eu fechei o olho junto...eles pediram para eu fazer de novo. Aí, eu fui desligar...não tia, não desliga...

(...)

Keila – Você sentiu diferença na sua classe, Márcia?

Márcia – Eu senti...eu senti...ajudou bastante...eu acho que despertou neles um senso de responsabilidade porque se não escuta não canta, se não canta não presta atenção, não tem condição de seguir a letra, então eles já sabem que quando tem música, tem que prestar atenção...

(...)

Elsa – Depois que eu comecei com a música, eu notei que eles já estão lendo e já estão escrevendo sozinhos...é verdade!...E agora, daqui para a frente, só vou trabalhar com música se eu pegar 1ª ...antes de eu sair (a professora Elsa encontra-se em licença saúde, mas continua freqüentando os encontros) eu comentei com você (se referindo à Inês) que eu tinha animado...até parei de reclamar, né? Eu notei que eles estão escrevendo melhor....

O que fica claro, a partir dos relatos das professoras, é que se por um lado existem dificuldades no cotidiano da sala de aula, por outro lado existem possibilidades de superação para as mesmas e a música tem representado um elemento importante nesse sentido.

Ao longo dos encontros, verifica-se que a participação das professoras têm sido cada vez mais significativas nas atividades propostas, tanto no que diz respeito à expressão corporal, ao canto, quanto à proposição de maneiras para integrar tais atividades musicais aos conteúdos da sala de aula e reflexões sobre a importância da música na vida das crianças. O contato mais próximo com a música tem motivado as professoras a fazerem mais sugestões durante as atividades vivenciadas e adequá-las aos objetivos a serem alcançados

no decorrer do ano letivo. Nos momentos de reflexão, as professoras têm relatado o quanto as crianças têm apreciado as atividades desenvolvidas..

Quanto aos alunos, por meio do acompanhamento que tem sido feito das atividades realizadas junto com as professoras, tem sido possível observar o quanto estão realmente apreciando e se envolvendo com a experimentação da música através da voz e do próprio corpo, cantando com maior entusiasmo, realizando movimentos com maior desenvoltura e controle do espaço físico. O desenvolvimento da capacidade de percepção auditiva e rítmica, de expressão corporal, de socialização entre os alunos, de improvisação já pode ser observado nas crianças apesar do pouco tempo em que ali estamos atuando.

VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionamos, a presente pesquisa encontra-se em andamento. Os resultados ora apresentados são oriundos de uma parte da coleta que ainda está sendo realizada. Diante dos resultados que já temos em mãos e do que ainda esperamos coletar até o prazo combinado com as professoras participantes, acreditamos ser possível responder à questão de pesquisa proposta. A cada dificuldade encontrada, procuramos refletir sobre o que já foi desenvolvido, redirecionando os procedimentos adotados no intuito de construir, em conjunto com os sujeitos da pesquisa, novos conhecimentos que permitam a autonomia e a continuidade da proposta dessa pesquisa mesmo após seu encerramento. Importante ressaltar que as dificuldades, na verdade, são fontes de reflexão e permitem que novos caminhos sejam pensados, novas idéias surjam, proporcionando um crescimento a todos os envolvidos nesse trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GAINZA, V. H. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi, 1964.

KOELLREUTTER, H. J. “*Educação musical – hoje e, quiçá, amanhã*”. In: LIMA, S.A. (org.); GAINZA, V.H. (apres.). *Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.

LIMA, S.A. “*O modelo de ensino artístico musical do homem contemporâneo*”. In: LIMA, S.A. (org.); GAINZA, V.H. (apres.). *Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte* / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997, volume 6.

PRÁTICA DE ENSINO DA MÚSICA COMO PROCESSO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Lia Braga Vieira¹

Resumo. Trata-se da apresentação de experiência de prática de ensino musical baseada na produção de conhecimento de professores de música em formação a partir de estudos e investigações por eles realizados em sala de aula e em campo de estágio sobre ciclo docente na área musical.

INTRODUÇÃO

Este texto consiste em relato sobre uma experiência de prática de ensino da música como processo de pesquisa. Essa experiência vem sendo desenvolvida desde o ano letivo de 2000, na disciplina Prática de Ensino da Música I com alunos do 2º ano do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística, habilitação em Música do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará.

A disciplina Prática de Ensino da Música I consiste na primeira de três etapas que compõem o estágio curricular de referido curso. Ela compreende a fase de observação em campo ao mesmo tempo que dá continuidade aos estudos sobre os fundamentos bio-psico-sociais da educação musical e inicia a análise e experimentação dos métodos, técnicas e materiais de ensino em música.

O desenvolvimento dessa experiência emergiu da necessidade de que o aluno perceba a realidade da educação musical baseado numa postura científica de avaliação para diagnose de problemas no processo de ensino-aprendizagem de forma reflexiva e construa uma tomada de decisão, a partir da realidade observada e dos fundamentos estudados.

FUNDAMENTOS DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA

A partir 1996, com a promulgação da Lei N.º 9.394/96, o ensino nacional em todos os níveis vem se modificando não só estruturalmente, mas antes, em aspectos conceptuais.

No âmbito do ensino superior, por exemplo, a visão generalista vem sendo buscada desde 1993, diluindo a perspectiva de habilitação enquanto encaminhamento para atuação restrita e adiando a formação do especialista para a pós-graduação. Assim, na formação de nível superior, o profissional em formação teria uma panorâmica de sua área, abrangendo aspectos das diversas sub-áreas e ao mesmo tempo compondo interfaces com outras áreas, como as da gestão, educação especial, orientação educacional, legislação escolar e do trabalho musical, entre outras.

No que diz respeito ao ensino superior na esfera da formação de professores de Educação Básica, há a busca de construção de um currículo onde o conteúdo da área e a prática pedagógica sejam desenvolvidos de forma integrada. Isto, porque verificou-se a necessidade de articular o conhecimento - musical, neste caso - e o tratamento didático que lhe é específico. Essa articulação deve se dar desde o início da formação do professor, em sala de aula ou em campo.

Trata-se de uma concepção mais ampla da prática e sua relação com a teoria, em que a sala de aula representa o lugar onde "o foco da reflexão deve estar no conteúdo das práticas", tendo o campo de estágio o seu foco de reflexão "na significação e ressignificação do conteúdo das práticas" (BRASIL, 2000, p. 25). O professor em formação desenvolve aí as condições de compreender e sintetizar conhecimentos e construir sua tomada de decisão, isto é, sua proposta de educação musical que supere problemas práticos e teóricos por ele percebidos.

Essa postura em relação à teoria e à prática sinaliza o comportamento investigativo, ou seja, a inserção da pesquisa na formação do professor. O futuro docente vai exercitar a reflexão no processo de formação que lhe permita também produzir conhecimento. Na música, essa produção de conhecimento envolve reflexões sobre a gramática, literatura e história da música e o repensar de métodos, técnicas, materiais, processos de avaliação para o ensino dos conteúdos musicais revisitados.

A perspectiva da pesquisa no processo da prática de ensino somada à visão generalista permite que o professor em formação se coloque em sintonia com os diferentes campos de conhecimento integrando-os às áreas musical e educacional, fomentando percepções interdisciplinares e transdisciplinares, analíticas e globais, abertas a inovações tecnológicas e de concepção.

¹ Doutora em Educação (UNICAMP, 2000). Professora da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará.

A EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA

A disciplina Prática de Ensino da Música I, ministrada no 2º ano do curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música faz parte da matéria Estágio, que se compõe, além daquela, das disciplinas: Prática de Ensino da Música II e Estágio Supervisionado, realizadas respectivamente no 3º e 4º anos.

A Prática de Ensino da Música I consiste na fase de observação do ciclo docente em campo, enquanto as duas outras fases compreendem as etapas de participação e regência de classe, estas também cumpridas em campo.

A Prática I não se restringe somente ao cumprimento da observação em campo. Isto, porque constatou-se que o professor em formação precisava de ser instrumentalizado para proceder à dita observação. É necessário que se estabeleçam indicadores a observar, bem como instrumento de coleta de dados, definindo-se ainda como tratar os dados, analisá-los e a elaboração do relatório com os resultados da observação.

Para definição dos indicadores a observar é feito estudo bibliográfico sobre concepções de educação musical, sua finalidade, objetivos, conteúdos, materiais, métodos e técnicas de ensino e avaliação. São vivenciadas as propostas ativas de pedagogos musicais do início do século XX e do pós-guerra, acompanhadas de reflexão crítico-analítica, sugestões e reelaborações. Estes aspectos de fundamentação são desenvolvidos durante quatro meses de estudo. Nesses estudos também está incluída a identificação de campos de estágio em educação musical em Belém. Nessa oportunidade, o aluno toma conhecimento das peculiaridades dos campos, relacionando a eles as concepções de educação musical e respectivos elementos pedagógicos. Essa caracterização permite ao aluno identificar o espaço em que deseja atuar profissionalmente e onde pretende desenvolver a prática de ensino da música.

O instrumento de coleta de dados é construído com base na definição dos indicadores a investigar, do método da pesquisa e das técnicas a serem aplicadas. Também é previsto o tratamento dos dados e a estrutura do relatório final.

Esses elementos compõem o projeto de pesquisa, que é elaborado coletivamente em sala de aula. O projeto compreende: introdução, problema, justificativa, objetivos, referencial teórico, hipótese, métodos, técnicas e instrumentos de investigação, tratamento dos

dados e estrutura do relatório final. Cada tópico é explicado, discutido e redigido de acordo com o campo de estágio escolhido considerando as expectativas peculiares a cada campo.

O aluno aplica o instrumento de coleta de dados em campo de estágio, à medida que observa aulas de música ao longo de dois meses, com carga horária de duas horas-aula semanais, totalizando dezesseis horas-aula de observação em campo.

Concluída a etapa de coleta de dados, os alunos retornam à classe de Prática de Ensino para proceder ao tratamento dos dados. Esse tratamento é estatístico, realizado a partir de orientação coletiva. Após a tabulação dos dados, é feita sua análise, interpretando (qualitativamente) as generalizações dos percentuais em busca de seu significado em cada situação, em cada campo. As conclusões dos relatórios também são elaboradas em sala de aula, considerando a hipótese inicial das investigações.

O relatório final de cada aluno é exposto em Jornada de Estágio, voltada especialmente aos professores do próprio curso de Educação Artística com habilitação em Música. O documento apresenta espécie de diagnóstico do profissional formado pelo curso, indicando principais problemas e dificuldades enfrentados por eles em sua preparação e atuação. A partir da exposição dos diagnósticos são feitas sugestões para tomada de decisão em relação à realização curricular do curso, de modo a que reflita na melhoria do preparo daqueles alunos de Prática nos próximos dois anos de formação.

As investigações realizadas apontam elementos não só para o diagnóstico do curso de Educação Artística no qual o aluno investigador se forma, mas também oferece subsídios para a continuidade da Prática de Ensino da Música nos anos subsequentes. Assim, na Prática II (3º ano), quando vai elaborar sua proposta de ensino para ser executada no Estágio Supervisionado (4º ano), aquele aluno tem como referência os fundamentos estudados e os resultados da investigação realizada.

A experiência da Prática de Ensino da Música como processo de pesquisa tem desenvolvido a percepção da prática docente como um fenômeno a ser descrito, analisado e compreendido. Com esta postura em relação à prática docente observada, o aluno volta o olhar à construção de sua própria prática, definindo e redefinindo concepções, atitudes, buscando ou revendo fundamentos, reavaliando a educação musical, seus espaços, seus alunos e as possibilidades de desenvolvimento de propostas.

Ao buscar delinear sua própria prática, o aluno avalia seu preparo e avista suas necessidades, criando a condição primordial da inquietação em busca de conhecimento que precisa para sua vida futura como docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os resultados das investigações realizadas apresentem dados importantes para a avaliação do Curso de Educação Artística, eles em pouco ou nada têm sido aproveitados.

Há necessidade de chamar atenção do corpo docente à importância dos diagnósticos traçados pelos alunos sobre a formação desenvolvida no Curso, apreendida na observação sobre a atuação do profissional egresso, para o aprimoramento curricular baseado em dados reais tratados cientificamente.

Também não se tem dado conta da importância dessa investigação em torno do acompanhamento desse profissional e dos indicadores de formação continuada/ permanente que eles apontam. São resultados que oferecem à instituição o retorno de seu investimento e o rumo a seguir no sentido da qualificação dos profissionais egressos, assim como do próprio quadro docente, em face das deficiências identificadas.

Sobre as pesquisas, certamente há necessidade de maior tempo para o aprofundamento das análises e alcance de interpretações mais amplas e profundas que abranjam compreensões melhor embasadas. Isto será possível se o aluno tomar sua investigação como pesquisa a continuar em seu Trabalho de Conclusão de Curso, tendo os próximos dois anos como tempo de amadurecimento do estudo iniciado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Comissão de Especialistas de Ensino de Música. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Música*. Brasília, Junho de 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer Nº 146, aprovado em 03 de abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 1, aprovada em 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRITO, Ana Rosa Peixoto de. *LDB: da "conciliação" possível à lei "proclamada"*. Belém, Graphitte Editores, 1997.

BANDAS DE ROCK: QUAL REPERTÓRIO? COMO TOCAR? - UM ESTUDO MULTI-CASOS COM ADOLESCENTES

Liane Hentschke

Elisa Cunha

Jusamara Souza

Adriana Bozzetto

Resumo. Este trabalho consiste em um recorte dos dados do projeto de pesquisa intitulado: “Articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não-escolares: estudos multi-casos em Porto Alegre, RS”, o qual pretende apresentar e discutir os tópicos referentes aos ensaios de bandas de rock integradas por jovens brasileiros e o repertório utilizado por eles. A metodologia escolhida foi o estudo multi-casos, com três bandas de música, utilizando entrevistas semi-estruturadas e observação não-participante como técnicas de obtenção de dados. Os resultados contribuem para a área de Educação Musical, através de informações sobre processos de aprendizagem musical fora da escola, colocando em evidência a dimensão não escolar de processos de aprendizagem musical.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste num recorte do projeto desenvolvido em Porto Alegre entre os anos de 2000 e 2002, o qual investigou processos de ensino e aprendizagem musical de jovens em ambientes não-escolares. A pesquisa pretendeu abordar as conexões entre conhecimento e ação em educação musical, as quais não poderão ser entendidas sem a utilização desse contexto de co-determinações recíprocas de práticas internas e externas às aulas discutidas por Sacristán (1999):

“A continuidade e a comunicação entre a ação e a prática, entre o sujeito e o mundo social, entre o mundo da cultura subjetiva e o da objetiva estão asseguradas. Os sujeitos estão refletidos na cultura externa e vice-versa. Sujeito e cultura constituem-se reciprocamente: as ações criam realidade prática, e esta é a cultura da qual se nutrem as ações, estabelecendo-se uma dialética de reflexos recíprocos entre o mundo subjetivo e o da cultura objetivada formados nos mecanismos de reprodução e de recriação (...)” (Sacristán, 1999, p.89)

De acordo com Small (1996) a organização escolar, geralmente, tem enfatizado o conhecimento transmitido e adquirido em instituições como sendo o único conhecimento legítimo. Assim, a aprendizagem que o aluno traz para a sala de aula,

decorrente de sua história de vida, não é contemplada ou não pertence à estrutura escolar. Os currículos contemplam conteúdos específicos, hierarquizados e apresentados como fundamentais na formação de seus alunos, onde a escola “baseia sua prática assumindo que estas subdivisões convenientes são inerentes à estrutura da realidade externa, uma suposição que descarta o fato de que as fronteiras estão sempre mudando e permanecem obstinadamente obscuras quando alguém tenta alinhá-las precisamente.” (p.185-186)

Portanto, faz-se necessário aprofundar-se na descrição dos fatores escolares envolvidos na implementação de currículos na área de música, em reflexões mais direcionadas para questões referentes ao relacionamento entre o instituído e os aspectos emergentes decorrentes das interações sócio-culturais, professor e alunos (Hentschke, Oliveira e Souza, 1999).

Uma das contribuições desta pesquisa reside na avaliação indireta do que a Universidade proporciona e oferece no desenvolvimento do futuro Educador Musical e o que as escolas e alunos esperam desse profissional.

2. MÉTODO

Como o objetivo de obter informações sobre vários ângulos da prática musical de adolescentes, optou-se pelas técnicas de observações não-participantes e entrevistas semi-estruturadas para a obtenção dos dados de campo. A pesquisa se constituiu em 3 estudos de caso. Cada grupo musical, foi considerado uma unidade de caso.

Para tal dividimos a seleção da amostra, em duas fases. Na primeira selecionamos escolas na cidade de Porto Alegre que ofereciam educação musical. Em um segundo momento, realizamos contato com os professores de música destas escolas, buscando realizar um levantamento dos prováveis grupos musicais existentes, dentre os alunos adolescentes que estiveram expostos à educação musical. Nas duas fases, utilizamos o princípio de amostragem proposital. Neste caso selecionamos as instituições e/ou indivíduos que deveriam fazer parte da amostra, baseadas nas características desejadas para o estudo. Entende-se por “grupos musicais” um conjunto de indivíduos que se reúnem para fazer música em ambientes não-escolares. Neste caso, não foi delimitado o gênero musical adotado por estes grupos.

A dinâmica da coleta de dados consistiu na alternância de observações não-participantes e a realização de entrevistas semi-estruturadas, sendo que os ensaios foram filmados e as entrevistas gravadas em fita cassete e transcritas. Nesta dinâmica cada

seção de observação antecedia as entrevistas, para se evitar tendenciosidade nas respostas dos integrantes das bandas. Além das entrevistas e observações, os pesquisadores/entrevistadores bem como os bolsistas, redigiam um relatório de cada seção.

3. COMO E O QUÊ ENSAIAM?

Os ensaios das bandas consistem nos momentos que os grupos se reúnem com todos os seus integrantes, independente dos objetivos destes para o encontro. Ensaiar para eles é mais do que estarem reunidos para tocar. Significa tirar e aperfeiçoar as músicas. Este conceito parece estar vinculado ao nível de seriedade que atribuem ao encontro e também "ao quanto" eles aprendem naquele momento. A passagem do repertório, ou seja, tocar o repertório uma música após a outra não é encarado pela banda como ensaio.

Além disto, o ensaio também está vinculado à dramatização o mais próxima possível dos momentos das apresentações. Esta 'dramatização' consiste em agir exatamente como será o momento da apresentação, incluindo o acerto dos instrumentos, a passagem de som, o modo como irão agir no palco, bem como a execução completa do repertório.

A frequência dos ensaios em geral é de uma ou duas vezes por semana, sendo que varia de acordo com a agenda do grupo e com a maior ou menor necessidade de ensaios. Algumas bandas ensaiam todas as semanas, independente de haver ou não apresentações. Outros intensificam seus ensaios nos períodos em que participam de festivais escolares ou ainda quando realizam algum show.

3.1. Local dos ensaios

Os locais dos ensaios são de duas naturezas: gratuitos e pagos. Das bandas estudadas, duas delas ensaiavam em locais gratuitos e uma ensaiava em estúdios pagos. A referência dos locais de ensaio geralmente é a bateria, por ser o instrumento que ocupa maior espaço físico e ser de difícil transporte.

Os locais gratuitos de ensaio são proporcionados pelos familiares que apoiam a prática musical das bandas. A Banda QN, por exemplo, ensaia no salão de festas do condomínio de um dos integrantes. A Banda MM ensaia num estúdio construído no interior de uma fábrica, pertencente ao pai de um dos integrantes. Os próprios rapazes

construíram o estúdio, comprando os materiais ou arrecadando-os em construções abandonadas e demolições de prédios. Percebe-se claramente o investimento do grupo na banda. A Banda SA ensaia somente em estúdios pagos de modo que a cada encontro, os pesquisadores e o grupo reuniam-se em locais distintos. O grupo não gostava de ensaiar em casa por não possuir um equipamento adequado.

O tempo de ensaio em grupo parece variar de acordo com o local de ensaio e também com as características de cada banda. A duração dos ensaios em estúdios pagos é mais restrita em função do orçamento. Neste tipo de ensaio, a banda tende a tocar as músicas com menor número de interrupções para fazer correções. As bandas que possuem um local de ensaio gratuito, geralmente ocupam um turno inteiro para o ensaio.

A qualidade acústica dos locais de ensaio, bem como o volume utilizado, foi um dos aspectos que sobressaíram na fala dos integrantes das bandas e nas observações realizadas pelo grupo de pesquisa. Todos os grupos ensaiam com altos níveis de decibéis, o que chamou atenção do grupo de pesquisa. Assistir aos ensaios nos locais fechados era muito difícil em função do alto volume dos instrumentos, e muitas vezes não era possível distinguir o som dos instrumentos com clareza. Em uma das bandas, os pesquisadores receberam protetores auriculares para assistirem aos ensaios.

Quando questionados sobre o fato, reconhecem o prejuízo, mas justificam o alto volume, em virtude da necessidade de equilibrar o volume da bateria em relação aos demais instrumentos da banda. Segundo seus relatos, o vocal normalmente fica prejudicado mesmo quando os ensaios são realizados em estúdios de gravação. A dificuldade com a equalização do som e o equilíbrio da voz parece ser a mesma, e o volume dos instrumentos geralmente é superior ao do vocal. Além disto, eles utilizam muita distorção a partir da utilização de pedais.

Outra questão vinculada ao volume é uma espécie de amortecimento auditivo, pois na medida em que o ensaio se desenrola, eles se acostumam com o volume e necessitam aumentá-lo.

3.2. Repertório

O repertório das bandas é composto por músicas do gênero pop rock, heavy metal e no caso da Banda QN, por músicas compostas pelo próprio grupo. Percebe-se, no

entanto, que estas definições de gênero não correspondem a uma definição musicológica propriamente dita, mas sim partem do caráter expressivo de um determinado repertório.

O repertório da banda QN é composto por músicas do grupo Legião Urbana e também de músicas compostas pela própria banda. Por outro lado, a banda SA executa um repertório misto incluindo rock and roll, heavy metal, hard core até o rock clássico.

Através dos depoimentos foi possível perceber que existem alguns fatores, por vezes interligados, que determinam a escolha do repertório. Poderíamos mencionar ao menos quatro: a) preferência do público; b) influência da mídia (aspecto comercial); c) identidade do grupo; d) poder de decisão de quem detém conhecimento musical.

De maneira geral **a preferência do público** determina o que o grupo vai ensaiar, pois existe uma preocupação em executar músicas que sejam aceitas e aclamadas. Os integrantes demonstram ter percepção do grau de aceitação e, conseqüentemente, versatilidade em mudar o repertório.

As músicas **vinculadas na mídia**, principalmente no rádio, também exercem forte influência na escolha do repertório, apesar dos grupos evitarem um repertório puramente comercial. Não parece claro para eles o limite entre escolher um repertório pelo fato deste estar na moda ou por gostarem deste. Por outro lado, a banda QN demonstra ter consciência do grau de comercialização da música e de que forma uma banda deve se adequar para garantir sua sobrevivência, revelando o ponto de conflito que consiste na opção, ou conciliação, entre as músicas da mídia e as músicas que correspondem à **identidade da banda**. Mesmo havendo preferência por uma música específica, por um ou mais integrantes, existe a preocupação em adequar o repertório ao “estilo” da banda.

A busca de identidade musical do grupo se dá através da escolha do repertório, de gêneros musicais específicos. Além disto o grupo possui consciência de que, para fazer sucesso, não basta reproduzir um repertório e sim buscar um “toque de originalidade”. Esta originalidade é buscada através da transformação de repertórios através do andamento, distorção da guitarra, mudanças de padrões rítmicos, etc.

O quarto fator de influência está relacionado ao **poder de decisão de quem detém conhecimento musical**. Isto é evidente principalmente na banda MM, pois quando questionados sobre os critérios de escolha de repertório, um dos integrantes respondeu: “quem decide é quem tira as músicas”, neste caso atribuindo a si mesmo esta tarefa.

3.3. Planejamento e dinâmica dos ensaios

De modo geral as bandas possuem um planejamento dos ensaios embora pareça que muitas vezes não tenham consciência disto. Eles combinam o repertório a ser ensaiado, sendo que em alguns casos, um dos integrantes avisa qual a música que está “tirando” para que os demais aprendam-na. Neste caso, o planejamento e até mesmo, a decisão quanto ao repertório depende do líder, se ele tira as músicas ou não.

A dinâmica dos ensaios varia de acordo com o objetivo daquele momento. Os ensaios para aprender a tocar o repertório são muito diferentes dos ensaios antes dos shows. Geralmente quando uma das bandas está passando pela fase de aprendizagem do repertório o integrante que sabe a música ensina as partes aos demais. Aos poucos todos os instrumentos vão se juntando. Na Banda MM, por exemplo, existe um músico que aprende sozinho a linha do baixo, os acordes da guitarra e os solos. Nos ensaios ele ensina para cada integrante da banda. Ao juntarem todos os instrumentos, costumam parar para fazer correções, sendo minuciosos neste aspecto.

4. CONCLUSÃO

Para os jovens entrevistados, a música é praticamente um elemento indispensável no seu meio e uma forma de comunicação fundamental. Isso traz para a aprendizagem de música o desenvolvimento das preferências musicais e a formação de determinados hábitos e comportamentos auditivos.

A prática musical intuitiva dos jovens, evidente nas composições e na execução musical, ocorre também na apreciação musical, sendo que estas três atividades parecem possuir funções específicas dentro desta prática. A forma como ensaiam e a maneira como aprendem o repertório revelam estas funções bem como a inter-relação existente entre ouvir para aprender a tocar e ouvir para compor.

Os processos de aprendizagem musical na juventude revelam a importância do grupo (*peer-group*) como instância socializadora musical que parece deslocar o significado da escola e da família como mediadora. O grupo torna-se uma referência para a escolha do repertório, aprimoramento técnico e avaliação do desenvolvimento musical. Compreender as práticas de aprendizagem musical de adolescentes fora da escola pode ser uma base importante para se repensar o conhecimento musical adquirido nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HENTSCHKE, L. OLIVEIRA, A.; SOUZA, J. (1999): *Relação da Escola com a Aula de Música: Seis Estudos de Caso em Escolas de Porto Alegre-RS, Santa Maria-RS, Salvador-BA, e Florianópolis-SC*. Porto Alegre: mimeo.

SACRISTÁN, J. G. (1999): *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul

SMALL, C. (1996): *Music, Society, Education*. Wesleyan University Press.

O PROJETO CONTEÚDOS DE MÚSICA EM LIVROS DIDÁTICOS¹:

RESULTADOS PARCIAIS

Lilia Neves Gonçalves

Maria Cristina Lemes Souza Costa

Resumo. Esta comunicação tem como objetivo apresentar os resultados parciais do projeto de pesquisa *Conteúdos de música em livros didáticos* realizado nas bibliotecas de 101 escolas estaduais e municipais de Uberlândia-MG. Este projeto tem como objetivo geral investigar e analisar a respeito do material instrucional produzido na área de música; e como objetivos específicos propõe realizar a catalogação e classificação de livros didáticos que abordam conteúdos de música encontrados nessas bibliotecas; elaborar uma bibliografia comentada dos títulos; realizar uma análise de conteúdo do material catalogado, buscando salientar características deste material. Adotou-se como procedimentos para a abordagem do material levantado e catalogado a análise de conteúdo (BARDIN, 1977; LAVILLE e DIONNE, 1999). O acervo encontrado foi classificado em livros didáticos específicos de música, livros didáticos não específicos e material didático. Analisou-se algumas características relacionadas aos conteúdos de música abordados nos títulos, bem como aspectos referentes aos períodos de publicação.

1 – Introdução

Este projeto iniciou-se em 1997, junto aos alunos dos cursos de graduação em música da Universidade Federal de Uberlândia, inclusive com a participação de bolsistas do CNPq (1998-1999). Os alunos participaram da coleta de dados e catalogação do acervo, que terminou no final de 2001, das bibliotecas de 101 escolas estaduais e municipais de Uberlândia-MG.

Este projeto tem como objetivo geral investigar e analisar a respeito do material instrucional produzido na área de música; e como objetivos específicos propõe-se fazer a catalogação e classificação do material encontrado na Biblioteca Municipal e nas bibliotecas de 101 escolas estaduais e municipais de Uberlândia; elaborar a bibliografia comentada dos títulos; realizar uma análise de conteúdo do material catalogado, buscando salientar características desse material..

¹ Este projeto teve a contribuição de 5 alunas do Curso de Educação Artística – Habilitação em Música da Universidade Federal de Uberlândia: Cláudia Pereira Dias, Bernadete Correia Souza, Daniela Carrijo Franco, Fernanda de Assis Oliveira e Andréia Aparecida Floriano Alves.

Este projeto tem como justificativas a atestada carência de dados científicos sobre o livro didático de música ou sobre aqueles que abordam conteúdos de música e também a ausência de uma análise mais detalhada do material didático produzido no Brasil, sendo que tal proposta pode abrir possibilidades para uma avaliação da produção nacional no que diz respeito ao ensino de música.

Além disso, esta proposta, ao considerar a produção da área como objetos culturais que “reproduzem e representam os valores da sociedade em relação à sua visão de ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento” (OLIVEIRA, GUIMARÃES, BOMÉNY, 1984, p. 11), aponta para a extensão do estudo que ainda está por ser feito no que se refere à sua história e suas concepções, seja nas instituições oficiais de ensino ou nos diversos espaços onde ele tem se delineado.

2 - Metodologia

Este projeto tem duas frentes de trabalho: uma com os alunos da graduação e o outro relacionado à análise do material catalogado nas bibliotecas das escolas estaduais e municipais de Uberlândia-MG.

A coleta de dados foi realizada por 5 alunas em 101 bibliotecas das escolas estaduais e municipais de Uberlândia-MG. O material encontrado foi catalogado e classificado, bem como foram elaborados comentários dos conteúdos de cada título. Os livros didáticos que foram encontrados e catalogados referem-se aos que abordam conteúdos de música. Para facilitar o seu manuseio os livros foram classificados observando como os conteúdos de música estavam organizados e abordados. Sendo assim, o acervo foi classificado em 3 partes: “livros didáticos específicos de música”, que são aqueles livros encontrados que constavam unicamente conteúdos de música; “livros didáticos não específicos”, que são aqueles livros classificados por não possuírem somente conteúdo de música, mas também de outras áreas, sendo que abordavam música em uma parte ou capítulo; e, por último, “material didático”, que são aqueles que não são considerados livros, tais como revistas, apostilas, folhas avulsas, enciclopédias.

Para a análise do material adotou-se os princípios da análise de conteúdo difundidos por Bardin (1977) e Laville e Dionne (1999).

Enquanto iam realizando a catalogação as alunas organizavam subprojetos de análise do material, resultando em cinco monografias de final de curso.

3 - Revisão bibliográfica

Alguns projetos pioneiros para a catalogação e análise da produção de livros de música no Brasil podem ser vistos através de um projeto apresentado pela Dr^a Irene Tourinho em 1995 e outro realizado pela Dr^a Jusamara Souza e um grupo de alunos da UFRGS em 1997. Este último catalogou 223 títulos de livros didáticos de música levantados em acervos particulares, bibliotecas de escolas, “sebos” e livrarias, intitulando-se: *Livros de música para a escola: uma bibliografia comentada*. Quanto ao primeiro projeto ainda não se conhece, ou não se tem resultados publicados.

Outro projeto orientado por Jusamara Souza, está sendo realizado por Silva (2001) no programa de Mestrado da UFRGS, que tem como objetivo “analisar de que forma a música brasileira é representada nos livros didáticos de música direcionados para a escola do ensino básico e produzidos no Brasil nas décadas de 60 e 70”.

Também foi realizada uma revisão bastante minuciosa sobre os estudos relacionados ao conteúdo do livro didático das várias disciplinas escolares: sobre o livro de português (LINS, 1977; OLIVEIRA, 1983; BITTENCOURT, 1985; PEREZ, 1991); de matemática (ARAÚJO, 1988; FARIA, 1997); de geografia (COLESANTI, 1984; CORREA, 1992), de história (DAVIES, 1990; GATTI JÚNIOR, 2000), de arte-educação (FERRAZ, 1987), de ciências (NASSIF, 1976; PRETTO, 1985; FRACALANZA; AMARAL; GOUVEIA, 1986; LORENZ, 1995, PENA, 2000; REIS, 2000).

4- Resultados parciais

Nas bibliotecas das 101 escolas estaduais e municipais de Uberlândia foram encontrados 74 títulos de livros didáticos específicos de música, 46 de livros didáticos não específicos e 101 títulos referentes a material didático, um total de 221 títulos.

Como foi mencionado, à medida que os acervos eram catalogados as alunas iam trabalhando em temáticas específicas. Estas temáticas tratam-se das abordagens do

processo de musicalização, do canto e da canção, além de aspectos ideológicos veiculados nos conteúdos dos livros analisados.

O primeiro trabalho, realizado por Cláudia Pereira Dias (1998), intitulado *A abordagem do canto no material didático Nova Edição Pedagógica Brasileira: uma análise de conteúdo*, teve como objetivo analisar a abordagem do canto na revista *Nova Edição Pedagógica Brasileira*. Concluiu-se que neste material os conteúdos de música centralizam suas concepções e atividades no repertório, “que tem no canto seu principal instrumento de ensino tanto no que se trata do ensino de música específico quanto na sua utilização nas várias áreas do currículo” (DIAS, 1998).

O segundo trabalho foi elaborado por Bernadete Correia Souza (1999), intitula-se *A concepção de ensino de música veiculada no material didático Nova Edição Pedagógica Brasileira: uma análise de conteúdo*. Este trabalho teve como objetivo principal identificar a concepção de ensino de música veiculada explicitamente e/ou implicitamente no conteúdo do material didático *Nova Edição Pedagógica Brasileira*. Concluiu-se que a concepção de ensino veiculada de forma implícita neste material “volta-se, por um lado, para um ensino sem a preocupação de aquisição e vivência de conteúdos específicos da linguagem musical, cuja educação está centrada em valores éticos e cívicos. Por outro lado, o discurso explícito aponta para a defesa de um ensino de música voltado para o desenvolvimento global da criança, considerado necessário à sociedade, pois pode desenvolver a sensibilidade, o crescimento intelectual e habilidades específicas musicais” (SOUZA, 1998).

O terceiro trabalho realizado foi por Daniela Carrijo Franco (1999), intitulado *O processo de musicalização veiculado nos livros didáticos A música na Escola Primária e Educação para a Pré-escola: uma análise de conteúdo*, teve como objetivo identificar os processos de musicalização veiculados de forma explícita e/ou implícita nos conteúdos dos livros didáticos *A música na Escola Primária*, de Edna Almeida del Vale e Niobe Marques da Costa (1970); e *Educação para a Pré-escola*, de Nereide Schilaro Santa Rosa (1990). Concluiu-se que os livros analisados “voltam-se para um ensino de música que não aborda a aprendizagem da notação musical no processo de musicalização, mas sim preconizam a importância do contato da criança com a música. Nota-se que ambos os livros defendem a importância do ensino de música na escola ‘regular’, que visa o desenvolvimento global da

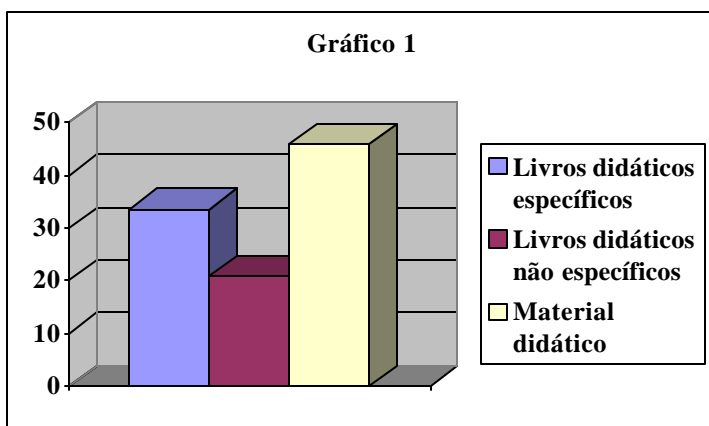
criança e o desenvolvimento da sensibilidade, do senso rítmico, intelectual e de várias habilidades, como o senso rítmico, a acuidade auditiva, a criatividade, entre outras” (FRANCO, 1999).

O quarto trabalho foi realizado por Fernanda de Assis Oliveira (2000), intitulado *A função da canção em livros didáticos: uma análise de conteúdo*, teve como objetivo identificar a função da canção a partir do tratamento dado à mesma no conteúdo do livro didático, *Educação para a Pré-escola*, de Nereide Schilaro Santa Rosa (1990), e no material didático *Pré-escolar: orientações metodológicas e sugestões de atividades*, de Thaís Grany Fernandes da Silva, ambos destinados à pré-escola. Verificou-se nos dois livros “a função social e educativa da canção. A função social refere-se ao objetivo da canção em favorecer o desenvolvimento do caráter, da socialização, do civismo e da disciplina, e enquanto função educativa focaliza-se na formação de hábitos e atitudes. Observou-se que, na maioria das vezes, a canção não tem função musical em si mesma, consistindo, portanto, em um recurso para ensinar outras disciplinas do currículo” (OLIVEIRA, 2000).

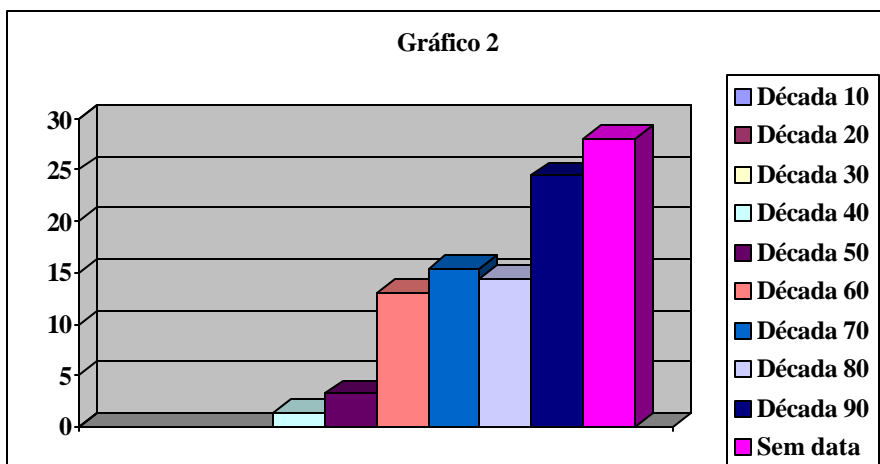
O quinto trabalho deteve-se em analisar o acervo e foi realizado por Andréia Aparecida Floriano Alves (2001), intitulado *Características do acervo de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música, encontrados em 18 bibliotecas de escolas estaduais e municipais de Uberlândia-MG*, teve como objetivo caracterizar o acervo dos livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música encontrados nas bibliotecas de 18 escolas estaduais e municipais de Uberlândia-MG. Concluiu-se que o acervo de títulos de livros e materiais didáticos que abordam conteúdos de música encontrados nessas 18 escolas estaduais e municipais, “na sua maioria, é composto de material didático, prevalecendo os títulos publicados na década de 90, sendo que os conteúdos em evidência relacionam-se à teoria da música” (ALVES, 2001).

Percebe-se a riqueza dos trabalhos já realizados, mas muito ainda se tem por analisar e discutir.

No material encontrado e catalogado foram realizadas as primeiras análises. Observou-se que nos 221 títulos encontrados o maior número é de material didático, cento e um títulos (45,7%), seguidos dos didáticos específicos, setenta e quatro títulos (33,48%) e, por último, dos didáticos não específicos, quarenta e seis títulos (20,81%). Estes resultados podem ser visualizados no gráfico (1) abaixo:



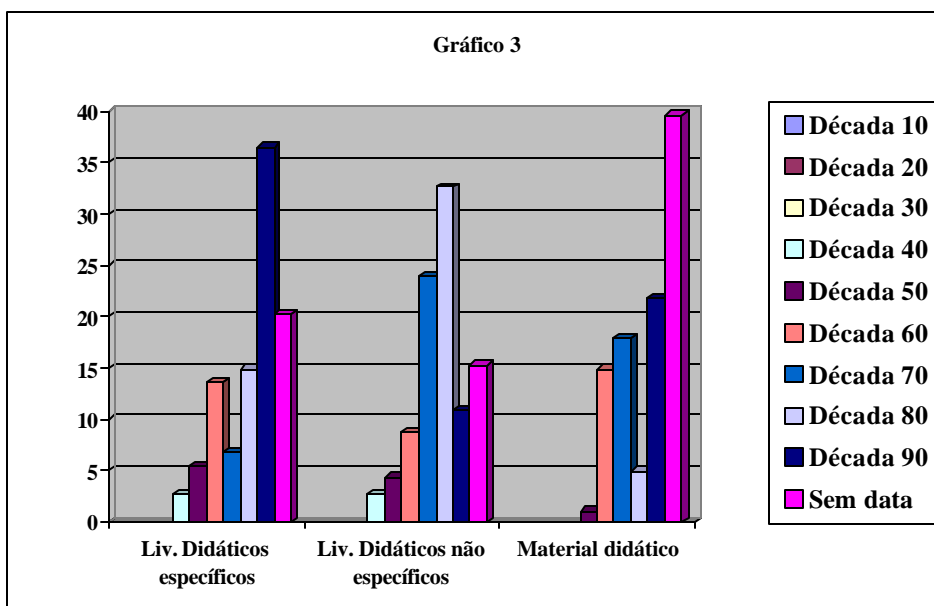
Analisando o acervo, outro aspecto a salientar relaciona-se ao período de publicação dos títulos encontrados. No acervo levantado não foram encontrados livros publicados nas décadas de 10, 20 e 30. Observou-se que o maior número de livros encontrados não tinham data de publicação, sessenta e dois títulos (28,05%), seguidos pelos publicados na década de 90, cinquenta e quatro títulos (24,43%). Em terceiro lugar ficaram os livros publicados na década de 70, trinta e quatro títulos (15,38%). Seguem os livros publicados nas décadas de 80, trinta e dois títulos (14,47%), década de 60, vinte e nove títulos (13,12%), década de 50, sete títulos (3,16%) e, por último, os publicados na década de 40, três títulos e, portanto, apenas 1,35% do acervo catalogado. Estes apontamentos podem ser visualizados no gráfico (2) seguinte:



Ao fazer referências às características de abordagem dos conteúdos de música nos livros didáticos encontrados, que foram classificados em livros didáticos específicos de música, não específicos e material didático, observou-se o período de publicação dos respectivos títulos de cada uma destas categorias. Notou-se, em se tratando dos livros didáticos específicos, que não foram encontrados livros publicados nas décadas de 10, 20 e 30. O maior número deu-se na década de 90, vinte e sete títulos (36,48%), seguidos dos sem data de publicação, quinze títulos (20,27%), dos publicados nas décadas de 80, onze títulos (14,86%), décadas de 60, dez títulos (13,51%), década de 70, cinco títulos (6,75%), década de 50, quatro títulos (5,4%) e, por último, década de 40, dois títulos (2,7%).

Quando se trata dos livros didáticos não específicos também não foram encontrados os publicados nas décadas de 10, 20 e 30. O maior número foi localizado na década de 80, quinze títulos (32,6%), seguidos dos livros publicados nas décadas de 70, onze títulos (23,91%), dos sem data, sete títulos (15,21%), década de 90, cinco títulos (10,86%), década de 60, quatro títulos (8,69%), década de 50, dois títulos (4,34%) e, por último, na década de 40, um título (2,7%).

Já no que se refere ao material didático o maior número de títulos são de livros sem data de publicação, quarenta títulos (39,6%), seguidos pelos publicados nas décadas de 90, vinte e dois títulos (21,78%), década de 70, dezoito títulos (17,82%), década de 60, quinze títulos (14,85%), década de 80, cinco títulos (4,95%) e, por último, na década de 50, um título (0,99%). Não foi encontrado material didático publicado nas décadas de 10, 20, 30 e 40. Estas referências podem se tornar mais claras a partir do gráfico (3) abaixo:



Diante do acervo catalogado muitas análises são pertinentes. Ainda não foram realizadas as inferências nem sobre o porquê da existência maior de um material em relação ao outro, nem sobre o porquê de maior ou menor concentração de títulos em determinada época ou categoria de livros analisada. Também não foram realizadas as abordagens referentes aos conteúdos de música propriamente ditos contidos nos títulos catalogados.

A continuação deste processo de análise se justifica, pois trata-se um “material de significativa contribuição para a história do pensamento e das práticas educativas ao lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas” ... além de “ser portador de conteúdos de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social” (CORRÊA, 2000, p. 1).

5 – Referências bibliográficas

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.

ARAÚJO, Antônio Pinheiro de. Materiais didáticos e o contexto escolar: pesquisa-ação no ensino da matemática. *Tecnologia educacional*, v. 17, n. 82, mai-jun.1988.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, Solange Torres. Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade. *Educar*, UFPR, v. 4, n. 1, p. 38-65, jan-jun. 1985.

COLESANTI, Marlene Teresinha de Muno. *O ensino de geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971*. Dissertação (Mestrado), Curso de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita". Rio Claro, 1984.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000. www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262200000300002&... (consulta em 27/09/2001).

CORREA, Sônia Maria Maffassoli. Bases teórico-metodológicas de livros didáticos de Geografia. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 17, n. 1, p. 71-79. 1992.

DAVIES, Nicholas. A ilustração no livro didático de história. *Tecnologia educacional*, v. 24, n. 92/93, jan-abr. 1990.

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, Nadir Soares. *Livro didático de matemática no CBA: sua importância para a formação de conceitos*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; Siqueira, Idméa Semeghini Próspero. *Arte-educação: vivência, experiência ou livro didático?* São Paulo : Loyola, 1987.

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan Amorosino; GOUVEIA, Mariley Simões Flória. Está no livro? In: *O ensino de ciências no 1º grau*. 7 ed. São Paulo : Atual, 1986. p. 25-45.

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.

GATTI JÚNIOR, Décio. Dos antigos manuais escolares aos modernos livros didáticos de História do Brasil, dos anos sessenta aos dias atuais. *Ícone*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 97-116, jan-jun. 2000.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas interculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

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, Belo Horizonte/Editora UFMG, 1999.

LORENZ, Karl M. Os livros didáticos de Ciências na Escola Secundária Brasileira: 1900 a 1950. *Educar*, Curitiba: Editora da UFPR, n.10, p.71-79. 1995.

NASSIF, Luis Alberto de Lima. *O conceito de ciência veiculado por materiais didáticos: uma análise de curso de física do PSSC*. São Paulo, 1976. Dissertação (Mestrado em Ciências), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1976.

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. Cartilhas de alfabetização e regionalização do livro didático. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 44, p. 95-98, fev. 1983.

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

PENA, Perciliana. *A experimentação nos livros didáticos de ciências das séries iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

PEREZ, José Roberto Rus. *Lição de português: tradição e modernidade no livro escolar*. São Paulo: Cortez, 1991.

PRETTO, Nelson de Luca. *A ciência nos livros didáticos*. Salvador: CED-UFBA, Editora da UNICAMP, 1985.

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

SILVA, Nisiane Franklin da. *Música brasileira nos livros didáticos para a escola*. 2001. (mimeog).

SOUZA, Bernadete Correia. *A concepção de ensino de música veiculada no material didático "Nova Edição Pedagógica Brasileira": uma análise de conteúdo*. Monografia (Graduação), Departamento de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

SOUZA, Jusamara (org). *Livro de música para escola: uma bibliografia comentada*. Porto Alegre : [s.n.], 1997.

TOURINHO, Irene (coord). Projeto de pesquisa: livros didáticos para o ensino de música: estrutura, concepções e propostas. *Boletim do NEA* (Núcleo de estudos avançados em música), v. 3, n. 1, p. 39-49, abr. 1995.

ATIVIDADES MUSICAIS NA ESCOLA ESPECIAL

Lisbeth Soares

Resumo. O trabalho aqui relatado é desenvolvido na EMEBE Marly Buissa Chiedde, escola de Educação Especial do município de São Bernardo do Campo, que atende deficientes mentais entre 07 e 24 anos. Estes alunos têm aulas semanais de artes, onde vivenciam diversas atividades musicais, que envolvem desde a simples movimentação a partir de um estímulo sonoro até à realização de jogos de improvisação e criação. Cada atividade é planejada de acordo com as características das turmas, considerando suas particularidades. Os objetivos deste trabalho, baseado na linha construtivista e com fins educacionais, são: 1) Desenvolver a musicalidade; Ampliar o repertório, trabalhando com músicas de diferentes compositores, épocas e estilos; Proporcionar o contato com instrumentos variados; Aprimorar a atenção e a concentração. De maneira geral este trabalho musical tem apresentado bons resultados e contribuído para confirmar a importância da Educação Musical no contexto da Educação Geral.

Introdução

Quando comecei a dar aulas de artes na EMEBE Marly Buissa Chiedde, escola de Educação Especial de São Bernardo do Campo, percebi que a expectativa de todos era a de que fossem desenvolvidas somente atividades de artes visuais. Foi fácil entender que a música não fazia parte do universo da 'Educação Artística'.

O fato é que, nesta escola, assim como em outras, a música sempre foi (e ainda é) utilizada somente como recurso pedagógico, estando vinculada às datas comemorativas ou aos momentos da rotina, não sendo trabalhada como linguagem e área de conhecimento importante para o desenvolvimento. Segundo Esther BEYER (1993, pp. 16), "não se ensina a operar sobre os processos musicais, ou seja, a agir e a transformar sons em uma frase musical, a dar significados à música (...)". Isto porque, para muitos professores, a Educação Musical é responsabilidade das escolas especializadas. Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (idem, 1997) estão contribuindo, junto com outros documentos, para o esclarecimento e o estudo desta questão.

As aulas de artes (semanais) estão inseridas na rotina cuja carga é de cinco horas diárias de trabalho. A proposta das aulas é trabalhar com a integração das diferentes linguagens artísticas visando, entre outras coisas, proporcionar o contato com diferentes produções e desenvolver o potencial criativo. A intenção também é fazer da aula um momento prazeroso, onde os alunos

tenham a possibilidade de trabalhar em grupo e respeitar as diferenças. Em uma escola onde muitos têm um histórico de frustrações – escolares e sociais – devido às suas dificuldades, o trabalho com artes vem sendo de fundamental importância para o seu desenvolvimento, conforme indicam alguns autores:

Quanto mais o aprendiz tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da especificidade da linguagem da arte, mais poder de percepção sensível, memória significativa e imaginação criadora ele terá para formar consciência de si mesmo e do mundo.(MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, pp. 162)

Entre todas as atividades desenvolvidas nas aulas de artes, serão destacadas e relatadas aquelas que têm a Educação Musical como objetivo. Vale ressaltar que, apesar de tratar de um trabalho com deficientes mentais, o enfoque é educacional e não terapêutico.

Características do Trabalho

Antes de iniciar o trabalho musical propriamente dito, tive contato com os alunos para conhecê-los e observar sua relação com a música. A EMEBE Marly Buíssa Chiedde têm alunos de idades, comprometimentos e condições sócio-culturais diferentes, todos com deficiência mental.

Em linhas gerais, a escola está estruturada da seguinte maneira: os alunos mais novos (entre 07 e 13 anos) estudam de manhã e os mais velhos (entre 14 e 18 anos), à tarde. Há, também, aqueles que fazem parte das Oficinas de Trabalho (maiores de 17 anos) e têm uma jornada de 40 horas semanais. Os alunos da manhã têm maiores comprometimentos e necessitam de supervisão para desempenhar as diversas atividades; os alunos da tarde têm melhor desempenho, são independentes e estão alfabetizando – se.

Apesar desta diversidade, a relação dos alunos com a música é semelhante. Notei que o contato com a música estava restrito aos meios de comunicação, o que demonstrava a necessidade de ampliar o universo musical destes alunos. A maioria deles havia tido poucas oportunidades de participar de jogos musicais, de manusear diferentes instrumentos, ou seja, de vivenciar e de fazer música. Os Referenciais Curriculares apontam a importância destas oportunidades:

É muito importante brincar, dançar e cantar com as crianças, levando em conta suas necessidades de contato corporal e vínculos afetivos. Deve-se cuidar para que os jogos e brinquedos não estimulem a imitação gestual mecânica e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como modelo pra as crianças. (BRASIL, 1998, pp.59)

Considerando todos estes elementos, tracei os objetivos do trabalho que venho desenvolvendo até então com os alunos do período da tarde:

- 1) Desenvolver a musicalidade;
- 2) Ampliar o repertório, trabalhando com músicas de diferentes compositores, épocas e estilos;
- 3) Proporcionar o contato com instrumentos variados;
- 4) Aprimorar a atenção e a concentração.

Estes objetivos estão ligados ao objetivo geral das aulas de artes que é proporcionar ao aluno o conhecimento de diferentes materiais para o seu uso criativo nas atividades artísticas, favorecendo sua identificação como integrante de um grupo cultural.

É importante destacar, também, que mesmo sendo um trabalho fundamentalmente educacional, como já foi esclarecido, alguns elementos utilizados são semelhantes aos da Musicoterapia. Nas atividades de exploração sonora, por exemplo, os sons corporais são pesquisados, favorecendo a construção da imagem corporal, aspecto importante para estes alunos. Também são feitas pesquisas e explorações de outros ‘fenômenos acústicos’. “Esses fenômenos acústicos que são os que permitem ao ser humano a possibilidade de reconhecer e de redescobrir os fenômenos sonoros externos e recriá-los, para os transformar em linguagem musical.”(BENENZON, 1988, pág. 12)

Após estas colocações iniciais, descreverei algumas das atividades desenvolvidas.

1) Atividades de apreciação

Para muitos adolescentes, não só da escola especial, música ‘legal’ é aquela que toca várias vezes no rádio e cujos cantores aparecem na televisão; seguindo este pensamento, a música erudita é ‘chata’. Infelizmente, esta idéia, transmitida pela mídia cujos interesses são comerciais, está arraigada entre os alunos. Como, então, motivá-los a participar da excursão da escola para assistir à apresentação da Orquestra da cidade?

Comecei a falar sobre os diferentes instrumentos, mostrando a eles fotos, vídeos e algumas gravações. Aos poucos, fomos trabalhando com as famílias de instrumentos, aproveitando, também, os instrumentos de pequena percussão da escola para fazer as classificações: qual tem o som mais forte/fraco? Qual tem o som mais grave/agudo? Como é produzido o som neste ou naquele instrumento? Com algumas turmas, pude aprofundar estas vivências, fazendo atividades de

identificação dos solos ouvidos. Quando assistimos à Orquestra, no Teatro Elis Regina, estas informações vieram à tona e todos ficaram bastante atentos e emocionados com o que viram e ouviram. De acordo com Violeta Gainza:

A participação ativa do sujeito no ato de musicalização não mobiliza apenas os aspectos mentais conscientes que conduzem a uma apreciação objetiva da música, mas também uma gama ampla e difusa de sentimentos e tendências pessoais. (GAINZA, 1988, pág. 34)

De volta à escola, aproveitei a aula de artes para ouvirmos um trecho da 5ª Sinfonia de Beethoven, que havia sido apresentada pela Orquestra. Isto fez com que a audição fosse muito mais significativa, pois todos tinham a lembrança de ter ouvido a mesma música ao vivo. Retomamos também as fotos, o que contribuiu para este aprendizado. Em outras aulas, passamos a ouvir outros exemplos, não só executados por orquestras, mas, também, por outras formações. Assim, passamos a ter um momento de ouvir música na aula de artes, onde os alunos têm ficado bastante atentos e interessados. Com a realização da Copa do Mundo, aproveitei este momento para trazer música de outros países. “Um olhar para toda a produção de música do mundo revela a existência de inúmeros processos e sistemas de composição ou improvisação e todos eles têm sua importância em função das atividades na sala de aula”. (BRASIL, 1997, pp. 76)

Tivemos, também, a oportunidade de ter a visita da Banda Sinfônica na escola e comparar os instrumentos utilizados por ela e pela Orquestra. Os alunos perceberam que na Banda Sinfônica não são usados os instrumentos de cordas, mas sim os de metal, em maior quantidade que na Orquestra.

2) Jogos musicais

Com algumas turmas, optei por usar o papel como elemento básico de diversas atividades. Entre outras coisas, os alunos fizeram recorte e colagem, dobraduras e pinturas. Participaram também de jogos teatrais, onde os papéis serviram como figurino. Para as atividades musicais, separei pedaços de papel sulfite, dobradura, papel cartão, jornal, cartolina e papel de seda para fazer algumas explorações sonoras.

Em um primeiro momento, eles manusearam livremente os papéis, sacudindo, batendo, raspando no chão, dando ‘petelecos’, etc. Conversamos sobre as diferenças dos sons produzidos (fortes/fracos, graves/agudos) e fizemos uma classificação baseada nestas diferenças.

Aproveitamos os sons para fazer a sonorização da história “Plic, plic: um barulho da chuva” (IACCOCCA, 1988). Esta atividade foi bastante interessante e deu margem para a realização de outros jogos com estas turmas.

Usando a mesma idéia de exploração, mexemos com os instrumentos disponíveis na escola, fazendo jogos de adivinhação. Lancei mão da surpresa e da fantasia, tocando os instrumentos escondidos ou colocando-os em uma sacola onde não pudessem ser vistos. Com os alunos mais velhos, toquei diferentes seqüências para eles adivinharem e também solicitei que eles próprios criassem as suas para os colegas descobrirem.

Após a exploração dos instrumentos, apresentei várias gravações para que os alunos tocassem junto, fazendo arranjos simples como, por exemplo: triângulo na parte A, guizos na parte B, clavas marcando a pulsação. Em outras situações, eles tocaram os instrumentos livremente ou então respondendo aos comandos de algum líder.

Com as turmas de Habilidades Ocupacionais, compostas por adolescentes com maiores comprometimentos, os jogos musicais têm sido realizados a partir dos sons e dos movimentos do próprio corpo, encarado com um instrumento.

A ação musical implica num *movimento*, seja das cordas vocais e do aparelho fonador naquele que fala ou canta, seja do próprio corpo. No último caso, o corpo aparece como ‘instrumento’ produtor de som ou se ‘prolonga’ através de um instrumento musical propriamente dito.(GAINZA, 1988, pp. 29)

Na maioria das aulas, proponho alguma brincadeira cantada onde eles experimentam diferentes movimentos e sons. Fazemos também a exploração dos movimentos do corpo e do espaço da sala a partir de diferentes estímulos sonoros.

Tenho feito também, com algumas turmas, jogos de improvisação. Deixo à disposição dos alunos instrumentos variados e proponho que eles os explorem livremente. Após a exploração, cada um mostra o que ‘descobriu’ e depois todos tocam em diferentes seqüências, fazendo ‘solos’ e ‘tuttis’. Pretendo fazer o registro sonoro destas improvisações e também o registro dos próprios

alunos, caminhando para a escrita não-convencional. Como alguns alunos estão alfabetizando-se, este tipo de registro é possível.

3) Canto

Muitos alunos da escola têm dificuldades de fala, mas, nem por isso, o canto é deixado de lado. “Em nenhuma circunstância se pode privar o deficiente de uma experiência no real, pois todas as experiências servem para aligeirar a predisposição ao isolamento.”(FONSECA, 1995, pp. 9)

Procuro trabalhar com canções com estruturas simples, com refrões e que não sejam muito infantis e nem ‘comerciais’, já que a preocupação com a ampliação do repertório sempre está presente.

. O canto é trabalhado a capela e também com acompanhamento de instrumentos de pequena percussão, de batimentos corporais, de teclado e até de play-backs, sempre levando em conta o que é adequado para cada grupo, no que diz respeito, principalmente, à tonalidade e ao andamento. Usamos canções brasileiras que :

(...) constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem, simultaneidades, etc. (BRASIL, 1997, pp. 76)

Considerando que o trabalho é desenvolvido com alunos deficientes mentais e com dificuldades de fala, o mais importante nas atividades de canto, atualmente, é fazer com que eles ‘soltem a voz’ e não tenham vergonha de expô-la. Posteriormente, pretendo aprofundar estas atividades, buscando desenvolver os aspectos de afinação e ritmo.

Considerações Finais

O trabalho ora relatado continua em andamento, necessitando de uma pesquisa mais aprofundada. Para o momento, é importante ressaltar alguns aspectos:

- 1) Não há necessidade de elaborar um método de Educação Musical exclusivo para deficientes mentais. É importante conhecer e respeitar as diferenças, fazendo as adaptações necessárias, o que facilitará, inclusive, o processo de inclusão.

- 2) Sem dúvida as aulas de artes, envolvendo todas as linguagens, são importantes para o desenvolvimento cognitivo de todos os alunos, devendo ser efetivamente incluídas nos currículos.
- 3) Especificamente sobre a Educação Musical, é importante aprofundar os estudos, buscando envolver não só os alunos, mas, também, professores e funcionários da escola, pensando na seguinte questão: “qual é o mundo musical que a escola oferece aos alunos?”

Referências Bibliográficas

BENENZON, Rolando. *Teoria da musicoterapia*. São Paulo: Summus, 1988.

BEYER, Esther. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. *Fundamentos da Educação Musical*, vol. 1, pág. 05 – 25, ABEM/UFRGS, 1993.

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

_____. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FONSECA, Vítor da. *Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAINZA, Violeta H. *Estudos de psicopedagogia musical*. Trad. de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.

IACCOCCA, Liliana. *Plic, plic: um barulho da chuva*. São Paulo: Ática, 1988.

MARTINS, Mirian C. F. D., PICOSQUE, Gisa. e GUERRA, M. Teresinha T. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

CORAL FEMININO DO HOSPITAL MOINHOS DE VENTO – PORTO ALEGRE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lúcia Helena P. Teixeira

Resumo. A tradição do Canto Coral no Hospital Moinhos de Vento, em Porto Alegre, existe desde a sua fundação, no ano de 1927. Foi trazida com o grupo de diaconisas que vieram da Alemanha para o Brasil trabalhar nas mais variadas funções no recém inaugurado Hospital. Todos os dias elas percorriam os corredores cantando e tocando flauta ou violão por “acreditarem na importância da atenção aos aspectos emocionais e à espiritualidade” dos pacientes e de seus acompanhantes. O Coral dessa instituição, embora tendo sofrido modificações ao longo de sua trajetória, permanece sendo uma referência a esse legado germânico de tradição musical e cuidado para com as pessoas que necessitam de hospitalização. O objetivo principal do Coral Feminino do Hospital Moinhos de Vento é o de se utilizar da música como um meio de aproximação com o outro.

1. Introdução

Há 10 anos exerço a função de regente contratada do Coral do Hospital Moinhos de Vento (HMV), localizado em Porto Alegre, que tem como principal objetivo levar a música aos pacientes. Os ensaios e apresentações ocorrem uma vez por semana, às quintas-feiras. Atualmente o coral é formado por 27 cantoras, duas delas funcionárias do próprio hospital (uma irmã e uma enfermeira) e as demais, voluntárias. Algumas participam também de outros corais de Porto Alegre e Guaíba -RS. Muitas cantoras são aposentadas ou pessoas que exercem algum tipo de trabalho autônomo que lhes permite estarem presentes às tardes de quintas-feiras no Hospital. Poucas lêem música; dentre estas há uma professora de música, uma regente coral e algumas cantoras que estudaram um instrumento ou que receberam algum tipo de instrução musical.

Desde a sua inauguração, em 2 de outubro de 1927, o “Hospital Alemão”, como o Hospital Moinhos de Vento era conhecido, foi administrado por 18 diaconisas (Schwestern) pertencentes a Igreja Evangélica Luterana da Alemanha. Eram auxiliares de enfermagem e desempenhavam funções também em várias outras áreas.

O Canto Coral, sendo uma das atividades típicas das famílias e comunidades alemãs, foi introduzido também no Hospital por estas diaconisas. Segundo a Irmã Ires Spier, única *Schwester* integrante do Coral, as Irmãs tinham a preocupação em criar um

ambiente familiar aos pacientes, modificando a idéia de hospital como sinônimo de confinamento e sofrimento. Elas “mantinham uma atividade musical diária que contava com a participação das alunas internas e o apoio de instrumentos como a flauta e o violão”, passando, então, a tocar e cantar pelos corredores do Hospital, diariamente, sempre aos finais das tardes (<http://www.moinhos.net/coral/>).

Em 1984, a Associação dos Funcionários do Hospital Moinhos de Vento criou o Coral Misto dos Funcionários do HVM. Em 1998 este coral transformou-se em coro feminino em função de uma redução do número de funcionários do hospital, o que impossibilitou a saída dos mesmos para cantar durante o expediente de trabalho. Em razão do grande desequilíbrio entre vozes femininas e masculinas, fez-se a opção por transformá-lo em coral somente feminino e abriu-se a participação à comunidade, já que anteriormente essa participação era restrita a funcionários e parentes dos mesmos.

Esse breve histórico sobre o Hospital e sua tradição em Canto Coral permitem-nos compreender melhor os valores culturais dessa instituição.

2. Objetivos

Como já mencionado, as responsáveis pelo surgimento do Canto Coral no HVM foram as irmãs diaconisas que pelos corredores do Hospital cantavam hinos luteranos e algumas delas também tocavam flautas-doce e violão. O objetivo era o de levar, através da música, um pouco de conforto a pacientes e acompanhantes. Segundo o relato da diaconisa Gisela: “Todas as noites cantávamos para os pacientes porque acreditávamos na importância da atenção aos aspectos emocionais e à espiritualidade” (Legado de respeito, 2001, p.9).

Embora o coral tenha se tornado também uma peça importante no marketing da empresa, participando de eventos patrocinados pelo Hospital, continua sendo um trabalho voltado especialmente aos pacientes.

Mesmo divulgando seu trabalho internamente, dentro do Hospital, há uma preocupação com a qualidade do que é apresentado e de um crescimento musical sempre maior das cantoras. Em função dessa preocupação, além das exigências em quesitos como afinação e colocação vocal ao cantar, próprias de todo ensaio, surgiram também apresentações fora do ambiente hospitalar. Esta movimentação extra-muros do Coral conferiu, para quem canta, maior responsabilidade individual no momento de subir ao palco. Com isso, outras entidades e corais passaram a convidar o Coro

1) *Leitura de uma peça nova:*

Em geral são trabalhados arranjos para coro feminino ou adaptações de obras para coro misto, realizados por mim e escritos especialmente para este coral. Dessa forma procuro escrever sempre respeitando as extensões vocais (nada tão grave ou agudo demais) e com um nível de dificuldade mediano, por exemplo:

ESTRELA DO MAR/ESTRELA D'ALVA

Marino Pinto e Paulo Soledade
Arr. a 3 vozes iguais: Lúcia Teixeira

The musical score is written for three voices (Soprano, Alto, and Tenor) in a 3/4 time signature. It consists of three systems of staves. The lyrics are in Portuguese and describe a scene of a star in the sea and a woman's dream.

System 1:

Soprano: Um pe-que - ni - no grãodea re - ia que e raum po-bre so-nha
Alto: Um pe-que - ni - no grãodea re - ia que e raum po-bre so-nha
Tenor: Um pe-que - ni - no grãodea - re - ia que e raum po-bre so-nha
e - lá no céu, e - le no

System 2:

Soprano: - dor o - lhan-doo céu viu u maes - tre - la
di - zem que nun-cao po-bre - zi - nho
Alto: - dor, um so - nha dor o - lhan-doo céu viu aces -
e - le no no mar di - zem que nun-cao pobre -
Tenor: - dor mar es tre
en en con

System 3:

Soprano: 1. ei - ma - gi - nou coi - sas dea - mor Pas - sa - ram a - nos, muitos
tre - la de a - mor Pas - sa - ram a - nos, muitos
Alto: la de a - mor Pas - sa - ram a - nos, muitos
Tenor: la de a - mor Pas - sa - ram a - nos, muitos

2) *Retomada e aprimoramento do repertório já dominado:*

Esse período abrange, aproximadamente, uma hora e meia, ao término do qual seguem-se avisos, agendamentos de apresentações ou algum outro assunto de interesse do grupo.

As peças escolhidas para este agrupamento coral são pensadas em termos da extensão vocal dessas cantoras, nível de dificuldade, extensão das mesmas (não muito extensas), propósito musical visando o crescimento das coralistas, e mensagem dos textos (músicas destinadas a um público específico). O repertório é também adequado às festas religiosas (canções natalinas ou que celebram o período da Páscoa) e às crianças (canções infantis, acalantos) quando se canta na ala neonatal.

Após um intervalo de 15 minutos para lanche, momento em que o grupo tem a oportunidade de conversar entre si, o coral sai pelos corredores a cantar. O “cantar pelos corredores” dura cerca de uma hora, das 17h e 40min às 18h e 40 min.. Durante essa verdadeira peregrinação musical algumas portas vão se abrindo e surgem pessoas de dentro dos quartos, provavelmente acompanhantes dos pacientes que vão deixando as portas abertas para que os mesmos possam ouvir. Por vezes, alguns pacientes, com soro, e que conseguem sair de seus leitos, vêm até a porta para ver e ouvir. Outros, em melhores condições de saúde, chegam a seguir o coral pelos corredores.

Finalizada a apresentação, o coral retorna a sua sala de ensaio onde faz o desaquecimento vocal como encerramento das atividades do dia. Este desaquecimento consiste em ficar em silêncio absoluto durante cinco minutos e, após o silêncio, realizam-se dois exercícios a fim de retornar à frequência da voz falada. O desaquecimento tem por objetivo a manutenção da saúde vocal das cantoras.

4. Reflexões acerca do trabalho

Este tipo de trabalho desenvolvido pelo Coral do Hospital suscita algumas questões com relação ao papel que a música coral possa desempenhar: a música como um meio de aproximação com o outro. De uma certa forma, ao coral é permitida essa, poderíamos chamar, “invasão consentida”; a invasão do espaço físico do hospital (corredores) que possibilita, através da música, um contato emocional com as pessoas e, por outro lado, uma certa invasão da privacidade alheia onde não lhes é perguntado se querem ou não ouvir música. Já houve casos, embora raros, de portas de quartos que se fecharam ao invés de se abrirem. Em geral, as pessoas aprovam o trabalho do coral e dão demonstrações carinhosas disso pelos corredores conversando com as coralistas,

aplaudindo – inclusive perguntando se lhes é permitido aplaudir – sorrindo, ou simplesmente emocionando-se. Há, também, uma pesquisa de opinião, do próprio hospital, chamada “Olho Clínico” na qual as pessoas expressam, por escrito, seu parecer sobre vários serviços prestados e, por vezes, escrevem elogios e sugestões para o coro:

H M V **ESTATÍSTICA OLEO CLÍNICO TEXTOS** 26/06/2002 11:51
 POCL3200 **Período: 01/01/2002 à 26/06/2002** Pág. 1 de 1

SUPERINTENDÊNCIA: SE	QTD. SUPERINTENDÊNCIA:	6
GERÊNCIA: RELAÇÕES MERCADO	QTD. GERÊNCIA:	6
TIME: CORAL	QTD. TIME:	6
ELOGIO	QTD. CLASSIFICAÇÃO:	6
EQUIPE	QTD. TIPO TEXTO:	6
PESQUISA: TEXTO:	SITUAÇÃO:	QUARTO:
5332 Achei ótimo a passagem do coral pelos corredores.	AÇÃO	119
5711 Gostaríamos de registrar um agradecimento especial ao Coral que muito nos emocionou com a apresentação no dia do meu aniversário.	AÇÃO	125
5712 Outro motivo de satisfação foi a apresentação do coral.	AÇÃO	127
5740 Tivemos a alegria de ouvir o coral do hospital num momento tão importante de nossas vidas! Obrigada.	AÇÃO	129
5773 Ressalto a importância do Coral que traz momento de alegria a esta internação. Pena que seja só uma vez por semana.	AÇÃO	107
5977 O coral é muito lindo as quintas-feiras, uma iniciativa muito estimulante.	AÇÃO	128
QTD. TOTAL	6	

Essa “aproximação com o outro” é também benéfica às cantoras. É recompensador poder levar aquilo que se gosta de fazer – cantar - aos outros e este contato semanal perpassa também a dimensão do reconhecimento, por parte não só dos pacientes e seus acompanhantes, mas também do próprio hospital, ao trabalho realizado. A recompensa é, de certa forma, imediata ao esforço demandado no ensaio, diferentemente do trabalho em outros corais onde a recompensa a tantos ensaios só vem no dia do concerto, no palco. A dimensão social é o que torna este trabalho recompensador para todos os que nele tomam parte e também tão diferenciado das demais atividades de canto coral. Segundo o professor Luiz V. Decourt “a música modifica o ambiente que nos envolve, enriquece o momento e favorece a sensação de plenitude de vida” (Decourt, 2000, p.53).

Quanto à dimensão terapêutica, esta fica evidenciada nas manifestações de pacientes e familiares durante as apresentações do coral, nas sugestões escritas no “Olho Clínico” e na expectativa criada em torno da passagem do mesmo pelos corredores. Já houve casos de pessoas que pediram ao seu médico para ganharem alta somente depois

da quinta-feira, a fim de poderem novamente ouvir o coral, bem como de pacientes que se internaram um dia antes do previsto para não perderem a apresentação do mesmo.

A partir dessas reflexões sobre o trabalho desenvolvido com o Coral Feminino do HMV, outros temas se abrem para futuras investigações, entre eles, o perfil do coro e o aprofundamento na relação paciente/coral. São questões tais como: As características de envolvimento do coral com os pacientes modificaram-se com a transformação de coro misto para coro feminino. É o trabalho assistencial prestado pelo coral uma atividade eminentemente feminina? Ou: Por que os pacientes gostam da presença do coral?

Respostas a estas indagações ajudariam a entender melhor as funções do canto coral nos vários espaços em que atualmente se faz presente.

Referências bibliográficas

DECOURT, Luiz. Música para nós, médicos. Revista do InCor, Fundação Zerbini, Ano 6, nº 59, Maio 2000, p. 52-53.

Legado de respeito à vida que muito nos orgulha preservar. Bisturi: Informativo do Hospital Moinhos de Vento, nº 128 – Ano XXII – Julho/Agosto/Setembro/Outubro/2001, p.9. [Legado de respeito]

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE MANUAIS ESCOLARES DE MÚSICA PUBLICADOS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1930

Luciane Wilke Freitas Garbosa

Resumo. A presente investigação contempla o levantamento e a análise de manuais escolares de música publicados no Brasil, na década de 1930, e utilizados nas colônias teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul. Para a análise das obras selecionadas parte-se da história da palavra impressa, tomando-se Roger Chartier (2001; 1992; 1988) como referência para esta pesquisa. Desta forma, os processos de produção, circulação e recepção dos manuais constituem-se em focos de análise, privilegiando-se o exame dos livros de música enquanto objetos de investigação e fontes de dados, bem como do jornal *Das Schulbuch*, concebido pela editora Rotermond como veículo para o fomento e a divulgação do material escolar no Rio Grande do Sul. Neste artigo apresenta-se a primeira parte desta pesquisa caracterizada pelo levantamento dos manuais escolares de música, efetuado em diferentes localidades do Estado.

1. Introdução

A imigração alemã no Rio Grande do Sul teve início no ano de 1824 com a chegada dos primeiros imigrantes à cidade de São Leopoldo, então Real Fitoria de Linho Cânhamo. O grupo de imigrantes aqui chegado era constituído por 39 alemães, de origem campesina, dos quais 33 vinham de uma tradição religiosa luterana onde a música era prescrita como conhecimento a ser transmitido. (Tarry, 1973, p.362) A escola, enquanto espaço educativo, era entendida como instância implicada na prosperidade da comunidade, cujo currículo, de acordo com Kreutz (1994, p.09) era organizado de forma a contemplar conhecimentos vinculados diretamente à realidade. Desta forma, os imigrantes alemães investiram intensamente na elaboração e impressão de material didático adequado à realidade regional e local, preparando os alunos para o entrosamento na vida comunitária, tanto sob o prisma religioso quanto social. A elaboração do material escolar era tema de discussão nas Assembléias de Professores e os livros didáticos eram alvo de críticas ou recomendações no *Das Schulbuch*, o periódico destinado ao livro didático.

Manuais escolares, livros e textos didáticos constituem-se desta forma, em fontes privilegiadas de investigação, espelhando o currículo escolar e o pensamento comunitário de uma época, na medida em que expressam conceitos, conteúdos, valores, normas e condutas próprias de uma sociedade. Enquanto instrumento pedagógico,

(...) o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim,

estritamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude. (Choppin, 2002, p.14)

Os manuais escolares de música, produzidos e editados no Estado, os quais somam mais de dez volumes já localizados e fichados (Kreutz, 1994), caracterizam, neste sentido, uma rica fonte de informações. Segundo Alan Merriam (1964), uma das mais óbvias fontes para o entendimento do comportamento humano diz respeito aos textos de canções em conexão com sua música, os quais são freqüentemente utilizados como dispositivos de aculturação, moldando a opinião pública. Em face disso, os manuais de música especialmente elaborados para a escola teuto-brasileira configuram-se em veículos de circulação de idéias (Chartier, 1988), fazendo parte de um amplo projeto sócio-cultural e religioso que visava, de acordo com Kreutz (2002), a formação comunitária com ênfase na tradição étnica.

Mediante tal perspectiva, propõe-se o presente estudo buscando-se analisar de que forma os manuais escolares de música selecionados, publicados na década de 1930 pela editora Rotermond & Co.¹, contribuíram para o processo de assimilação dos imigrantes alemães, caracterizando sua produção, circulação e recepção nas comunidades teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul. Salienta-se, no entanto, que neste artigo contemplar-se-á a primeira etapa desta investigação, qual seja a do levantamento e localização de livros de música em comunidades teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul, englobando tanto os títulos publicados no Brasil quanto no exterior.

2. Das Alquimias Teóricas e Metodológicas

O estudo de manuais de música começa a despertar a atenção de educadores interessados nas práticas pedagógico-musicais, bem como na produção, circulação e recepção de idéias, sob a forma de materiais didáticos de música, em diferentes períodos e contextos históricos. No entanto, a ausência de uma sistematicidade no estudo destes materiais é significativa, delimitando lacunas na área de história da educação musical no Brasil.

Mediante o pressuposto de uma estreita relação entre cultura, literatura e sociedade parte-se da história da cultura, enquanto fundamento para a análise que se propõe. Neste sentido, a história cultural, segundo Chartier, exhibe como principal objetivo a identificação do “modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler.” (Chartier, 1988, p.16-17)

¹ No ano de 1877 o pastor Wilhelm Rotermond fundou uma livraria evangélica na cidade de São Leopoldo, da qual nasceu a Casa Rotermond & Co., que em pouco tempo seria ampliada, abrindo espaço para uma editora e uma tipografia. Rotermond, através de sua editora, publicou materiais didáticos, livros, jornais e anuários, visando a formação geral e religiosa da comunidade. (Becker, 1968, pp.62-3)

A literatura pedagógico-musical, enquanto produto cultural, constitui-se em fruto da criação de um autor imerso em uma determinada situação histórica e existencial, e sujeito às influências do meio, as quais marcam os processos de produção, circulação e recepção. (Chartier, 2001; 1992; 1988) Enquanto produção de indivíduos - autor e editor - inseridos num contexto específico do qual participam, a produção literária sofre, portanto, a ação de diferentes forças que influem em suas estruturas textuais, em seus conteúdos, em sua organização e nas suas formas de apresentação. Da mesma forma a circulação é condicionada por um conjunto de práticas sociais e culturais, implicando nos usos, apropriações e na interpretação que determinados meios e comunidades concedem ao objeto literário. (ibid, 2001, p.66) No que concerne à recepção da obra pelo leitor, em detrimento do crescimento e da dispersão do público nas sociedades, cada vez mais se exige a presença de mediadores interpostos entre os processos citados. Desta forma, de acordo com Darnton (1990, p.109) os objetos que comunicam o texto estão inseridos num “circuito de comunicação que vai do autor ao editor, passando pelo impressor, pelo distribuidor, pelo vendedor, até chegar ao leitor,” onde os mediadores encontram-se entremeando o circuito de circulação do livro.

A busca bibliográfica pelo tema livros didáticos de música revela que as pesquisas nesta linha vêm sendo iniciadas recentemente. Desta forma, dentre as primeiras abordagens destaca-se o estudo *Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930-1945*, efetuado por Souza (1993), o qual tematizou as relações entre educação musical e política no período de 1930 a 1945, examinando currículos, instruções, livros didáticos e a literatura do período em questão. A partir deste estudo Souza identificou a música como funcional, sobretudo no período do Estado Novo (1937-45).

No que tange à análise específica de livros didáticos de música constitui-se como referências para esta pesquisa o trabalho *Livros de Música para a Escola. Uma Bibliografia Comentada* (Souza, 1997) o qual apresenta o levantamento de 223 títulos publicados em diferentes épocas e dirigidos a alunos e a escolas brasileiras regulares. Numa linha semelhante, Gonçalves e Costa (1998) no estudo *A Música nos Livros Didáticos*, levantaram, catalogaram e analisaram livros de música encontrados em bibliotecas escolares municipais e estaduais da cidade de Uberlândia - MG, procedendo à construção de uma bibliografia comentada e conseqüente estudo das obras através do método de análise de conteúdo.

O estudo *Análise de Livros e Métodos Musicais para o Ensino de Instrumento: Entre Historicidade e Dispositivos Pedagógicos*, realizado por Torres (2002), apresenta uma análise de manuais e partituras utilizadas em Conservatórios e Escolas de Música no Brasil entre os anos 60 e 90, destinadas ao ensino do violino. A autora fornece uma descrição de cada método, analisando a cronologia das composições, os prefácios, as gravuras, a biografia de cada autor, bem como a gradação dos manuais selecionados.

Ao lado destes trabalhos surgem estudos voltados à literatura escolar dos imigrantes alemães do Rio Grande do Sul. Seguindo essa proposta Kreutz (1994), através da obra *Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira*, analisa a questão curricular através do levantamento dos materiais didáticos, incluindo manuais, livros e cartilhas, utilizados nas escolas comunitárias do Rio Grande do Sul. Através deste estudo o autor localizou e fichou 124 livros didáticos, nacionais e estrangeiros, utilizados nas escolas teuto-brasileiras entre 1824 e 1939.

A elaboração de estudos centrados na temática da produção, circulação, e recepção de materiais didáticos de música constitui uma faceta pouco explorada nas investigações em educação musical e neste sentido, a análise dos manuais escolares de música elaborados para a escola teuto-brasileira representa uma ausência no conjunto das investigações.

No que tange à metodologia utilizada, o presente estudo, de caráter eminentemente bibliográfico, busca a investigação da palavra impressa através do exame de dois manuais de música selecionados e do periódico *Das Schulbuch*. Os livros de música são aqui tratados como fontes de dados e como objetos de pesquisa.

Para a realização deste estudo, procedeu-se a duas etapas, contemplando o levantamento das fontes e o exame de dois manuais selecionados. A primeira etapa, foco deste artigo, caracterizou-se pelo levantamento dos livros de música disponíveis em arquivos públicos e acervos particulares nas cidades de Panambi², Ivoti³, Santa Cruz do Sul⁴, São Leopoldo⁵ e Porto Alegre⁶. A partir de reiteradas visitas aos acervos e arquivos, procedeu-se ao levantamento das fontes, as quais totalizaram 39 títulos.

3. Levantamento e Classificação dos Livros de Música

A primeira etapa deste estudo caracterizou-se pelo levantamento de 39 livros de música, publicados no Brasil e na Alemanha no período de 1884 a 1938. Os livros foram então classificados obedecendo à categorização ***Livros Publicados no Brasil***, englobando títulos elaborados e impressos especialmente para a escola teuto-brasileira, bem como títulos em português, utilizados nas escolas teuto-brasileiras e nas escolas do governo. Na categoria ***Livros Estrangeiros*** encontram-se os manuais de música publicados fora do país, especialmente na Alemanha, os quais foram trazidos por imigrantes ou visitantes e, em alguns casos, utilizados nas escolas, nas casas e nas igrejas, fazendo parte da cultura escolar e da cultura comunitária. Nesta

² Acervo particular da Sr^a. Helga Jung; e Arquivo do Colégio Evangélico de Panambi.

³ Arquivo da Escola Evangélica de Ivoti.

⁴ Arquivo Histórico de Santa Cruz do Sul; Acervo particular do Sr. Roberto Steinhaus; e Acervo particular da Sr^a. Iria Bender.

⁵ Museu Histórico de São Leopoldo; Instituto Anchieta de Pesquisas; Núcleo de Estudos Teuto-Brasileiros; e Arquivo da Editora Rotermund.

primeira etapa adotou-se esta categorização em virtude de não se haver efetuado uma análise mais detalhada do material.

Dentre os livros levantados alguns apresentam várias edições, no entanto, até o momento conseguiu-se localizar apenas uma, constituindo-se num desafio a busca de outras edições de um mesmo título. Da mesma forma, alguns títulos não trouxeram a data de edição, pertencendo à época dos livros datados em virtude de suas características gerais, englobando formato, caracteres, ilustrações, encadernação, e conteúdo. Salienta-se que muitos acervos particulares e arquivos históricos ainda necessitam ser visitados e seus acervos levantados para que se possa ter um mapeamento mais completo dos manuais escolares de música utilizados nas comunidades teuto-brasileiras do Rio Grande do Sul, no período Republicano.

4. Considerações Finais

O trabalho de levantamento e análise dos manuais escolares de música que marcaram a vida e a dinamicidade das escolas brasileiras necessita do empenho de várias pessoas para que se possa promover a sua reconstituição. A relação apresentada, embora incompleta, constitui-se num desafio e num estímulo para os pesquisadores da área de educação musical, seja no empenho em novas investigações, seja no levantamento de outras fontes, ou mesmo na correção ou complementação dos dados apresentados. Há, contudo, uma urgência neste trabalho, pois os livros didáticos de música, enquanto artefatos históricos e fontes de pesquisa, constituem-se em objetos de grande circulação, que se caracterizam pela efemeridade, tornando-se sujeitos de seu tempo.

5. Relação dos Livros Levantados

<i>Livros Publicados no Brasil</i>						
<i>Autor</i>	<i>Título</i>	<i>Local</i>	<i>Editora</i>	<i>Ano</i>	<i>Arquivo</i>	<i>Páginas</i>
Maschler, Max	<i>Auf bleibet treu! Liederbuch der Evangelischen Junged herausgegeben vom Jugendamt der Riograndenser Synode</i>	São Leopoldo	Verlag der Riograndenser Synode / Druck von Rotermund & Co.	1936	IB	76pp.
Maschler, Max	<i>Kommt und singt! Deutschbrasilianisches Liederbuch für Schule und Haus</i>	São Leopoldo	Rotermund	1938	AHSC e MHSL	---
Rotermund, Wilhelm	<i>Hinários e Cancioneiros</i>	São Leopoldo	Rotermund	1905	ROT	---
Schlütter, Wilhelm	<i>Es tönen die Lieder... Deutschbrasilianisches Liederbuch</i>	São Leopoldo	Rotermund	1931	MHSL	168pp.

⁶ Acervo Benno Mentz .

	<i>für Schule und Haus.</i>					
Wustrow, Wilhelm	<i>Gesänge, Lieder und Briefe aus den Jahren 1898-1934.</i>	Porto Alegre	Geschäftsstelle der Liga das Uniãoes Coloniais Riograndenses	1934	AM	130pp.
---	<i>Kleine Liedersammlung zur Einführung des Volksgesanges</i>	Porto Alegre	Tipografia do Centro	1929	NETB	48pp.
---	<i>Kleiner Liederschatz für Deutsche Schulen und Vereine</i>	Porto Alegre	Typographia do Centro	1932	NETB	94pp.
Kruse, Ludwig	<i>Andante Cantabile</i>	São Leopoldo	Rotermund	s/d	AM	74pp.
Sinzig, Frei Pedro O.F.M.	<i>Modinhas Brasileiras</i>	Petrópolis	Vozes	1913	AHSC	112pp.
Sinzig, Frei Pedro O.F.M.	<i>O Brasil Cantando</i>	Petrópolis	Vozes	1938	HJ	---
Livros Estrangeiros						
Dahlfe, Ernst & Schmidt, Walter	<i>Das Deutsche Lied</i>	Essen	G. D. Bardeker	1926	IAP	152pp.
Gollhardt, Walter	<i>Lieder der Reiterbuben. St. Georg. Liederbuch Deutscher Jugend</i>	Leipzig	Verlag Das junge Volk Günther Wolff	1929	RS	---
Heim, I.	<i>Volksgesänge für gemischten Chor</i>	Zürich	Selbstverlag der Liederbuchanstalt	s/d	IAP	485pp.
Heinze, Leopold	<i>Allgemeine Musiklehre für Seminaristen, Präparanden und Musikschülern</i>	Ober-Glogau	H. Handel	1884	AHSC	52pp.
Hoffmann, Joseph; Martens, Heinrich; Rolle, Georg; Schneider, Richard	<i>Singendes Volk. Ein Buch zum Singen und Musizieren für Schule und Haus</i>	Frankfurt	Moritz Diesterweg	1930	AHSC	104pp.
Jöde, Fritz	<i>Der Musikant</i>	Berlin	Georg Kallmeyer Verlag	1934	IB	70pp.
Knape, F.	<i>Deutscher Liederkranz für Schulen</i>	Berlin	Windelmann & Söhne	s/d	IB	192pp.
Krome, Hermann	<i>Was die Wabervögel singen</i>	Berlin	Verlag von Richard Birnbach	1917	IB	187pp.
Kuhlo, Joh.	<i>Cantate! Mehrstimmige Lieder für Frauenchor</i>	Gütersloh	Duck und Verlag von C. Bertelsmann	1921	IB	432pp.
Linder, August	<i>Deutsche Weisen. Die beliebtesten. Volks und geistlichen Lieder für Klavier mit vollständigem Text.</i>	Stuttgart	Albert Auer's Musikverlag	s/d	RS	---
Mahr, Curt	<i>Klingende Heimat</i>	Hamburg	Musikverlag Hans Sikorski	s/d	MHSL	141pp
Matthias, Dr. H.	<i>Das deutsche Dorfslied</i>	Bielefeld und Leipzig	Delhagen & Klafing	s/d	IAP	142pp.

Mauersberger, Rudolf	<i>Vierstimmiges. Deutsches Choralbuch</i>	Leipzig	Verlag von Carl Merseburger	s/d	MHSL	164pp.
Redlich, Hans & Seidelmann, Karl	<i>Chöre des jungen Deutschland; eine Sammlung von Sprechchören für Fest Feier</i>	Berlin	Ludwig Voggenreiter	1934	AEEI	96pp.
Reichsjugendführung Verantwortlich für die Herausgabe Bannführer Wolfgang Stumme	<i>“Junge Gefolgschaft”. Neue Lieder der Hitler Jugend</i>	Berlin	Georg Kallmeyer Verlag	1938	IB	108pp.
Schwab, Walter Classen	<i>Das Christkind kommt</i>	Stuttgart	R. Chienemanns Verlag	s/d	RS	—
Schwarz, Prof. J.	<i>Zweites Männerchor-Album</i>	Köln	Verlag von P. J. Conger	s/d	MHSL	328pp.
Putsch, H.	<i>Deutsches Kindergesangbuch für Kirche, Schule und Haus</i>	Bremen	Verlag von J. Morgenbesser	1895	IB	358pp.
Vogel, Mori	<i>Deutsches Schulliederbuch</i>	Leipzig	Verlag von Gebrüder Hug & Co.	1898	MHSL	190pp.
Weeber, J. Chr. und Krantz, Friedrich	<i>Liedersammlung für die Schule</i>	Stuttgart	J. B. Metzlerscher Kommissions Verlag	1903	IB	64pp.
Weeber, J. Chr. und Krantz, Friedrich	<i>Liedersammlung für die Schule</i>	Stuttgart	J. B. Metzlerscher Kommissions Verlag	1904	IB	37pp.
Weinrich, Paul	<i>Des Sängers Freunde</i>	Berlin	Verlag von Ernst Janetzke	1908	MHSL	167pp.
Weismann, Wilhelm	<i>Das kleine Volksliederbuch</i>	Leipzig	C. F. Peters	s/d	MHSL	110pp.
Zaulert, J.	<i>Deutsches Kindergesangbuch</i>	Leipzig	Verlag von C. Bertelsmann	s/d	MHSL	220pp.
—	<i>Lieder-Perlen für unsere Schulen</i>	St. Louis, Mo.	Concordia Publishing House	1905	MHSL	251pp.
—	<i>Illustriertes Volksliederbuch</i>	Baden	Lahr Moritz Schauen Burg	s/d	MHSL	368pp.
—	<i>Deutsche Volkslieder</i>	Stuttgart	Strandh'sche Verlagsbandlung	s/d	MHSL	48pp.
—	<i>Regensburger Liederkranz</i>	Regensburg	Alfred Coppentrath's Verlag [9ª ed]	1894	RS	104pp.
—	<i>Wandervogel. Álbum 3. Lieder zur Laute oder Gitarre</i>	Hamburg	Domkowsky & Co.	s/d	RS	—

AEEI - Arquivo da Escola Evangélica de Ivoti - Ivoti

AHSC - Arquivo Histórico de Santa Cruz - Santa Cruz do Sul

AM - Acervo Benno Mentz - UFRGS - Porto Alegre

HJ - Acervo particular da Srª. Helga Jung - Panambi

IAP - Instituto Anchieta de Pesquisa - UNISINOS - São Leopoldo
IB - Acervo particular da Sr.^a Iria Bender - Santa Cruz do Sul
MHSL - Museu Histórico de São Leopoldo - São Leopoldo
NETB - Núcleo de Estudos Teuto-Brasileiros - UNISINOS - São Leopoldo
ROT - Arquivo da Editora Rotermund - São Leopoldo
RS - Acervo particular do Sr. Roberto Steinhaus - Santa Cruz do Sul (AHSC)

Referências bibliográficas

- BECKER, Rudolph. As Igrejas Evangélicas. In: *O Rio Grande Antigo. Enciclopédia Rio-Grandense*, 2º v., 2ª ed. Porto Alegre, Sulina, pp.47-79, 1968.
- CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre, ArtMed, 2001.
- _____. Textos, impressão, leituras. In: Hunt, L. (Org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, pp.211-238, 1992.
- _____. *A história cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa, Difel, 1988.
- CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, v.06, n.11. Pelotas, UFPEL, Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, pp.05-24, 2002.
- DARNTON, Robert. O que é a história dos livros? In: Darnton, R. (Org.). *O beijo de Lamourette. Mídia, cultura e revolução*. São Paulo, Companhia das Letras, pp.109-131, 1990.
- GONÇALVES, Lilia & COSTA, Maria Cristina. A música nos livros didáticos. *Anais do VII Encontro Anual da ABEM*. Universidade Federal de Pernambuco, pp.132-134, 1998.
- KREUTZ, Lúcio. Um pastor elaborando e imprimindo material didático: Desvio de função? In: Bastos, M.; Tambara, E. & Kreutz, L. (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação do Rio Grande do Sul*. Pelotas, Seiva, pp.65-100, 2002.
- _____. *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira*. São Leopoldo, Unisinos, 1994.
- MERRIAM, Alan P. *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois, Northwestern University Press, 1964.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Livros de Música para a Escola. Uma Bibliografia comentada*. Série Estudos, v.03. Porto Alegre, UFRGS, 1997.

SOUZA, Jusamara. *Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930 und 1945*. Dissertação (Doutorado em Pedagogia Musical). Universidade de Bremen, 1993.

TARRY, Joe E. Music in the Educational Philosophy of Martin Luther. *Journal of Research in Music Education*, 21. Winter, pp.355-365, 1973.

TORRES, Maria Cecília de A. R. Análise de livros e métodos musicais para o ensino de instrumentos: entre historicidade e dispositivos pedagógicos. *IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto Alegre, pp.110-111, 2002.

SABERES E COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DAS ESCOLAS DE MÚSICA ALTERNATIVAS: A ATIVIDADE DOCENTE DO MÚSICO-PROFESSOR NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO MÚSICO

Luciana Pires de Sá Requião

Resumo. Esta comunicação apresenta, em linhas gerais, a dissertação de mestrado defendida em março de 2002 na UNIRIO. A dissertação visa compreender os saberes e as competências desenvolvidos na atividade docente do músico-professor, no âmbito das escolas de música alternativas, considerando a formação profissional do músico. Através das perspectivas da escola de música alternativa, do estudante de música, do músico-professor, e da análise de publicações com fins de ensino musical escritas pelo músico-professor, identificamos que os saberes desenvolvidos por este profissional em sua atividade docente vêm atender a uma demanda por profissionalização prioritariamente no âmbito da música popular. Relacionados ao mundo do trabalho, esses saberes são frutos da experiência do músico-professor em sua atividade artístico-musical, caracterizando-se por uma particularidade quanto ao como se ensina, o que se ensina e quem ensina.

Introdução

Esta comunicação apresenta, em linhas gerais, a dissertação de mestrado de mesmo título defendida em março de 2002 na UNIRIO, com orientação da Profa. Dra. Regina Márcia Simão Santos. Este trabalho parte de uma constatação prévia, que aponta para a intensa atividade docente do músico em seu cotidiano profissional, para a proliferação de escolas de música alternativas na cidade do Rio de Janeiro, e para o crescimento do número de publicações com fins de ensino-aprendizagem musical elaboradas pelo músico-professor, editadas nos últimos 20 anos.

Neste trabalho o músico-professor é entendido como aquele que teve uma formação profissional voltada para o desenvolvimento de atividades artísticas na área da música, e que coloca a atividade docente em segundo plano no escopo de suas atividades profissionais, apesar desta ser, freqüentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional. Por escolas de música alternativas entendemos escolas nas quais o ingresso de professores não depende de concurso oficial, e onde a legitimação de sua competência docente está ligada diretamente à sua atuação como músico, isto é, a legitimação do músico-professor é

dada pela sua atuação artístico-musical, comprovada em situações de performance. A demanda atendida pelo músico-professor neste âmbito procede tanto de estudantes de música diletantes, ou seja, aqueles que não almejam a profissionalização na área musical, como de estudantes com pretensões profissionais ou que já exercem a atividade musical profissionalmente. Toma-se neste trabalho as escolas de música alternativas como uma das instâncias de formação profissional do músico.

Nosso trabalho procurou responder às seguintes questões: qual é o conjunto de saberes desenvolvidos pelo músico-professor em sua atividade docente no âmbito das escolas de música alternativas, como esses saberes são construídos nesta atividade e como o músico-professor justifica essa seleção; qual a demanda atendida pelo músico-professor no âmbito das escolas de música alternativas (motivação e objetivos); qual é a noção de competência profissional em que o músico-professor se apoia e que procura formar; quais são as competências que legitimam a atividade docente do músico-professor segundo seu ponto de vista e também da perspectiva do seu aluno.

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, onde toda e qualquer evidência e manifestação singular é objeto de atenção, constando de debate bibliográfico e pesquisa de campo. Ela foi estruturada em quatro capítulos.

A pesquisa

O primeiro capítulo – Marco Referencial – apresenta nosso marco conceitual e situacional, e é onde estabelecemos um debate sobre a formação profissional do músico amparada pelos estudos de Demo (1993, 1995), Schön (2000) e Tardif (2000). Os autores apontam, entre outros aspectos, para a falta de relação entre os saberes profissionais aprendidos em Instituições de Ensino Superior e o mundo do trabalho. O mesmo aspecto é apontado por Ferreira (2000) e Kleber (2000), especificamente em relação ao ensino musical.

Trouxemos para este debate a discussão em torno do conceito de competência profissional, onde autores apontam para uma formação que não se fundamente sob rígidas definições de saberes ou de habilidades, e que o estudante possa ter um percurso de formação individualizado, traçado a partir do perfil profissional que deseja compor (Manfredi, 2000; Meghnagi, 2000; Gomes, 2001; Ramos, 2001; Perrenoud, 2000).

O segundo capítulo – A escola de música alternativa e o músico-professor: um estudo de caso – apresentou um estudo de caso realizado em uma escola de música alternativa, a Rio Música, através de entrevistas semi-estruturadas com a totalidade de seus professores, e com seu fundador. O último indicou a escola de música alternativa como uma instância de formação profissional onde se procura desenvolver nos alunos competências para atuar no mundo do trabalho. Neste capítulo caracterizamos o músico-professor.

O terceiro capítulo – Saberes e competências representados em enunciados de propagandas, na fala de estudantes de música e na fala do músico-professor – apresenta um estudo a partir de três perspectivas, onde cruzamos dados obtidos através da análise de propagandas de escolas de música alternativas com a fala de estudantes de música e do músico-professor.

As propagandas foram coletadas em três revistas especializadas de circulação nacional, publicadas entre os anos de 1997 e 2001. Elas são: Revista Guitar Player (Trama Editorial Ltda, São Paulo), Revista Backstage (H. Sheldon Serviços de Marketing Ltda, Rio de Janeiro), e Revista Áudio, Música & Tecnologia (Editora Música & Tecnologia Ltda, Rio de Janeiro). Para confrontarmos esses dados com a perspectiva do estudante de música, realizamos um debate entre estudantes da Rio Música, que têm como característica comum a busca pela profissionalização na área da música, ou o fato de já exercerem esta atividade profissionalmente. Para obtermos a perspectiva do músico-professor, optamos por selecionar um único informante qualificado: o músico-professor Adriano Giffoni.

O quarto capítulo – Análise de publicações com fins de ensino musical – apresentou a análise de publicações selecionadas a partir da consulta ao catálogo das editoras Lumiar, do Rio de Janeiro, e Irmãos Vitale, de São Paulo. São publicações escritas pelo músico-professor, selecionadas de forma que abrangessem um período que vai de 1984 a 1999. Elas são: Dicionário de acordes cifrados (Irmãos Vitale, 1984), Escola moderna do cavaquinho (Lumiar, 1988), A arte da improvisação (Lumiar, 1991), Música brasileira para contrabaixo (Irmãos Vitale, 1997), Vocabulário do Choro (Lumiar, 1999) e Harmonia prática da bossa-nova (Irmãos Vitale, 1999).

Alguns Resultados

Através dos dados colhidos através das entrevistas, somados a análise de propagandas de escolas de música alternativas e a análise das publicações, chegamos a três pontos fundamentais que aparecem como norteadores da atividade docente do músico-professor no âmbito das escolas de música alternativas e da procura de estudantes por ensino musical neste âmbito: o que se ensina, quem ensina e como se ensina.

A partir da coleta e análise das propagandas, pudemos detectar estratégias discursivas postas em jogo, visando atrair um público consumidor, ou seja, quais os saberes e competências evidenciados e que tipo de ensino é privilegiado. As operações de enunciação indicam que os cursos são “idiomáticos”, voltados para a música popular; que são ministrados pelo músico-professor “especialista”, que tem sua legitimação como professor dada através de sua competência artístico-musical; que sua forma de ensino “prático” se dá através de métodos que vêm acompanhados de CDs ou fitas K7, e que têm o atributo de ser desenvolvido “pelos maiores profissionais da música”; e que utiliza outros recursos de ensino que garantem acesso à inovação tecnológica e asseguram um saber prático.

Segundo os estudantes entrevistados a busca pelo saber musical fora das instituições oficiais se deve ao tipo de conteúdo aí oferecido, intrinsecamente ligado ao repertório, que é determinante para a oferta e seleção dos instrumentos musicais. Deve-se também à possibilidade de uma maior autonomia dos alunos em seu percurso de formação. O curso universitário é encarado como complementar ou como uma especialização. Os estudantes consideram importante que o professor de música seja ou tenha sido um músico atuante uma vez que a experiência do músico é vista como um saber a ser adquirido.

O ponto primordial apontado nos depoimentos dos estudantes e do músico-professor é a necessidade de conteúdos do mundo do trabalho estarem presentes nos currículos dos cursos de música de instituições oficiais, isto é, que os cursos de música dessas instituições proporcionem aos estudantes uma formação mais ampla, formação que contemple perfis profissionais que estão sendo requisitados pelo mundo do trabalho. Por isso, o ensino oferecido pelas instituições oficiais é comumente visto como complementar.

Assim, o conjunto de saberes desenvolvidos pelo músico-professor em sua atividade docente, no âmbito das escolas de música alternativas, privilegia conteúdos procedimentais, tendo como objetivo um saber-fazer. Este saber-fazer está relacionado a

“especialidade” do músico-professor, fruto de sua atividade artístico-musical. Sua atividade docente é dirigida à formação profissional, mesmo que esta não seja o objetivo de seu aluno, e é este direcionamento que justifica a seleção dos saberes articulados nesta atividade. A noção de competência profissional em que o músico-professor se apoia, e que procura formar, está relacionada à noção de versatilidade. Isso quer dizer que o músico-professor entende que, apesar de sua competência estar voltada à uma especialidade, sua formação deve lhe permitir atuar em diversos contextos.

Os estudantes que buscam pelos saberes articulados pelas escolas de música alternativas em seu percurso de formação profissional entendem que nesta instância irão encontrar um ensino objetivo, direcionado às suas necessidades imediatas. O ensino oferecido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) foi apontado como complementar, uma vez que não garante um saber-fazer relacionado ao seu cotidiano profissional ou ao perfil profissional almejado.

O músico-professor é tido como um professor capacitado, já que sua competência produtiva é comprovada através de sua atuação artística. Segundo a perspectiva do aluno, o saber-fazer comprovado do músico-professor é o que legitima sua atividade docente. É o que Demo (1995) chama de “discurso competente”: um discurso “devidamente argumentado, logicamente consistente, fundado em conhecimento de causa, tipicamente reconstrutivo” (p.25).

As escolas de música alternativas, através da atividade docente do músico-professor, foram apontadas como uma instância de formação profissional que vem suprir uma lacuna deixada pelas IES, conforme os depoimentos apresentados por esta pesquisa cruzados com as pesquisas de Ferreira (2000), que indica “a distância abismal que existe entre esses conteúdos e a realidade cotidiana dos alunos” (p.39) e que os alunos “aparentemente conseguem ser formados por um modelo e se profissionalizar em outro” (p. 39), e Kleber (2000) que reitera esta questão afirmando que “o músico se depara com a problemática de como articular sua prática profissional com a vida cotidiana, se valendo do que vivenciou na Universidade” (p.6).

Entendemos que essa lacuna se refere à não articulação dos saberes contemplados no currículo de seus cursos com o mundo do trabalho, conforme também indicou os autores Schön (2000) e Tardif (2000). O primeiro afirma que “o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar” (p.19), enquanto que o segundo comenta que “há uma

relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários” (p.11).

Isso não quer dizer que as escolas de música alternativas dêem conta dessa questão. A insatisfação constatada reside, principalmente, no fato dos saberes presentes nos currículos das IES estarem desarticulados com o cotidiano profissional do músico que busca por determinado perfil profissional, incluindo aí a seleção do repertório que, segundo Ferreira e Kleber, atualmente privilegia a música erudita.

Tendo em mãos documentos que regulamentam o ensino superior, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, entendemos que as IES têm como uma de suas funções preparar o profissional para o mundo do trabalho, sem que com isso se submeta às regras do mercado de trabalho. As IES devem proporcionar aos estudantes não só a dimensão técnica, onde são desenvolvidos saberes que os habilitem à atuação profissional, como também a dimensão social e política, onde os estudantes desenvolvem sua capacidade de compreensão, argumentação e crítica, tornando-se agentes transformadores capazes de produzir conhecimento. As IES têm a difícil tarefa de conciliar um ensino capaz de “adaptar-se à modernidade e integrá-la, responder às necessidades fundamentais de formação, proporcionar ensino para as nossas profissões técnicas e outras, proporcionar um ensino metaprofissional e metatécnico” (Morin, 1999, p.10). Assim, estamos de acordo com Sguissardi (1997) quando comenta que

a competência deveria referir-se à capacidade e habilidade de contribuir para se ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento, libertos dos controles burocráticos do poder (Sguissardi, 1997, p.59).

Considerações finais

A motivação para a realização deste trabalho se fundamenta numa reflexão sobre palavras de Paulo Freire: “para que uma educação seja válida, toda ação educativa deverá necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o homem, e uma análise profunda do meio, da vida concreta daquele que se quer educar” (Freire, 1976, p.37).

Desta forma, as evidências apontadas em nosso marco situacional foram suficientes para nos levar a investigar a atividade docente do músico-professor no âmbito das escolas alternativas, os saberes e competências ali representados e a

demanda atendida. Esperamos assim trazer alguns subsídios para o debate que aponta para a necessidade em se conhecer os múltiplos espaços onde ocorre o ensino musical, e as inúmeras representações do agente deste ensino, especialmente no que se refere a formação profissional do músico.

Referências bibliográficas

- DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.
- _____. *ABC: iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. São Paulo, Papirus, 1995.
- FERREIRA, Virgínia Helena Bernardes. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. Dissertação de mestrado, UFMG, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- GOMES, Adilson. *Árvore das competências* [on line]. [consulta: 8 de agosto de 2001] <www.afgoms.com.br>
- KLEBER, Magali Oliveira. Como os currículos de música vêm a cultura brasileira. In: *III Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, UnB*. Comunicação não publicada, 2000.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas* [on line]. Scientific Electronic Library Online [consulta: 20 de julho de 2000] <www.scielo.br>
- MEGHNAGI, Saul. *A competência profissional como tema de pesquisa* [on line]. Scientific Electronic Library Online [consulta: 20 de julho de 2000] <www.scielo.br>
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal, EDUFRN – Editora UFRN, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto alegre, Artes Médicas Sul, 2000.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo, Cortez, 2001.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.
- SGUISSARDI, Valdemar. *Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior*. São Paulo, Autores Associados, 1997.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: *Revista Brasileira de Educação* nº13, 2000, p.5-24.

TEORIAS CURRICULARES E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO

Magali Oliveira Kleber^[1]

Resumo. O objetivo desta pesquisa foi analisar o atual currículo atual do Curso de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na sua forma oficial (mediante o conteúdo do documento), experienciado pelos alunos e percebido pelos professores do Curso (mediante entrevistas). Três perspectivas foram focalizadas: o entendimento sobre o que é conhecimento; o papel da educação e da educação musical no desenvolvimento do indivíduo e o entendimento do que é currículo. A análise das três perspectivas foi baseada nos paradigmas curriculares - técnico-linear, circular-consensual e o dinâmico-dialógico – presentes na classificação de Mac Donald (1975) e Domingues (1988). A pesquisa buscou identificar os paradigmas que permeiam a atual proposta curricular do curso mencionado, com vistas a contribuir para a sua reformulação. O currículo é entendido nesta pesquisa como uma invenção social, portanto, “um empreendimento humanístico, uma situacionalidade educador/educando, dialógica e problematizadora, mediatizada pelo contexto cultural de uma sociedade” (Domingues, 1988). A análise revelou que o currículo em estudo reflete a sobreposição dos três paradigmas abordados, com prevalência do técnico-linear na prática; uma ênfase no circular-consensual na perspectiva de um currículo ideal, projetado pelos alunos e professores entrevistados e o reconhecimento do papel do professor como agente transformador da sociedade refletindo o paradigma dinâmico-dialógico. Esta sobreposição revela diferenças entre a abordagem filosófica e pedagógica e sua aplicação na prática. A pesquisa revelou ainda, o desejo dos professores se construir uma nova proposta pedagogia baseada em um processo coletivo, centrado no aluno.

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste na apresentação na análise do currículo do Curso de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL), implantado em 1993, fundamentando-se nos paradigmas curriculares - técnico-linear, circular-consensual e proposta curricular do curso mencionado, com vistas a contribuir para a produção de conhecimento na área de música e implicou, também, a necessidade de se buscar bases teóricas e filosóficas que nortearassem o trabalho de elaboração de um novo currículo do Curso de Música da UEL.

As questões que me instigaram e nortearam esta pesquisa foram:

1. Que linha de pensamento filosófico e pedagógico caracteriza o atual currículo do curso de Música da UEL?
2. Qual ou quais paradigmas curriculares estão subjacentes à proposta?

3. Existem contradições entre o discurso e a prática, do ponto de vista dos docentes e discentes?
4. Quais as perspectivas dos docentes e discentes para uma possível transformação do currículo?

1. A ABORDAGEM METODOLÓGICA

A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa, com enfoque histórico-estrutural (Triviños, 1987) que pressupõe a realidade social como um processo dialético em que o entendimento dos processos contextuais complexos, presentes em um fenômeno social, possibilita o desvelamento das relações estabelecidas.

Para a coleta de dados foram consideradas duas fontes:

- a) o currículo oficial do curso de Música – Habilitação Licenciatura da UEL, vigente até a realização da pesquisa e os documentos relacionados a ele, produzidos ao longo da implantação do curso;
- b) entrevistas realizadas com docentes do curso e discentes formados em 1999, no primeiro semestre de 2000.

A análise dos dados foi feita a partir dos pressupostos dos três paradigmas curriculares presentes na classificação de MacDonald (1975) e Domingues (1988), abrangendo os seguintes aspectos:

1. O conceito de conhecimento presente no currículo escrito e nas falas dos entrevistados;
2. A visão sobre a função da educação e da educação musical na formação do indivíduo;
3. O entendimento do currículo.

A análise dos dados, não se ateve exclusivamente ao seu “conteúdo manifesto”, mas buscou desvendar o “conteúdo latente” que havia neles (Triviños, 1987, p. 162). Seguindo o pensamento de Triviños, busquei, por meio de um processo eminentemente reflexivo, construir asserções ancoradas na fundamentação teórica, para que os dados e questionamentos levantados propiciassem uma interpretação que levasse à compreensão das relações implícitas no fenômeno estudado, a partir de sua aparência e de sua essência. É importante ressaltar que a narrativa

assumiu fundamental importância neste processo, pois permitiu a construção de nexos entre o suporte teórico e o meu olhar sobre o objeto.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

OS PARADIGMAS CURRICULARES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

É do ensaio “Conhecimento e Interesse” de Habermas (1983, p. 301-312), publicado em 1968, que Mac Donald (1975) e Domingues (1988) partem para a construção de uma classificação própria dos paradigmas curriculares denominados técnico linear, circular-consensual e dinâmico-dialógico.

Habermas entende que o interesse humano se configura no fenômeno propulsor e precursor do conhecimento, estabelecendo entre esses dois fenômenos um vínculo inseparável. Este vínculo tem uma profunda ligação com a sobrevivência humana, uma vez que “o conhecimento [se define] como instrumento da autoconservação, porém transcendendo a mera autoconservação” (ibidem, 1983, p.309). O autor entende serem três os interesses humanos que resultam na construção do conhecimento: o interesse técnico, o interesse prático ou consensual e o interesse emancipador.

Estes interesses impulsionam, segundo Habermas, três categorias possíveis de saber: “a informação [relacionada ao interesse técnico], que amplia nosso poder de manipulação técnica; a interpretação [relacionada ao interesse prático ou consensual], que possibilita um forma de orientação da ação; e a análise [relacionado ao interesse emancipador], que liberta a consciência da dependência de poderes hipostasiados” (1983 p. 309). Estas três categorias de saberes, interpenetráveis, emergem dos processos de socialização através de três dimensões ligadas à dinâmica da sobrevivência humana: o trabalho, a linguagem e as relações de poder. Os valores que permeiam cada um dos interesses habermasianos implicarão, enquanto prática intencional na construção do conhecimento, em três distintos enfoques de pesquisa denominados: empírico-analítico, histórico-hermenêutico e praxiológico.

O enfoque empírico-analítico tem como fundamento os pressupostos da aceitação prévia da universalidade e da neutralidade científica, a percepção do fenômeno através da observação do comportamento, a mensuração e o controle das variáveis, e a ênfase na generalização e na

reaplicação. Este enfoque está relacionado ao interesse técnico e a um processo de construção do conhecimento vinculado a uma racionalidade instrumental, em que o controle técnico viabiliza a aplicação das teorias e regras à realidade.

Desse enfoque, delineou-se o paradigma técnico-linear, que instituiu um modelo de currículo conservador do ponto de vista econômico e cultural que se formatou nos Estados Unidos e posteriormente na Europa e países em desenvolvimento, no início do século XX. Esta concepção curricular privilegia as perspectivas tecnológica, burocrática intimamente ligadas ao conceito de eficiência, e cuja identificação do “conhecimento válido” seleciona aquele já filtrado e instituído como conhecimento universal e tido como patrimônio cultural da humanidade. O conteúdo é visto no restrito enfoque acadêmico, de forma fragmentada, convertendo-se em prioridade no processo de escolarização que visa à formação de um indivíduo que responda às necessidades do sistema produtivo em que o papel social básico do currículo escolar foi fundamentado na questão social e econômica com vistas à industrialização e à divisão de trabalho.

O paradigma técnico-linear reflete-se, também, nos currículos específicos de Graduação em Música (Bacharelado e Licenciatura) elaborados a partir dos indicadores presentes na LDB 4.024/61 e Reforma Universitária 5.540/68 que estabeleciam os currículos mínimos para os cursos de graduação em todo o Brasil. Os currículos de Música, segundo as palavras de Freire (1992), constituem-se em pensamentos musicais localizados nos séculos XVIII e XIX, privilegiam uma visão linear, na qual os conhecimentos são postos como “universais, válidos para qualquer indivíduo, em qualquer parte do mundo [levando] à padronização do pensamento e impedindo que os alunos elaborem sua visão de mundo, a partir da realidade concreta em que vivem” (ibidem, 1992, p.235). Segundo a autora, “os cursos de graduação lidam com o saber sistêmico, relacionado a uma realidade que não é a brasileira, e não trabalham com o saber dialético, crítico e transformador” (ibidem, p. 235). Existe, portanto, uma visão reprodutora do conhecimento, perpetuadora de formas de comportamentos e determinados valores presentes no ideário dos grupos dominantes que controlam os significados simbólicos da cultura.

O enfoque histórico-hermenêutico produz o conhecimento em outro quadro metodológico em que os dados da realidade são analisados a partir da percepção subjetiva.: “o acesso aos fatos se dá pela compreensão dos símbolos que as pessoas inventam para comunicar significados e interpretar os eventos do dia-a-dia” (Habermas, 1983, p.306).

O paradigma circular-consensual, subjacente a este enfoque, relaciona-se ao interesse prático ou consensual e enfatiza o aspecto subjetivo e pessoal, em que o significado ordinário do cotidiano é tomado como ponto de partida. O conhecimento é construído a partir da compreensão dos fatos, através da interpretação de seus significados, utilizando-se da linguagem, num processo que, ao contemplar a subjetividade e a intersubjetividade através do diálogo, se torna o núcleo orientador da ação. Aqui a construção curricular deve privilegiar o aluno como construtor e criador do seu próprio currículo, gerando os significados sobre si, sobre os outros e sobre o seu contexto, a partir da problematização de seu próprio universo.

Podemos encontrar pontos de convergência entre esse paradigma e o pensamento do educador musical Hans Joachim Koellreutter^[21], o qual vê a arte como o componente estético preponderante do sistema cultural, que se pode enlaçar os setores da estrutura social, econômica, cultural, contribuindo para o processo de humanização da sociedade.

E é neste âmbito que esse educador propõe um tipo de ensino musical, denominado “pré-figurativo”, que pressupõe o aluno como o condutor do próprio processo de construção do conhecimento musical contemplando a dúvida, a especulação e a pesquisa onde se que se propicie um terreno fértil para “a invenção, a criação de novas idéias, novos conceitos e novos princípios” (Koellreutter, 1994, p.13). O fenômeno sonoro se constitui no elemento catalizador para a reflexão crítica, envolvendo questões de ordem estética, técnica, ética, estimulando o aluno a rejeitar toda espécie de dogmatismo ou doutrinário.

O enfoque praxiológico de pesquisa busca a compreensão do fenômeno considerando a dinâmica de suas relações com os diversos aspectos das condições sociais da realidade, objetivando sua transformação e não apenas sua descrição.

O paradigma dinâmico-dialógico, desdobramento desse enfoque, está fundamentado, na sua origem, na corrente filosófica neomarxista da Escola de Frankfurt. Tem como base a perspectiva crítica na análise do fenômeno social envolvendo a construção de significados e valores culturais ligados a relações de poder, que são impostos e contestados no âmbito de uma política cultural. Atualmente, esse paradigma incorpora as contribuições de estudos culturais, estudos feministas, estudos de raça, como resultado do pensamento pós-moderno e pós-estrutural, ampliando a compreensão da educação e do currículo para além das questões de classe, no processo da desigualdade e das relações hierárquicas, na sociedade capitalista. A

racionalidade é a emancipatória e entende o currículo como parte da totalidade social, historicamente determinado.

Na educação musical o paradigma dinâmico-dialógico tem ponto de identificação com o trabalho desenvolvido por Jusamara Souza (1996, 1997, 1998,1999), fundamentado no conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. Souza vem trabalhando no sentido de explicitar o vínculo entre a Educação Musical e a Sociologia da Música. Suas pesquisas, publicações e ações na área (1996, p. 20-35; 1998, p. 38-44, 1999) contemplam a historicidade dos sujeitos envolvidos, problematiza a relação teoria e prática, questiona o valor do conhecimento musical instituído e considera a escola como um agente de transformação social e o cotidiano como um referencial “para uma fundamentação teórica de ações educativas” (ibidem, 1998, p.38). Souza insere a área educação musical num território onde a construção dos significados emerge de um contexto social, permeado pelas relações de poder, mediada pela ação humana, sob a perspectiva dialética.

CONCLUSÕES

Pretendi, com este trabalho, realizar uma reflexão crítica sobre o currículo do Curso de Música da UEL, enfocando como as diferentes tendências educacionais se refletem na construção de modelos curriculares.

Com base nos pressupostos teóricos, os aspectos analisados focalizaram basicamente três pontos: o entendimento de conhecimento; a visão sobre a função da educação e da educação musical na formação do indivíduo; o entendimento do currículo.

A análise do currículo oficial mostra a sobreposição dos três paradigmas, evidenciando posições diferentes entre os pressupostos filosófico e pedagógicos e a operacionalização do currículo. Esta sobreposição no documento supõe uma polarização que tem, por um lado, a tendência para uma perspectiva curricular crítica e, por outro lado, a necessidade de as instituições cumprirem as determinações legais levando a elaboração de um currículo que mais tendia mais para a reprodução de um modelo conservador do que para propostas inovadoras. A racionalidade técnica das determinações legais dificultava a elaboração de um currículo coerente com a idealização de um currículo progressista.

Fruto dessa situação antagônica, o conceito de conhecimento musical se apresenta de forma contraditória ao longo do texto do documento. Ora, aparece como algo não neutro, carregado de um significado histórico, fruto da dinâmica social e das identidades sócio-culturais, alinhado-se ao paradigma dinâmico dialógico; ora emerge como fruto da comunicação interpessoal, caracterizado pelo paradigma circular-consensual; ora vem engessado nos conteúdos previstos nas ementas das disciplinas, como algo pronto, de caráter prescritivo, como pressupõe o paradigma técnico-linear. A organização do conhecimento musical em disciplinas, linearmente organizadas, identifica-se com o paradigma técnico-linear e projeta a fragmentação do conhecimento musical no currículo em ação.

A partir das entrevistas verificou-se que a questão da avaliação revelou diferenças entre o discurso e a prática, tanto na perspectiva dos alunos como na dos professores. Observa-se que este ponto não foi explicitado no documento, demonstrando que, possivelmente, este aspecto seguiu as orientações do senso comum. Entretanto, o discurso dos sujeitos revela o reconhecimento da dicotomia entre a teoria e a prática, apontando um amplo leque de formas de avaliação presentes no Curso que vão do modelo conservador ao progressista, perpassando pelos três paradigmas. O que prevalece como ideal nas falas dos alunos e professores identifica-se com o paradigma circular-consensual.

A análise referente à formação e papel do educador musical permitiu-me detectar que os alunos e os professores entendem a prática docente como um ato eminentemente político, devendo o educador ser um agente transformador da sociedade. A valorização do sujeito e de seu contexto sociocultural na seleção e na apropriação do conhecimento curricular revela uma visão que se alinha ao paradigma dinâmico-dialógico.

Os depoimentos dos docentes revelam uma vontade de se construir um novo projeto pedagógico centrado no aluno e pautado no processo coletivo, onde se contemple a diversidade, o compromisso político-social, a competência profissional e não se fragmente o conhecimento musical. Entretanto, percebem-se vácuos no entendimento do papel do professor, do aluno e da instituição, no que se refere à organização e operacionalização num trabalho dessa natureza. A seleção do conhecimento musical tendo como perspectiva o interesse do aluno e, também, o universo do professor foi uma questão problematizada pelos professores.

Este estudo desvelou-me que qualquer modelo de educação adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura e ao conhecimento, que se concretizam, precisamente, no

currículo. Em consonância com o pensamento de Moreira (1998), entendo que os estudos relativos à pesquisa sobre currículo, nas diferentes instâncias da prática curricular, devem desdobrar-se na elaboração das políticas públicas de currículo, assim como no acompanhamento e avaliação da implementação dessas propostas. Ressalto, ainda, a necessidade de se realizar as investigações nos diferentes espaços que integram o sistema escolar, privilegiando-se o cotidiano dessa realidade. Desta forma, a teorização sobre o currículo poderá incidir na prática curricular, contribuindo para a superação do impasse teórico e para a revitalização da prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. Repensando a Ideologia e Currículo. In: SILVA, T. T e MOREIRA, A. F. Currículo, Cultura e Sociedade, São Paulo: Cortez, pp. 39-58, 1995.
- BÉHAGUE, Gerard. Para uma educação musical realista na América Latina ou A contribuição etnomusicológica na formação realista do educador musical latino americano. In: Anais do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical / VI Encontro Anual da ABEM, Salvador, pp. 26-31, 1998.
- BOGDAN, R. E BIKLEN, S. K. Qualitative research for education: an introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- BORDAS, Marion C. Contribuições da teoria à compreensão das relações de conteúdo-forma determinações sócio-políticas nos currículos escolares. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, 17(1); 5-17, jan/jun. 1992.
- COSTA, Marisa. (Org) Currículo e política cultural. In: O Currículo nos limiares do contemporâneo. RJ: DP&A, 1998.
- _____. (Org.) Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996.
- CORAZZA, S. M. Temas Culturais: um modo de luta curricular. In: Seminário Municipal / Seminário Regional de Educação de Panambi, 7/4, 1998, Panambi - RS. Mimeo, 1998. 15 p.
- DOMINGUES, Jose Luis. O Cotidiano da Escola de 1º Grau: O sonho e a realidade. Goiânia: CEGRAF/UFG; São Paulo: EDUC – Ed. da PUCSP, 1988.
- FONTEERRADA, Marisa Trench Oliveira. Educação Musical, uma investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1991.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Vanda Lima Bellard. Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música (Tese de doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992.
- GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Trad. Ângela M. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- GOMES, Candido Alberto. A Educação em perspectiva sociológica. São Paulo: EPU, 1994.

GOODSON, Ivor. Currículo: Teoria e História. trad. Atílio Brunetta, revisão da tradução Hamilton Francischetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e Interesse. Os Pensadores, textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, pp. 301-312, 1983. KATER, Carlos. Encontro com H. J. Koellreutter. Entrevista elaborada livremente por Carlos Katz, com base em depoimentos. In: Cadernos de Estudo: Educação Musical n° 6. Belo Horizonte: Atravez, pp.131-144, 1997. KOELLREUTTER, Hans Joachim. O Humano: o objetivo de estudos musicais na escola moderna. In: Anais do 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical, Londrina, pp.10-17, 1994. KUHN, Thomas. As estruturas das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1994. MACDONALD, J. B. Curriculum and Human Interests. Curriculum Theorizing: the Reconceptualists. In: PINNAR, W. F. Beckerley: Mccutchan Publishing, pp. 283-294, 1975. MARTINS, J. Um enfoque fenomenológico do Currículo: educação como poíesis. São Paulo: Cortez, 1992. MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente. Campinas: Papirus, 1997. MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs) Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: Currículo, Cultura e Sociedade, São Paulo: Cortez pp. 7-37, 1995. MOREIRA, Antonio Flavio. A crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, Marisa. V. O Currículo nos limiares do contemporâneo. RJ: DP&A, pp. 11-36, 1998. _____. Currículos e Programas no Brasil. Campinas, SP: Papirus, 1997. NELSON, Cary. ; TREUCHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. (org.) Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, pp.7-38, 1995. OLIVEIRA, Alda. Construção da Memória Musica do Indivíduo. Anais do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical / VI Encontro Anual da ABEM, Salvador, pp 28-36, 1998. PUCCI, B. (Org) Teoria Crítica e Educação. In: A Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural da escola de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 13-58, 1994. RIBEIRO, Sonia Tereza. S. Licenciatura em Música: elementos da cultura e da ideologia para repensar o currículo. Tese de Doutorado. UNESP, Araraquara, São Paulo, 1999. SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. SANTOMÉ, Jurjo. Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. SANTOS, Boaventura Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1999. SANTOS, Regina Maria Simão. Crítica, Prazer e Criação no ensino-aprendizagem musical. In: Anais do 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical, Londrina, 1995, p. 28-40. SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. SAVIANI, Demerval. A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. SEVERINO, Antônio J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico de interdisciplinar. In: Jantsch, A. P.; Binchetti, L. (Orgs.) Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: Moreira e Silva (Orgs) Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Pedagogia Crítica em tempos pós-modernos. In: *identidades Terminais*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 137-159, 1996a.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. In: *Anais do 5º Encontro Anual da ABEM*, Londrina, pp. 61-74, 1996.

_____. Da formação do profissional em Música nos Cursos de Licenciaturas. In: *I Seminário sobre o Ensino Superior de Arte Design no Brasil*, CEEARTES. Salvador, Ba, 1997.

_____. O conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. In: *Anais do I Encontro Latino-Americano de Educação Musical / VI Encontro Anual da ABEM*, Salvador, pp. 38-44, 1998.

_____. A concepção musical de Villa-Lobos sobre a Educação Musical. In: *Brasiliana*, Vol. 3, Rio de Janeiro, pp. 18-25, 1999.

TABA, Hilda. *Elaboracion del Curriculum*. Buenos Aires: Ed. Trequel, 1974.

TOURINHO, Irene. Considerações sobre a avaliação de método de ensino de música. *Anais do III Encontro da ABEM*. Junho, pp. 13-43, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre – Rio de Janeiro: Globo, 1983.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. “Projeto Político Pedagógico do Curso de Música”. Londrina, 1991.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. “PROJETO DE ENSINO: Estudo sobre a Implantação e Evolução do Curso de Música e adequações necessárias para reformulação curricular”. Londrina, 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. “Projeto para implantação da Habilitação do Bacharelado em Instrumento”. Londrina, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. “Propostas das IES da Região Sul para as Diretrizes Gerais dos Cursos de Graduação em Música”. Londrina, 1998.

[1] Docente da Universidade Estadual de Londrina, especialista em Piano pela EMBAP, mestre em Artes/Música pela UNESP e doutoranda em Educação Musical na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[2] * Hans Joachim Koellreutter (1915 -) Músico, compositor e regente formado pela Escola Estadual de Berlim e pelo Conservatório de Música de Genebra. Foi o criador do movimento “Música Viva” na década de trinta e dirigiu a Escola Livre de Música de São Paulo, a Escola de Música da Universidade Federal da Bahia e a Escola de Música Ocidental, em Nova Delhi- Índia.

**POR QUE NÃO ESTUDAMOS NOSSA MÚSICA?:
QUESTIONAMENTOS A CERCA DO CONTEÚDO CURRICULAR DO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ**

Márcio Mattos Aragão Madeira

Resumo. Esta comunicação é parte do projeto que, provavelmente, desenvolveremos durante o curso de doutorado. Apesar da formação em Etnomusicologia e, também, por isso mesmo, é que propomos este trabalho, que percorre não só os caminhos da Educação Musical, mas também dos estudos do ambiente em que tal fenômeno se desenvolve. A investigação faz referência às não tão recentes preocupações com os conteúdos curriculares dos cursos superiores de música, tendo em vista, também, a nova LDB, que permite a autonomia de cada departamento em adaptar à sua realidade social, cultural, econômica e política o conteúdo a ser repassado durante os cursos. É baseado nesta premissa, na experiência particular e nos fatos que serão apresentados, tudo auxiliado por um aporte teórico que sustenta estas afirmações, que trataremos de alguns problemas que, a nosso ver, poderão responder a seguinte pergunta: Por que não estudamos nossa música na academia?

São vários os casos de músicos de reconhecida competência, de real valor intelectual e criativo, artístico e científico; que abandonaram seu curso de música na Universidade Estadual do Ceará (UECE) à procura de outras escolas. Muitas vezes essa troca era feita por um curso técnico (profissionalizante) ou de nível médio, e ainda em escolas particulares, mas que ofereciam como vantagem, *outra proposta de ensino e estrutura* ou, pelo menos, que atendiam melhor as suas necessidades, como músico/artista e profissional em busca de se engajar no mercado de trabalho.¹

Em Fortaleza, a perda de músicos profissionais/acadêmicos de excelente qualidade – por falta de incentivos que os mantenham aqui - já é uma constante. São muitos os que deixam o Estado para estudar em outras instituições e, pelo reconhecimento do seu talento são aceitos em excelentes cursos dentro e fora do Brasil. E o que é ainda mais triste neste processo, é que muitos desses músicos não retornam.

O curso de graduação em música da Universidade Estadual do Ceará, apenas no ano 1995 implantou a modalidade Bacharelado. Até então, o curso oferecia apenas a

¹ É de extrema importância, que o leitor entenda que este projeto de pesquisa não pretende desqualificar o curso de música da UECE, mas, demonstrar que, os indivíduos que ingressam no referido curso, buscam outras oportunidades, ou seja, eles entram imaginando “uma coisa” e descobrem “outra”.

Licenciatura, que com um currículo para formação apenas de “novos professores” não atraía um público satisfatório. Apesar de parte da situação ter mudado, a partir da implantação do Bacharelado Geral em Música, muita coisa ainda deve ser reformulada.

A insatisfação dos alunos, que não encontram no curso o eco de seus desejos é evidente. Anseiam por uma formação acadêmica que leve em consideração sua experiência pessoal, de vida; e que parta, de fato, de elementos de nossa cultura e de nossa realidade política e social para a formulação do conteúdo a ser trabalho durante o curso.

Esta proposta de comunicação para o Encontro da ABEM, resultado de um projeto de pesquisa, está delimitado à analisar o conteúdo curricular do Curso de Graduação em Música da Universidade Estadual do Ceará – ao qual chamaremos CGM/UECE –, conteúdo esse estruturado, principalmente, pelo estudo das manifestações musicais caracterizados dentro da chamada “música erudita”, ou “música européia”, tratada aqui como *música acadêmica*. Essa realidade, mostra que não se estuda *música popular* na UECE, pois essa ocupa um mínimo ou nenhum espaço dentro do ambiente acadêmico. O CGM/UECE está estruturado até certo ponto nos moldes europeus (modelo conservatório) desde a década de 1960, época de sua fundação, mas o quadro tem se transformado sensivelmente.²

A participação neste encontro, proporcionará a troca de informações a respeito do assunto, a partir da interação com pesquisadores da área, que, com certeza, contribuirão para com este projeto.

Pelo que foi exposto perguntamos: Será que o conteúdo estudado nas disciplinas do Curso de Graduação em Música do Departamento de Artes da UECE (CGM/UECE), condiz com o ensino superior de música atual, tendo em vista a realidade nacional e, principalmente, regional, levando em conta as novas diretrizes curriculares para o ensino superior de música e, até que ponto o referido curso atende as expectativas dos estudantes ingressos e, da realidade de mercado profissional do recém formado, se o mesmo se estrutura num modelo que não tem relação com a realidade sócio-cultural-artística-política de nosso Estado?

² Vale destacar que já há algum tempo, o curso de música mencionado, atendendo a uma proposta de dinamização e reestruturação da Universidade Estadual do Ceará - fruto da gestão reitora atual -, tem procurado novas propostas didáticas e uma maior abertura para a realidade atual. Este fato se comprova, principalmente, por melhorias no curso bem como a qualificação de 13 (treze) professores que concluíram o mestrado em 2002, a partir do programa MINTER, da CAPES. Programa este, possível somente, após acordo celebrado entre a Universidade Estadual do Ceará e a Universidade Federal da Bahia.

Segundo Goodson (1995) “o processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social”, ou seja, “não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”.

A intenção de compartilhar as experiências dos “estudos etnomusicológicos”, juntamente com os da Educação Musical, partiu desse pensamento e, da idéia de que o docente deve considerar a pluralidade etnocultural como fator de enriquecimento da sociedade, o que permite uma melhor compreensão da pluralidade social e da sua dinâmica. A educação musical deve assumir a tarefa de permitir que, diferentes modalidades musicais soem, onde se ensina música (Freire 1992). É preciso “assimilar, criticamente, os desdobramentos da globalização em nossos currículos”, pois dessa maneira “estaremos realizando uma educação musical efetivamente inserida em nossa realidade, em nossa atualidade (Freire 1992).

A necessidade de uma pesquisa dessa natureza, estruturada e apoiada por disciplinas correlatas, poderá contribuir para um crescimento num futuro próximo. A união de disciplinas, de áreas afins, como é o caso da Etnomusicologia e a Educação Musical possibilitará resultados mais favoráveis às questões apresentadas.

O que se pretende é demonstrar que as informações que decorrerão dos procedimentos empregados nessa investigação e, que conduzirão às respostas almejadas não sejam apenas possíveis, mas as melhores nas circunstâncias.

Apontamos como fundamental, qualquer iniciativa de estudo que proponha uma melhor adaptação dos conteúdos curriculares à realidade do Brasil. Deve-se, urgentemente, aproveitar a nova LDB, “repensar com clareza a hegemonia do modelo euro-americano no ensino de música” bem como “avaliar a ênfase na música erudita européia e a ausência da música popular no cerne mesmo dos currículos, e que se tenha coragem de derrubar estes muros, que são feitos de pura ideologia, e ouvir a música que está batendo à porta da academia” (Piedade 2000, Oliveira 1999).

Como sugestão de investigação consciente do problema, propomos um estudo e, quem sabe, a partir disso, uma possível reformulação na estrutura curricular do CGM/UECE, para que esse atenda de verdade, de maneira satisfatória e realista a sociedade que a sustenta.

Essa comunicação mostra um projeto que tem como intuito investigar: “Por que não estudamos música popular na academia?”, mais especificamente, no Curso de Graduação em Música da UECE (CGM/UECE). A investigação será conduzida com o

objetivo de demonstrar que, uma reformulação no conteúdo curricular do referido curso, tendo em vista a realidade regional e visando um programa que atenda as necessidades do mercado, propõe-se a utilização da música popular, como ferramenta e material de estudo analítico, estético, profissional, artístico etc. da música, pois acredita-se que, desta forma, haverá um crescimento, repercutido nos docentes e discentes, e, conseqüentemente, para toda a sociedade.³

Para alcançar o principal propósito deste projeto, será necessário ultrapassar algumas fases, que consideramos necessárias e importantes. Fases essas, que não impossibilitam o surgimento posterior de novas idéias.

A relação entre o percentual de alunos que ingressam no curso semestralmente e, os que se formam será um dos pontos a ser investigado, bem como, o que anseiam esses alunos antes do ingresso na universidade, e depois. Será necessário ainda verificar, a porcentagem de alunos formados que trabalham com música, e quantos desses praticam a música popular ou a música erudita.

Um dos pontos importantes é a realização de uma investigação sobre a formação dos docentes, a fim de saber sobre sua preparação para atuarem como professores a partir de uma possível reformulação curricular. Ainda sobre os professores é preciso saber quantos exercem funções como músicos/artistas atuantes fora da universidade e, se estão preparados para lidar com as novas tecnologias que hoje, e já há algum tempo, se aliaram à música.

O intuito é demonstrar que a utilização do repertório da música popular, no conteúdo das disciplinas do currículo do CGM/UECE, que poderá surtir efeito de melhoria na qualidade do curso, bem como, no auxílio da retenção dos ingressos e nos seus desempenhos como alunos e profissionais.

Outro fator que deve ser levado em consideração é o mercado de trabalho. Uma reformulação curricular, poderá contribuir para a profissionalização, no sentido de atender um mercado que já existe e, que muitas vezes é ocupado por profissionais de outros lugares.

A idéia central que deu início a este projeto que, na verdade, apesar de sua sistematização estar acontecendo apenas agora, é um desejo antigo, tem como proposta

³ Deixamos claro aqui, que não esboçamos um “modelo ideal” de currículo, pois o mesmo deve ser elaborado por vários profissionais de reconhecida competência. O que pretendemos com essa investigação é mostrar que existe, realmente, uma necessidade urgente de um estudo sobre o conteúdo deste currículo, afim de mostrar que a música popular, como fonte de estudo para as disciplinas acadêmicas é uma saída sábia para nossa realidade atual e para o futuro.

inicial, central e principal, que dá margem há tantas outras reformulações necessárias, é demonstrar que a música popular, respeitada como qualquer categoria musical deve ser estudada dentro da academia, sim e, neste caso em particular, no CGM/UECE, pois esta apresenta características condizentes com a realidade em que vivemos atualmente.

Diversos professores e pesquisadores estão tentando estabelecer relações mais estreitas, entre o aprendizado musical e a arte sonora do mundo de hoje (Zagonel 1999, Grossi 2000, Oliveira 1999, Piedade 2000). As transformações que estão acontecendo no campo musical, estão partindo da música popular, ocupando espaços antes apenas permitido à música erudita. O que se tenta enfatizar é a necessidade de uma educação musical baseada, também, na estética da música contemporânea, e o condicionamento ao qual nos submetemos nos impede de escutar o contemporâneo. Zagonel (1999) é enfática quando diz que “estamos tão alienados por um ensino esclerosante e impregnado de músicas dos tratados, que tão logo ouçamos um concerto de música contemporânea, não encontramos pontos de apoio.”

A falta de uma relação entre *conteúdo curricular* e *realidade em que vive determinada sociedade*, leva à problemas como os levantados por Ivor F. Goodson (1995), que demonstra que se deve avaliar o currículo através da sociedade, ou seja, se utilizando das ferramentas da sociologia, por exemplo, pois deve-se levar em conta os aspectos históricos. Para o autor “o currículo deve ser visto como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais”, ou seja, deve-se analisá-lo a partir da *construção social*.

Juan Pablo González (2001) ao citar Philip Tagg (1982), diz que “o estudo acadêmico da música popular não tem que validar-se a partir da música culta” até porque o vazio do presente musical da música erudita, tem sido ocupado pela música popular, chamada justamente de “música moderna”, daí a importância de se “escutar” o contemporâneo.

Propomos, através do 1) auxílio das teorias etnomusicológicas e da musicologia urbana (Shepherd 1991, Pelinski 2000, González 2001, Schafer 1994 e 1991, Middleton 1993 et. al.), que tratam das investigações do campo musical, levando em conta a cultura em que se estabelece tal manifestação, e as transformações da pós-modernidade, bem como, 2) dos referenciais teóricos e de pesquisa da antropologia e sociologia (Geertz 1989, Canclini 2000 e 1999, Hall 2001, Martín-Barbero 2001) e, através dos seus conceitos de cultura, identidade e todos os aspectos humanos e da sociedade, e ainda, 3) aliados as teorias e metodologias da pesquisa educacional de ensino e

aprendizagem em música (Fazenda 1994, Carvalho 1995, Demo 1999, Moreira 1995, Goodson 1995), investigar: Por que não estudamos nossa música dentro da universidade, ou seja, por que o ambiente acadêmico rejeita de maneira brutal sua cultura na hora de formular o currículo de um curso de música? E, por se tratar de um curso de música, especificamente, do estudo da produção artística e cultural de um povo é que se percebe o descaso com o que é “nosso”.

Deve-se estudar e analisar com a mesma dignidade e necessidade qualquer gênero ou estilo musical (Brizzi 1999).

Para Moreira (1995) “o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica”. Ele diz que “se fala agora em uma tradição crítica, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas”. O currículo não é neutro e, sim preso ao “artefato social e cultural”, pois “transmite visões sociais particulares e interessadas.” O currículo, ainda segundo Moreira (1995) “produz identidades individuais e sociais particulares”, ou seja, “tem uma história”.

Ora, se o currículo “não é um meio neutro de transmissão de conhecimentos desinteressados, mas um mecanismo essencial de constituição de identidades individuais e sociais atravessadas por relações de poder” segundo Moreira (1995), neste não deve, de maneira nenhuma, estar ausente as particularidades da cultura em que o currículo é modelado. Ou dizendo de outra maneira, o currículo deve atender às necessidades da sociedade e não ser ideológico.

Todos esses argumentos podem ser reforçados, ainda, pela necessidade de se levar em conta a revolução tecnológica, que sem dúvida contribuiu para o desenvolvimento da criação da sonoridade sociocultural do ambiente em que vivemos, e conseqüentemente da “música de hoje” (Schafer 1994 e 1991)⁴. As novas combinações rítmicas, de timbre, o surgimento de uma nova estética para uma nova linguagem, a inter-relação entre a música e outras formas artísticas tudo conta.

A elaboração de novos currículos de música, deve levar em conta a “insatisfação, por parte de grande parte dos alunos, inclusive nos cursos de nível

⁴ O compositor, artista plástico e educador musical canadense Murray Schafer, tem dedicado boa parte de sua vida aos problemas do ensino da música. Tomando como pressuposto a noção de *paisagem sonora*, construída a partir de uma ampla pesquisa, convida à uma nova postura do ouvir. Um desafio de um “novo olhar” do mundo, reconhecendo que este tem se transformado e, juntamente, as inesperadas sonoridades que vêm surgindo ao longo do tempo. Aqui se percebe claramente a impossibilidade de analisar o mundo com uma visão ultrapassada, como no caso do estudo da música através dos padrões estéticos, artísticos e culturais de séculos passados, ainda mais de outra cultura.

superior, com o ensino tradicional de música, derivado do ‘modelo conservatório’⁵. (Freire 1999). Esse fato, segundo a mesma autora, repercute, por exemplo, “na dificuldade para atrair os jovens para seus cursos, e até mesmo para retê-los.”⁶

Para Alda Oliveira (1999) “apesar do grande número de possibilidades de atuação” é preciso “desenvolver pesquisas sobre a realidade do trabalho em música no país”. Em relação ao ensino superior, Oliveira diz que este é o momento propício para uma reavaliação de currículos e programas em todos os níveis de ensino. Enfatiza que “torna-se importante que as recomendações da produção brasileira atual na área de música e educação sejam consultadas e avaliadas, para que possam ser referências para a construção de propostas concretas e viáveis de currículos adequados aos vários contextos socioculturais do Brasil.”

As universidades tem autonomia para fixar os currículos dos seus cursos e programas e, isso “possibilita a flexibilização curricular, a valorização da cultura, as diferenças regionais, o tratamento de questões de cidadania e saúde, a aceitação das diferenças dos perfis escolares e profissionais e, especificamente para a área de Artes, considerá-las como áreas de conteúdos específicos.”

É preciso e urgente que o profissional da área necessita estar atento não somente às mudanças normativas, como também às mudanças que têm ocorrido na sociedade, relativas ao mercado de trabalho e à profissão de músico no país.

Segundo dados de Acácio Piedade “a música popular brasileira tem sido, já há algumas dezenas de anos, uma das três músicas populares nacionais mais apreciadas e ouvidas em todo o planeta” (Piedade 2000).

Estudos antropológicos e etnomusicológicos têm chamado a atenção para a riqueza do momento atual na música popular brasileira. Esse fresco da música popular atual, reflete diretamente no ensino de música em qualquer nível. Por isso insistimos que, um fenômeno de proporções tão impressionantes no mundo atual, é tão pouco estudado nas universidades. Até quando os currículos no ensino superior de música no

⁵ A expressão “modelo conservatório”, utilizada por Freire, diz respeito a um modelo de ensino de música baseado no aprendizado da teoria musical e da técnica vistuosística - geralmente se utilizando dos modelos europeus da música erudita -, deixando de lado a experiência anterior do aluno, seu contato com a música do cotidiano ou suas pretensões particulares. É um ensino “engessado”, que leva em consideração apenas o conhecimento e as exigências do professor, desprezando radicalmente a música popular e o “ensino informal”.

⁶ Os questionamentos de Freire (1999), sobre o impacto da globalização nos processos de transformação de identidades, podem ainda ser reforçados pelos estudos de Canclini (2000 e 1999) através da análise das tradições culturais coexistindo com a modernidade, e do entusiasmo por novos ideais. Sem esquecer ainda de Stuart Hall (2001) que trata da crise de identidade que o homem da sociedade moderna tem sofrido.

Brasil vão se manter, em sua maioria, voltados para os compartimentos típicos da música erudita européia?

Para Cristina Grossi (2000) “uma análise de currículo à luz da cultura remete-nos ao fato de que ele [currículo] é um poderoso instrumento regulador de representações, discursos, inclusões e exclusões, produção e difusão de *identidades*, como também assinala Goodson (1995) e Moreira (1995).

O que parece acontecer ao aluno recém ingresso no curso superior de música da UECE, é que toda a sua cultura definida historicamente parece não ter a mínima importância naquele momento, pois tudo é deixado de lado, em detrimento do aprendizado da “cultura do outro” (Hall 2001). A impressão que se tem, e cada vez isso parece ser mais legítimo, é que a universidade - poderosa, onipotente, verdadeira, culta, superior – dita o que é certo e o que é errado (sem aspas). As regras são impostas, e então se proclama qual é a melhor e mais importante música, e será essa *a* estudada. Música é arte, arte é cultura. Dessa forma, a universidade despreza com todas as suas forças a cultura do próprio país, da própria região, do próprio Estado, nomeando como inferiores aqueles que fazem “essa cultura”, rotuladas com a expressão de “música popular”, na sua acepção mais pejorativa.

A alegação por parte de alguns intelectuais-acadêmicos, de que a música popular - essa das massas -, é empurrada ao povo “goela abaixo” não funciona, pois estes também empurram *sua* música como ideal. Assim, nossa música, aquela que ouvimos desde criança no colo da mãe, no rádio, na televisão, na calçada durante as “rodas de violão”, nas festas dos amigos, nos bares e restaurantes, no ônibus na verdade não é música. É um arremedo, uma falsidade; “serve para diversão” diriam alguns.

Para esta investigação, além do conhecimento empírico, a respeito do problema, trabalharemos com pesquisa de campo e análise dos dados em laboratório (conflito e análise de informações). Apesar disso, não será deixado de lado a contribuição teórica, fundamental em trabalhos dessa natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRIZZI, Aldo. O professor-compositor em sala de aula. *Anais do VIII Encontro Anual*. p. 7-9., 1999.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo : EDUSP, 2000.

_____. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4ª ed. Rio de Janeiro : UFRJ, 1999.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org.). *Construindo o saber – Metodologia Científica: Fundamentos e técnicas*. 5ª ed. Campinas, SP : Papirus, 1995.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6ª ed. São Paulo : Cortez, 1999.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 3ª ed. São Paulo : Cortez, 1994.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. ABEM, 1992.

_____. Música, globalização e currículos. *Anais do VIII Encontro anual da ABEM*. 8. p. 10-16., 1999.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro : LTC, 1989.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis : Vozes, 1995.

GONZÁLEZ, Juan Pablo. *Musicologia popular en américa latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos*. Separata de Revista Musical Chilena LV/195, enero-junio, pp.38-64., 2001

GROSSI, Cristina. Currículo, cultura e universidade. *II Encontro Regional da ABEM Sul / II Seminário de Educação Musical da UDESC “Currículos de Música e Cultura Brasileira”*. <http://www.udesc.br/centros/ceart/hp/abemsul>

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. 5ª ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2001

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2ª ed. Rio de Janeiro : UFRJ, 2001.

MIDDLETON, Richard. *Studying popular music*. Philadelphia : Open University Press, 1993.

MOREIRA, Antônio Flávio & Silva, Tomaz Tadeu. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo : Cortez, 1994.

PELINSKI, Ramon. *Invitación a la etnomusicología: quince fragmentos y un tango*. Madri : Akal, 2000.

PIEIDADE, Acácio Tadeu de C. “Sobre Conceitos De Cultura E A Educação Musical No Brasil Atual”. *II Encontro Regional da ABEM Sul / II Seminário de Educação*

Musical da UDESC “Currículos de Música e Cultura Brasileira”.
<http://www.udesc.br/centros/ceart/hp/abemsul/entrada.html>

SCHAFFER, Murray. *Tuning of the world – The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world*. New York : Knopf, 1994.

_____. *O ouvido pensante*. trad. Maria Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo : UNESP, 1991.

SHEPHERD, John. *Music as Social Text*. Polity Press : Cambridge, 1991.

ZAGONEL, Bernadete. Em direção a um ensino contemporâneo de música. *ICTUS: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA*. Salvador : UFBA, 1999.

RECURSOS IDIOMÁTICOS EM *SCORDATURA* NA CRIAÇÃO DE REPERTÓRIO PARA VIOLÃO

Marcos André Varela Vasconcelos

Resumo. O propósito deste trabalho é demonstrar alguns caminhos para a utilização técnica e expressiva de *scordaturas*, através da análise de sua aplicação na composição de peças para violão solo, enfatizando alguns recursos presentes no idiomatismo deste instrumento, os quais podem ser aproveitados de modo a permitir efeitos musicalmente peculiares.

Introdução

Qualquer iniciante em suas primeiras aulas sobre o violão, aprende que o instrumento, além de suas partes constituintes, possui seis cordas, afinadas nas notas *mi, lá, ré, sol, si, mi*. Esta afinação, na maior parte dos casos, é tida como um elemento fixo inerente ao instrumento, assim como o cavalete, por exemplo.

Durante todas as etapas da formação de um violonista, este se orienta visual, mecânica, auditiva e musicalmente com base nesta afinação, com a qual aprende a ler e escrever para o instrumento, realizar acordes e, em suma, fazer música. Somos levados, portanto, a compreender o violão como um meio instrumental capaz de produzir música a partir das relações espaciais que as notas assumem com a afinação tradicional. Esta implica em uma disponibilidade determinada das notas no decorrer do braço do instrumento. Aprendemos a associar cada um dos espaços disponíveis no braço com uma nota específica, ditada pela afinação.

O que aconteceria se mudássemos a afinação? Certamente alteraríamos as relações das notas disponíveis e, em conseqüência, o resultado sonoro seria igualmente transformado. Poderíamos criar sob novas perspectivas, realizar efeitos originais e ampliar a concepção do instrumento enquanto ferramenta produtora de sons musicais. Neste trabalho, estaremos analisando alguns destes recursos, verificando de que maneiras a mudança de afinação influencia no idiomatismo do violão. Para tanto, iniciaremos buscando entender os fatores que levaram ao estabelecimento da afinação tradicional.

1) Afinação tradicional – coerência e lógica internas

A afinação tradicional reflete uma escolha que propicia a execução natural de diversas escalas e acordes em várias tonalidades, daí sua hegemônica primazia, que já dura mais de dois séculos. É excelente opção para se executar música tonal, pois permite modulações para muitas tonalidades maiores e menores, sem grandes problemas.

Tomemos como base a apresentação das notas naturais no braço do violão¹, quando este está afinado tradicionalmente (Ex.1).

Se olharmos as notas presentes até a terceira casa em todas as cordas, veremos que é possível realizar uma escala de duas oitavas com todas as notas naturais, tocando no máximo três notas em cada corda.

A facilidade de movimento nas escalas, obtida na afinação tradicional em quartas, não se restringe apenas à escala que mostramos anteriormente. É possível manter a mesma posição em grande parte das escalas conhecidas, em qualquer tonalidade. A disponibilidade de todas as notas de uma dada escala em cada posição do braço é um grande atrativo da afinação tradicional, e uma de suas características mais importantes.

Por outro lado, a mesma nota, presente nas cordas extremas, reforça o senso de orientação no braço do violão, fornecendo um ponto de referência simetricamente localizado. Este referencial, somado à disposição de todas as notas da gama cromática numa mesma posição, faz com que a afinação tradicional preste-se muito bem à harmonia, comportando os principais acordes de qualquer tonalidade, em desenhos móveis pelo braço do instrumento.

Compreendemos que a abrangência harmônica e melódica da afinação tradicional confere-lhe um merecido lugar de destaque junto ao instrumento. Contudo, ela representa apenas uma das inúmeras variações possíveis para a apresentação das notas disponíveis no instrumento.

¹ Neste gráfico a disposição das cordas se dá com a primeira acima e a sexta abaixo. O braço está representado até a décima segunda casa, a partir da qual, as notas passam a repetir o mesmo padrão do início do braço.

2) Delimitação do campo de estudo

Diversos compositores vêm lançando mão do recurso de mudar a afinação das cordas do violão em busca de novos efeitos sonoros. Esta mudança pode ocorrer segundo critérios diferentes. No âmbito de cada um deles, há uma gama imensa de opções. Deste modo, delimitaremos o campo de estudo, tendo como foco afinações que façam uso das seguintes características: *violão de seis cordas simples; ordem de cordas comumente utilizada na afinação tradicional; sistema de afinação temperado ocidental moderno; afinação fixa durante toda a obra; variação da extensão de cada corda situada dentro de um âmbito de quinta justa.*

Todas estas escolhas foram pensadas levando-se em conta sua aplicabilidade e a facilidade de acesso às afinações estudadas, na prática.

Para representar graficamente as afinações, usaremos para as notas a nomenclatura anglo-saxônica,² da corda mais grave para a mais aguda, seguidas por sua respectiva posição na escala geral. O dó central será representado por C_3 . Mesmo sendo o violão um instrumento transpositor de oitava, usaremos a altura real das notas para representar as afinações. Deste modo, a afinação tradicional, por exemplo, ficaria assim representada: $E_1A_1D_2G_2B_2E_3$. A Tabela 1 mostra as notas possíveis para cada corda solta (As notas em negrito representam a afinação tradicional).

3) Classificação das afinações

Neste enorme universo de possibilidades, existem afinações com características em comum, o que torna possível organizá-las em categorias, destacando as peculiaridades mais marcantes de cada grupo. Estas mesmas peculiaridades podem ser aproveitadas no processo de composição, favorecendo a criação de uma música que tire vantagem daquela combinação específica de cordas soltas, de seus intervalos e relações disponíveis em toda a

² Sistema no qual cada nota é representada por uma letra: A=lá, B=si, C=dó, D=ré, E=mi, F=fá, G=sol.

extensão do braço do violão. Vejamos algumas destas categorias, com exemplos respectivos:

-*Afinações abertas* (são aquelas cujas notas correspondentes às cordas soltas formam um acorde.) Ex: F₁G₁D₂F₂B₂D₃ (Acorde de Sol maior com sétima)

-*Afinações com disposição intervalar ordenada*

a) intervalos iguais: E₁A₁D₂G₂C₃F₃

b) intervalos alternados: E₁F₁D₂Eb₂C₃Db₃

c) intervalos diferentes: E₁F₁A₁D₂Ab₂E₃

-*Afinações com cordas em uníssono*: C₁G₁**D₂D₂**A₂E₃

-*Afinações derivadas de escalas* (notas escolhidas com base em escalas ou modos)

Ex: D₁A₁E₂F₂#₂G₂#₂C₃ (notas das escala nordestina de ré – lídio com a 7^a menor)

-*Afinações derivadas de outros instrumentos*: (D₁)G₁D₂G₂B₂D₃ (Afinação *Rio Abaixo* da viola de arame)

-*Afinações reentrantes* (são aquelas em que a seqüência usual de registro das cordas é interrompida. Ex: E₁A₁D₂**A₂G₂**E₃ (a terceira corda é mais aguda que a segunda)

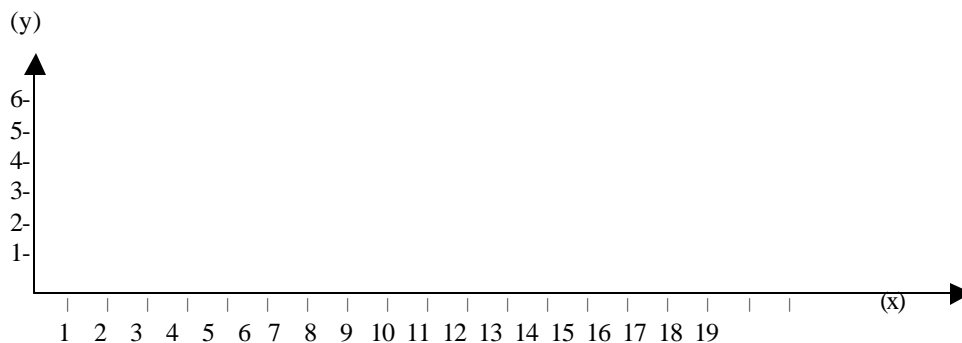
4) Idiomatismo no violão

Antes de adentrarmos o terreno específico dos recursos, lancemos um olhar sobre a questão do *idioma* instrumental, pois este conceito norteia e fundamenta todo o pensamento exposto neste trabalho. O verbete *idiomático (idiomatic)*, no *The New Harvard Dictionary of Music*, traz-nos o seguinte:

De uma obra musical, explorando as capacidades particulares do instrumento ou voz para o qual foi escrita. Estas capacidades podem incluir timbres, registros e meios de articulação, como também combinações de alturas que são mais facilmente produzidas em um instrumento do que em outro. (RANDEL, ed. 1986)

Quando utilizamos o termo “idiomático” em relação a uma determinada obra musical, referimo-nos à sua adequação ao meio instrumental para o qual foi idealizada. Uma obra idiomática para violão é aquela que tira proveito das características próprias deste instrumento, de seu potencial expressivo, refletindo escolhas práticas e inventivas das notas disponíveis no braço do violão.

No violão, a configuração das alturas, ou seja, a apresentação das notas disponíveis, é regida por uma relação espacial cartesiana, na qual cada nota é obtida pelo cruzamento de um ponto no plano vertical (eixo y), representado pelas seis cordas, com um ponto no plano horizontal (eixo x), representado pelas 19 casas³, dispostas no braço do instrumento.



Pensando em termos de altura, o espaço quantificável entre cada ponto do eixo x não varia, representando sempre um semitom.⁴ Já o espaço intervalar entre os pontos do eixo y irá depender da afinação de cada uma das cordas soltas.

Para obter uma naturalidade de movimentos no violão, é preciso que as notas, melódicas e harmônicas, sejam alcançadas sem grandes esforços pelos dedos da mão esquerda. Vimos que a disposição das notas no braço do instrumento depende da afinação dada às cordas soltas. A composição com base na afinação escolhida deve, portanto, permitir naturalidade de movimentos.

5) Recursos idiomáticos em *scordaturas*

Os exemplos de recursos utilizados serão retirados principalmente de peças originais, escritas para violão solo por este autor. Certamente, há outros recursos a explorar além daqueles que serão demonstrados aqui, bem como muitas outras afinações em que estes recursos podem ser aproveitados. Com o foco da análise voltado para os recursos idiomáticos, é possível abordar características expressivas presentes em diversas afinações ao mesmo tempo. Pode-se estabelecer uma relação genérica entre determinadas

³ Este é o número padrão de casas no braço do violão moderno; contudo, alguns instrumentos têm este número modificado para mais ou para menos.

⁴ Existe um efeito, característico da guitarra elétrica, mas também usado no violão, que pode alterar esta relação. Trata-se do *bend*, ou *bending*, no qual o dedo, após pressionar a corda e fazê-la tocar o traste, desliza-a para cima ou para baixo no eixo (y), alterando-lhe a altura.

características presentes na distribuição das notas nas cordas soltas e os efeitos idiomáticos resultantes. Vejamos então alguns destes recursos, bem como sua aplicação prática na composição para violão:

5.1. Campanela

Usaremos o termo para descrever qualquer passagem melódica cujas notas sejam executadas em cordas diferentes, fazendo com que elas soem umas sobre as outras. Chamaremos de *campanela* o efeito produzido pela execução das notas de uma passagem melódica (ou escalar) em cordas distintas. A característica primordial deste efeito é o fato de a última nota a ser tocada continuar a soar, juntamente com a nota seguinte.

Este é um efeito possível de se obter em virtualmente qualquer afinação, embora algumas sejam mais propensas que outras. Os resultados podem variar enormemente, dependendo da afinação e da imaginação do compositor.

Vejamos um exemplo. O pentagrama mostra as notas reais, enquanto a tablatura, a localização de cada nota em sua corda e casa respectivas, com as cordas representadas estando a mais grave em baixo. Assim, um número 3 escrito sobre a segunda linha (de baixo para cima) estará representando uma nota obtida na terceira casa na quinta corda. Sua altura será indicada no pentagrama na mesma posição verticalmente acima. O número zero representa as cordas soltas. As passagens em *campanela* são aquelas em que podemos observar pela tablatura seqüências de números situados em cordas diferentes.

Em *Miríade*, uma das peças que criamos para este trabalho, a *campanela* é um recurso muito utilizado. Algumas seções são inteiramente construídas com base neste recurso. A afinação desta peça é $C_1G_1D_2G_2A_2C_3$, porém, devido à utilização de um capotasto na segunda casa, temos na verdade as cordas soltas em $D_1A_1E_2A_2B_2D_3$, um tom acima. Em uma seção da peça (cc. 74 a 101), de andamento *presto*, o recurso foi utilizado com o propósito principal de facilitar a velocidade na execução. (Ex.2)

5.2. *Ligados com cordas soltas*

O segundo recurso idiomático que iremos abordar, e que também pode ser explorado criativamente com *scordaturas*, é a ligadura de expressão feita entre notas da mesma corda, sendo uma delas a nota correspondente à corda solta. Este recurso, utilizado comumente na afinação tradicional, ganha novas possibilidades e combinações com coloridos sonoros surpreendentes quando empregado com determinadas afinações. Stanley Yates escreveu:

A escolha da digitação de mão esquerda é determinada pelo contexto melódico e harmônico e pelo compromisso entre efeito musical, sonoridade instrumental e conveniência técnica... Os ligados de mão esquerda ... podem ser categorizados em relação à função de três modos, técnica, textural e fraseológica. Ligados técnicos são usados simplesmente para auxiliar a mão direita na execução de passagens velozes, ligados texturais minimizam a monotonia das passagens com notas iguais, articuladas uniformemente, particularmente quando não é possível conferir suficiente variedade de toque apenas com a mão direita, e ligados fraseológicos são definidos de acordo com seu efeito musical. (YATES, 1998)

Estaremos analisando particularmente os ligados em que uma das notas envolvidas seja aquela referente à corda solta. Destacaremos a função textural descrita por Yates.

Os ligados com cordas soltas apresentam características importantes do ponto de vista idiomático: permitem que a mão esquerda movimente-se mais livremente (pois uma das notas produzidas não requer a pressão de um de seus dedos sobre o braço do instrumento), além de propiciar um âmbito intervalar maior para o ligado (pode-se realizar um ligado entre uma nota situada na corda solta e outra na décima segunda casa, por exemplo).

Em *Miríade*, este recurso idiomático, a exemplo da *campanela*, foi também bastante explorado, gerando texturas peculiares em certos trechos da peça. A coda (cc. 102 a 126), seção final desta obra, foi construída com base neste recurso idiomático. Todas as cordas participam em uma seqüência de ligados da sexta para a primeira. Os ligados formam dois acordes em cada posição no braço do violão, um para cada grupo de três cordas. A liberdade conferida a ambas as mãos permite que se execute o trecho em grande velocidade, o que potencializa o efeito: (Ex. 3)

A exemplo da *campanela*, este recurso utiliza as notas das cordas soltas, o que significa uma participação decisiva da escolha da afinação no processo de composição.

5.3. Acordes

As implicações harmônicas geradas pela afinação são muito significativas. Os acordes são idiomáticos na medida em que pressupõem posições específicas dos dedos da mão esquerda, “desenhos” ou “fôrmas” que, quando deslocadas horizontalmente, mantêm as características ou a qualidade do acorde, alterando apenas sua nota fundamental ou tônica.

As configurações possíveis para um mesmo desenho são tão numerosas quanto as possibilidades de se afinar as cordas. As opções de acordes e desenhos em uma mesma afinação são igualmente difíceis de enumerar.

Dentre todas estas possibilidades, merecem destaque algumas que correspondem a acordes impossíveis ou muito difíceis de realizar na afinação tradicional, mas que se apresentam de modo acessível ou facilitado em outras afinações.

As principais características, geralmente encontradas nestes acordes especiais, que não fazem parte do repertório harmônico da afinação tradicional, são as seguintes:

- 1) Grandes intervalos entre o baixo e as notas agudas;
- 2) Presença de notas graves que não pertencem à extensão da afinação tradicional;
- 3) Intervalos de segunda maior ou menor em posições fechadas.

Outros recursos explorados foram os harmônicos naturais, as reentrâncias (quebra na disposição das notas do registro grave para o agudo) e o uníssono entre cordas adjacentes.

Conclusão

O violão, desde os primórdios de sua história, é um instrumento em constante transformação. Tais transformações certamente têm influenciado no idiomatismo do instrumento, modificando suas especificidades enquanto meio produtor de sons musicais.

Mesmo com as diversas revoluções por quais passou a música nos últimos duzentos anos, o instrumento continuou com a mesma afinação padrão. Este fato pode ser justificado pela versatilidade desta afinação, que lhe permite acomodar escalas e acordes em qualquer tonalidade, em diversos pontos do braço do instrumento. Contudo, ela representa, igualmente, uma limitação no modo como compreendemos o violão, uma barreira imposta acerca de nossa concepção do termo “violonístico”.

Afinado de outras maneiras, o instrumento ganha novos registros e sonoridades, além de uma multiplicidade expressiva de novas combinações harmônicas e melódicas, contribuindo para a geração de composições musicais originais e inovadoras, cujo resultado seria impossível de reproduzir com a afinação tradicional.

Estas novidades são resultantes da modificação na relação espacial das alturas disponíveis no braço do instrumento. Podemos classificar estas relações de acordo com padrões ou características comuns, encontrados em determinados grupos de afinações. As categorias resultantes revelam inclinações particulares para certos efeitos, acordes ou texturas.

A análise e a pesquisa de algumas disposições espaciais de notas geradas pelas afinações revelaram-nos um campo amplo de descobertas, que se harmonizam com a efervescência musical de nosso tempo. Recursos idiomáticos, peculiares ao violão, combinados a *scordaturas*, podem ser usados para criar texturas musicais surpreendentes, como demonstramos em alguns exemplos e peças criadas para este trabalho.

Compor para violão utilizando *scordaturas* é um processo delicado, que requer um alto grau de familiaridade com o instrumento. Para tirar proveito das inclinações técnicas e expressivas de cada afinação é importante o contato direto com o violão durante o processo criativo, a fim de experimentar e testar os resultados na prática.

Sabemos, todavia, que este é um campo cujas pesquisas estão apenas começando. Há certamente muito ainda a ser analisado e descoberto acerca das implicações musicais do uso de *scordaturas*. Este pensamento leva-nos a acreditar que o violão continuará sua trajetória de transformações, renovando nosso interesse por sua sonoridade envolvente, sempre em sintonia com as idéias criativas e o pensamento musical de sua contemporaneidade.

Referências bibliográficas

HOPKIN, Bart. *Musical Instrument Design: practical information for instrument design*. Tucson, AZ: See Sharp Press, 1996.

RANDEL, Don Michael (Ed.). *The New Harvard Dictionary of Music*. London: Harvard University Press, 1986.

SADIE, Stanley (Ed.). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 2.ed. London: Macmillan, 2001. 29 v.

SCHNEIDER, John. *The Contemporary Guitar: the search for new sounds since 1945*. Berkeley: [s.n.], 1985.

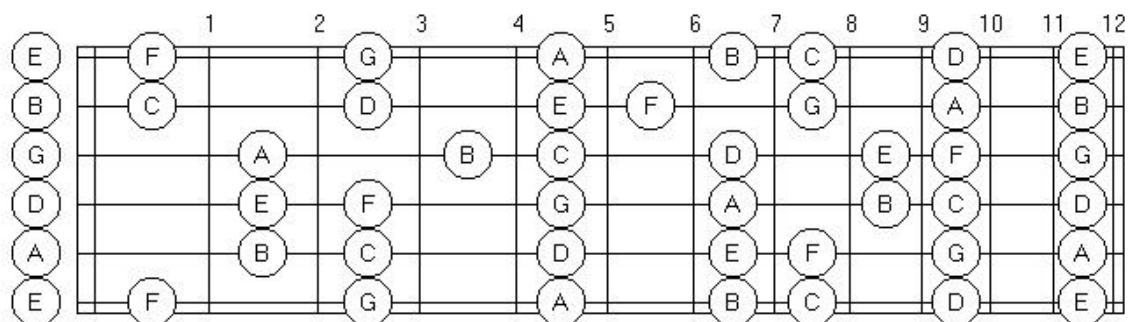
TURNBULL, Harvey. *The Guitar from the Renaissance to the Present Day*. Westport: The Bold Strummer, 1991. 168 p.

TYLER, James. *The Early Guitar*. London: Oxford University Press, 1980.176 p.

WADE, Graham. *Traditions of the Classical Guitar*. London: John Calder, 1980. 270 p.

YATES, Stanley. Bach's unaccompanied string music: a new (old) approach to stylistic and idiomatic arrangement for the guitar (4 parts). *Classical Guitar Magazine*, United Kingdom, nov.1998 to feb.1999. 4 v.

Anexos



Exemplo 1: notas naturais no braço do violão, até a 12ª casa.

1ª	B ₂	C ₃	C# ₃	D ₃	E _{b3}	E₃	F ₃	F# ₃
2ª	F# ₂	G ₂	A _{b2}	A ₂	B _{b2}	B₂	C ₃	C# ₃
3ª	D ₂	E _{b2}	E ₂	F ₂	F# ₂	G₂	A _{b2}	A ₂
4ª	A ₁	B _{b1}	B ₁	C ₂	C# ₂	D₂	E _{b2}	E ₂
5ª	E ₁	F ₁	F# ₁	G ₁	A _{b1}	A₁	B _{b1}	B ₁
6ª	B _{.1}	C ₁	C# ₁	D ₁	E _{b1}	E₁	F ₁	F# ₁

Tabela 1: relação das notas possíveis para cada corda solta segundo os critérios propostos.

Presto

Partitura musical para violão com notas e dinâmicas (p, accel.) e uma linha de cifras (0, 0, 0, 10, 0, 7, 8).

Exemplo 2: campanela num trecho de *Miríade*

103

106

112

Φ

Exemplo 3: ligados com cordas soltas num trecho de *Miríade*

**MÚSICA, ESCOLA E CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS LOCAIS DE EDUCAÇÃO
MUSICAL:
UM ESTUDO NA CIDADE DE UBERLÂNDIA, MG**

Margarete Arroyo

Resumo. O objetivo desta comunicação é apresentar os resultados finais de uma pesquisa realizada entre agosto de 2000 e julho de 2002. Essa pesquisa teve por finalidade desvelar as representações sociais que estudantes e profissionais de uma escola municipal de ensino básico de Uberlândia, MG, têm sobre música, sobre a presença da música na escola e sobre seu ensino e aprendizagem. Uma meta mais abrangente foi levantar dados que subsidiassem a construção de políticas locais de educação musical na rede municipal de ensino. Os resultados apontaram para uma diversidade de representações e de experiências musicais tanto dos estudantes quanto dos profissionais da escola. Como subsídios para a construção de políticas locais de educação musical, o estudo apontou necessidades que não diferem substancialmente dos resultados alcançados por outras investigações. Entretanto, evidenciou um aspecto que deve sustentar essas políticas: estar atento ao cruzamento de experiências musicais **locais** no contexto da escola.

Introdução

O objetivo desta comunicação é apresentar os resultados finais da pesquisa "Representações sociais sobre música em escolas públicas de Uberlândia, MG: subsídios para políticas educacionais", realizada de agosto de 2000 a julho de 2002. Essa investigação teve por finalidade desvelar as representações sociais que estudantes e profissionais de uma escola municipal de ensino básico da cidade de Uberlândia, MG, têm sobre música, sobre a presença da música na escola e sobre seu ensino e aprendizagem. Uma meta mais abrangente foi a de, a partir desse estudo, levantar dados que subsidiassem a construção de políticas locais de educação musical na rede municipal de ensino¹.

O critério de seleção da escola foi baseado em que a instituição abrigasse turmas de pré-escola, de primeira e segunda séries do ensino fundamental e que seus dirigentes, professores, orientadores e estudantes tivessem interesse em participar do projeto. O foco nessas turmas esteve fundado na relevância dessa fase inicial do processo de escolarização.

¹ Essa pesquisa contou com o apoio financeiro do programa PIAP - Programa Institucional de Apoio à Pesquisa - Pró-Reitoria de Pesquisa, Universidade Federal de Uberlândia (agosto de 2000) e teve seu mérito reconhecido no programa "Apoio a Projeto de Pesquisa" do CNPq (outubro de 2000).

A metodologia de investigação constituiu-se de técnicas etnográficas e o desenvolvimento da pesquisa contou com a valiosa contribuição de duas bolsistas de Iniciação Científica, Mirian Carmen Machado (2001; 2002) e Juliana Pereira Penna (2001; 2002), a primeira concentrando-se nas turmas de pré-escola e suas experiências musicais formais e informais; a segunda, nas primeiras séries, focalizando a temática "música e pluralidade cultural". As segundas séries ficaram a meu cargo, e o foco foi as experiências formais e informais e a valorização da diversidade cultural².

Seguindo um referencial teórico sustentado pela Antropologia Interpretativa, Etnomusicologia e abordagem sociocultural da Educação Musical, as categorias básicas da pesquisa foram: o conceito sócio-antropológico de "representação social", educação musical formal e informal, fazer musical como prática cultural (Arroyo, 1999; 2000a e b; Arroyo; Penna; Machado, 2001). A noção de cultura está baseada na concepção geertziana de teia de significados que conferem sentidos às práticas sociais (Geertz, 1989).

Essa pesquisa mantém uma continuidade com a investigação que desenvolvi entre 1995 em 1999 quando, seguindo o mesmo modelo teórico-metodológico, os espaços de inserção foram outros dois contextos de ensino e aprendizagem musical da cidade de Uberlândia: o ritual afro-católico do Congado e o Conservatório Estadual de Música (Arroyo, 1999). É importante destacar essa continuidade, já que na escola focalizada foi possível observar a presença de experiência musical oriunda dos dois espaços estudados anteriormente. Esse dado trouxe a possibilidade de reflexões e interpretações relativas ao cruzamento de mundos musicais locais no espaço escolar, tema focalizado em outro texto (Arroyo, 2002).

Resultados

Em face do montante de dados coletados, serão privilegiados apenas os resultados que remetem diretamente à construção de políticas locais de educação musical. Esse recorte é feito por acreditar que a construção de políticas locais seja um dos desafios atuais da Educação Musical. Dessa maneira, é importante ressaltar que esse estudo seguiu como premissa a idéia de que

“A educação musical é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] – cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas – implica formas diferentes nas quais o ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade” (Jorgensen, 1997, p.65-66).

Em outras palavras, trata-se da premissa de que modelos totalizantes e universalizantes de ensino e aprendizagem formais de música têm apresentado dificuldade de serem implementados na sociedade contemporânea. O que se tem considerado como mais adequados são modelos locais que atendam a especificidades sociais e culturais. É nesse sentido que essa pesquisa, seus resultados e discussão devem ser compreendidos.

Os resultados serão apresentados a partir dos seguintes temas: representações sociais sobre música, sobre sua presença na escola e especificidades socioculturais da escola, cenário do estudo.

Das representações sociais

As representações sociais são compreendidas como uma forma de saber conceitual e prático construído e compartilhado coletivamente a partir das interações sociais (Durkheim, 1994; Moscovici, 1988). Essa forma de saber, embora em permanente processo de reconstrução, dado o dinamismo das culturas, dirige nossas ações. Daí a relevância de focalizar as representações como objeto de estudo, pois como se representa música, sua presença na escola e seu ensino e aprendizagem têm implicações diretas nas ações nessa área.

Ao reconstituir as representações sociais através das práticas e falas dos atores pesquisados, reconstitui-se sentidos de vida e de compreensão da realidade e entende-se por que determinado grupo social age como age. Assim, ao buscar desvelar as representações sociais citadas acima, busquei compreender a lógica que rege a presença da música nesse espaço, que não contava com a presença de professor especialista em música³.

² As bolsas foram concedidas pelo programa PIBIC-UFU-CNPq em agosto de 2000, sendo renovadas em agosto de 2001.

³ Entretanto, contava com professoras de Educação Artística que trabalhavam Artes Plásticas e com professores de Educação Física.

24/04/2001 - Cheguei à escola bem quando soava a sirene, anunciando o início do turno da tarde. Algumas crianças ainda chegavam na garupa de bicicletas ou de motos. Algumas bicicletas eram trazidas por mães ou por irmãos mais velhos; as motos eram dirigidas na maioria pelos pais. Muitas crianças vinham à pé, acompanhados das mães e de irmãos mais novos; outro tanto vinha de transporte escolar e alguns de carro. Lucas⁴ vinha chegando com um menino da manhã. Ele, feliz, perguntou-me: *hoje vai ter aula de música?* Eu: vai. Ele: *Yes!* Falou feliz e vibrante⁵. (D.C⁶, Margarete).

Nesse abril de 2001 já estávamos⁷ há oito meses em trabalho de campo. Como somente a interação com as crianças e professoras feita durante a entrada e saída dos turnos e durante o recreio não foi suficiente, decidimos interagir também em sala de aula, realizando atividades musicais com as turmas. Não nos propusemos a desenvolver um trabalho sistemático de educação musical, apenas realizamos atividades musicais com o intuito da interação.

Neste segundo semestre de trabalho com as crianças, a reação de Lucas ao me ver era recorrente em vários alunos, principalmente os da 1^a e 2^a séries com quem já havíamos trabalhado anteriormente. Aquele pequeno diálogo aponta para o que pudemos observar por parte das crianças: um forte interesse pelas atividades musicais, acompanhado de alegria e de envolvimento afetivo, corporal e cognitivo. As crianças traziam suas experiências musicais para os encontros semanais que mantínhamos com cada turma; traziam seus instrumentos, cds, fitas, histórias.

Sobre a presença da música na Escola

Mas nem sempre era assim. Neste mesmo primeiro semestre de 2001 quando pude observar a interação de uma das bolsistas com as turmas de pré, percebi em duas classes uma apatia muito acentuada das crianças. Neste período, as coordenadoras comentavam que as turmas estavam com muita dificuldade de adaptação ao sistema escolar. Uma

⁴ Os nomes são fictícios.

⁵ O texto em itálico refere-se à fala dos atores sociais.

⁶ D.C. refere-se ao diário de campo

⁷ A primeira pessoa do plural indica as três pesquisadoras em campo.

professora, Verônica, de primeira série, referiu-se a esta apatia em outra ocasião e como recorreu à música para criar outra dinâmica:

18/12/2000 - Igual quando eu peguei esses menininhos, era aquela indisposição, aquela falta de vontade... aquela descrença. Tudo que você perguntava: qual é o nome do seu pai? Não sei. Qual o nome de sua mãe, que rua você mora, eles não sabiam responder... Então, a partir do momento que você começa a cantar ... aquelas musiquinhas que eu invento para estar trabalhando o sonzinho das músicas... às vezes ele tá errando eu canto: Cuidado com a letra c, cuidado com a letra c (a professora cantou com expressão e entusiasmo). A maior parte das músicas é paródia. Mas também inventamos. Tudo eu que criei (ela ri) e com eles, você sabia? Sempre eu falava uma historinha, um texto. Agora vamos pôr música? Às vezes eu até começava. E você precisava ver a vibração deles ao verem que eles foram os criadores. Olha! eu que fiz o pedaço dessa música!, eu que criei! Foi assim bem interessante. Eu acho assim... Esse trabalho é muito rico. Além da criança estar aprendendo a palavra, o texto, tudo que ela precisa aprender, ela tá dentro dela criando a possibilidade de estar sendo autor, compositor, criador. (entrevista concedida a Margarete)

Verônica tinha uma história pessoal de proximidade com música, embora nunca tivesse estudado. Além do entusiasmo com esse trabalho, a professora utilizava de música para estimular a aprendizagem de outros conhecimentos, para estabelecer uma relação afetuosa com o grupo, para fazê-lo produzir, não só de modo reprodutivo mas também criativo.

Esses entendimentos da música na escola variavam entre as professoras generalistas. Das doze com quem interagimos durante a pesquisa, três delas, incluindo Verônica, trabalhavam com música em suas turmas, sendo que uma utilizava violão para acompanhamento. As outras professoras diziam gostar de música, mas sentiam-se limitadas por não *saberem música*. Dos doze professoras, apenas uma recusou-se a nos aceitar na sua turma.

Das especificidades sociais e culturais

Por especificidade sociais e culturais quero dizer das experiências de vida dos estudantes e dos profissionais da escola. Uma tarefa importante na pesquisa foi levantar as experiências musicais informais e extra-escolares e observar como elas eram trazidas e recebidas na escola.

Michael foi uma das crianças que chamou minha atenção. Nos nossos encontros na 1ª série e depois na 2ª, queria sempre tocar violão. Sabia algumas posições que aprendera com o tio que tocava o instrumento. Um mapeamento dessas experiências com as crianças mostrou uma diversidade de práticas musicais ligadas à família - do avô catieiro, ao pagode, aos vizinhos e parentes congadeiros, aos foliões de reis, ao solfejo do *Bona* na igreja evangélica e ao sonho de tocar sax nessa mesma igreja depois de aprendidas as notas, ao Conservatório Estadual de Música onde várias crianças estudavam violino, flauta doce, piano e teclado.

24/11/2000 - Recreio: Nesse dia o irmão de Salomão pediu-me para bater corda. O menino, Samuel, era aluno do pré. Antes de brincarmos de corda, falei sobre o irmão na 2ª série e que ele havia me dito que tocava violino. Estabelecemos, então, um diálogo sobre a sua própria experiência musical que eu sabia estar ligada à uma igreja evangélica:

Eu: e você, toca algum instrumento? *Samuel: não, faço o Bona.* Eu: você faz na igreja? *Samuel: do lado da igreja tem um casinha e a gente tem aula lá.* Eu: e qual o instrumento que você quer tocar? *Samuel: sax.* Falou com muita naturalidade, expressando familiaridade com vários instrumentos que a vivência na igreja lhe proporcionava. Eu: seu pai toca instrumento? *Samuel: toca trombone.* Eu: que igreja é? *Samuel: Congregação Cristã.*

Discussão e conclusão

Como foi ressaltado anteriormente, desvelar as representações sociais implica em compreender por que as pessoas agem do jeito que agem. Na escola focalizada, o interesse pela música era grande, quer por parte da maioria de seus profissionais, quer por parte dos estudantes. Esse interesse era evidenciado, em palavras e ações, por diversos motivos: momento de prazer, de relaxamento, de aprendizagem de outros conhecimentos, de envolvimento corporal, afetivo e cognitivo. As professoras que recorriam às atividades musicais com suas turmas, faziam-no de modo intuitivo e dizendo-se desejosas de mais informações. As crianças demonstravam todo o seu potencial musical.

A oportunidade de vivenciar a dinâmica dessa escola proporcionou além da nossa iniciação no sistema municipal de educação, levantar dados para sustentar um trabalho com música na formação inicial e continuada de professores generalistas, bem como na formação de educadores musicais. Além disso, a pesquisa abriu caminhos para uma maior interação entre os cursos de música da universidade local e a comunidade ligada ao sistema de educação municipal.

Como subsídios para a construção de políticas locais de educação musical, o estudo apontou caminhos que não diferem substancialmente dos resultados alcançados por outras investigações da mesma natureza. Entretanto, evidenciou um aspecto que deve sustentar essas políticas: estar atento ao cruzamento de experiências musicais **locais** no contexto da escola. Acolher as experiências como o Congado, a Cartira, a Capoeira e o Pagode, o que se aprende no Conservatório e nas igrejas, implica na construção de modelos locais educação musical.

Apesar da delimitação sociocultural desse estudo, acredito que ele possa contribuir teoricamente e praticamente para com a Educação Musical. Teoricamente, ao desvelar práticas locais de ensino e aprendizagem musical e a partir da análise e interpretação dessas práticas, ampliar a visão de processos de ensino e aprendizagem musical. Praticamente, ao registrar que essas práticas musicais adentram a escola, podendo constituir-se no ponto desencadeador de uma aprendizagem sistemática da música.

Durante a pesquisa pudemos experimentar algumas possibilidades dessa metodologia de trabalho com música (Penna, 2002), que esperamos realizar de modo mais sistemático em outros projetos. Além desse desdobramento da investigação, estão os planos de: realizar uma inserção da mesma natureza em outra escola que atenda adolescentes; iniciar um trabalho conjunto com a equipe de Artes da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (trabalho iniciado em maio de 2002) e desenvolver um projeto de pesquisa, já aprovado e contemplado com uma bolsista de Iniciação Científica, cujo foco é levantar documentação relativa ao lugar da música nas políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia entre 1970 e 2002, abordando, agora, aspectos macro da música no contexto das escolas municipais de Uberlândia

Referências bibliográficas

ARROYO, M. 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).

_____. Um Olhar Antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*- Associação Brasileira de Educação Musical, n.5, p.13-20, 2000a.

_____. Representações sociais sobre música em escolas públicas de Uberlândia, MG: subsídios para políticas de educação musical. In: *Anais do IX Encontro Anual da ABEM*, Belém, Pa, set. 2000b. Edição eletrônica- Disquete

_____. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*, Tese (doutorado em Música) - IA/PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999.

ARROYO, M; PENNA, J.; MACHADO, M. C. *Música no contexto escolar: construindo políticas locais de educação musical*. Trabalho apresentado no 3º Encuentro Latino Americano de Educación Musical. SADEM/ISME, Mar Del Plata, Argetina, 2001.

DURKHEIM, É. Representações individuais e representações sociais. In: Durkheim, E. *Sociologia e Filosofia*. São Paulo, Ícone, pp. 9-54, 1994.

GEERTZ, C. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Guanabara/Koogan, 1989.

JORGENSEN, E. *In search of music education*. Urbana, University of Illinois Press, 1997.

MACHADO, M. C. *Experiências musicais em turmas de pré-escola de uma instituição municipal de ensino da cidade de Uberlândia, MG*. Relatório Final. Programa PIBIC/UFU/CNPq, Uberlândia, 2001.(mimeo)

MACHADO, M. C. *Música na Educação Infantil: práticas escolares e políticas educacionais na cidade de Uberlândia, MG*. Relatório Final. Programa PIBIC/CNPq, Uberlândia, 2002. (mimeo)

MOSCOVICI, S. Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, v.18, p. 211-250, 1988.

PENNA, J. *Música e pluralidade cultural: interfaces possíveis no contexto de uma escola pública de Uberlândia, MG*. Relatório Final. Programa PIBIC/UFU/CNPq, Uberlândia, 2001. (mimeo)

PENNA, J. *Uma mão toca a outra: música e pluralidade cultural na escola*. Monografia (Graduação em Música - Licenciatura) - FAFCS/DEMAC, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002.

ACÇÃO PIANÍSTICA - UMA PROPOSTA DE INTERACÇÃO PARA A PRÁTICA INSTRUMENTAL

Maria Bernardete Castelan Póvoas

Resumo. Esta investigação apresenta procedimentos para o treinamento pianístico. Caracteriza-se como uma proposta de interação cuja base de sustentação é a reflexão analítica. Tem por objeto de estudo investigar a relação de causa e efeito entre os mecanismos de realização das situações técnico-instrumentais incluindo as questões físico-musculares, com a resolução dos aspectos musicais. Intenta à otimização do desempenho físico-motor durante o treinamento de repertórios em termos de dispêndio de tempo, de gasto energético e de resultados sonoros. Neste contexto, a reflexão analítica funciona como recurso estratégico de organização e de otimização do trabalho. Os direcionamentos estão apresentados em três fases: 1- de planeamento do movimento relacionado aos resultados sonoros pretendidos; 2- de treinamento e controle das ações; 3- de avaliação dos resultados. Postula-se que o estabelecimento de relações de similaridade e de associação entre situações técnico-musicais anteriormente experienciadas e as novas, podem otimizar o desempenho músico-instrumental.

1- INTRODUÇÃO

Com a perspectiva de otimizar o desempenho físico-motor durante o período de preparação do repertório em termos de dispêndio de tempo de trabalho, de gasto energético e de resultados sonoros propõe-se, como procedimento de sustentação da atividade músico-instrumental, a reflexão analítica. Esta reflexão tem por objetivo a determinação de movimentos a serem organizados em correspondência com as indicações contidas na obra em estudo, intentando a uma maior produtividade do treinamento pianístico.

A reflexão analítica é aqui considerada como recurso essencial ao processo de decodificação da linguagem musical (texto impresso) na construção da ação pianística¹. Prevê a compreensão dos aspectos musicais como o design², carácter e sonoridade propostos na obra em estudo como ação primeira, determinante na correta seleção dos mecanismos técnicos a serem adotados. Neste contexto, as técnicas de execução

¹ A ação pianística é entendida aqui como uma atitude criativa e interpretativa construída através do processamento das questões envolvidas na música, seleccionando, coordenando e realizando tanto os elementos da construção musical quanto os movimentos que os realizam. (Póvoas 1999, p.80).

² Entende-se por "design" os delineamentos determinados pelas configurações musicais e as articulações correspondentes que, constituídas de símbolos, denotam a(s) ação(ões) musical(ais) a ser(em) realizada(s) através da execução instrumental. (Póvoas 1999, p.1).

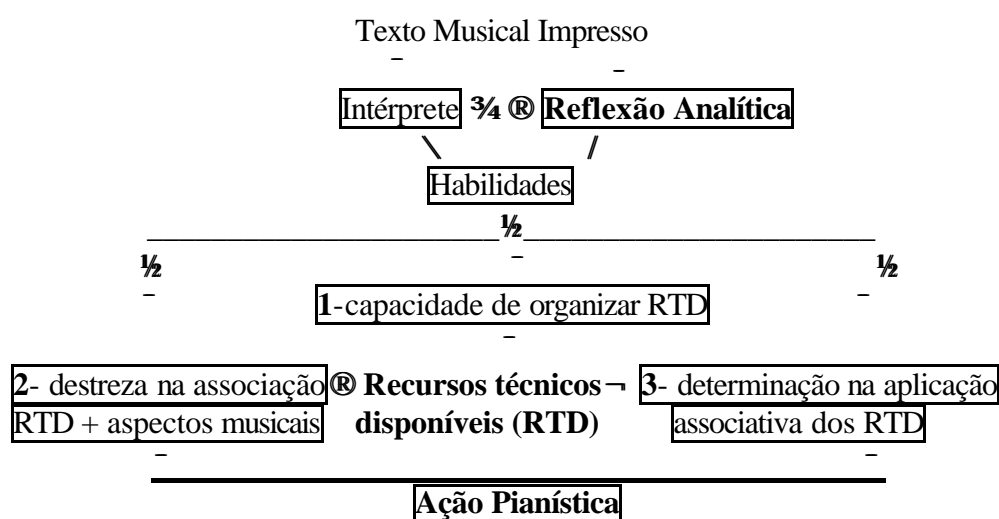
instrumental são entendidas como um meio a ser utilizado em função de uma ação corporal (movimentos e velocidades correspondentes) relacionada aos efeitos sonoros pretendidos.

A aplicação do processo de reflexão analítica requer, portanto, a análise integrada das relações entre fatores que interagem no processo de treinamento dos repertórios permitindo prever, planejar e adequar os movimentos corporais possíveis às condições físico-musculares do instrumentista e, igualmente, aos aspectos técnico-instrumentais musicais que deverão ser realizados. Knapp (1989) trata a reflexão analítica, a qual nomeia de global, como fator essencial na realização de movimentos coordenados.

2- REFLEXÃO ANALÍTICA

2.1 Uma proposta de interação (Fases 1 e 2)

Para a aplicação desta proposta, três habilidades deverão ser orientadas e ativadas pelo professor e pelo intérprete, respectivamente: 1- a capacidade de organização dos recursos técnico-mecânicos disponíveis (RTD) ou em processo de aquisição, 2- a destreza em associá-los com as questões musicais propostas pela obra em estudo e 3- a determinação em utilizá-los conscientemente, em conformidade com as necessidades sonoras indicadas no texto musical. O fluxograma seguinte apresenta, esquematicamente, as orientações anteriores.



Fluxograma 1: Reflexão analítica: ação pianística.

Dentro desta abordagem, de construção da ação pianística fundamentada em uma atitude reflexiva, propõe-se etapas de preparação, de acompanhamento e de avaliação de resultados, organizadas em três fases: uma fase de análise prévia (preparação) para a definição das ações, uma fase de controle (acompanhamento) durante o treinamento dos recursos técnicos selecionados e uma fase de análise dos resultados (avaliação). (Knapp 1981; Fink 1995 E 1997; Póvoas 1999).

A primeira fase, denominada análise prévia, é investigativa e de planejamento. Nesta fase é feito o reconhecimento estrutural da obra (construção musical): os delineamentos melódico e harmônico, as configurações musicais e as articulações correspondentes ao design. São levantadas as similaridades e semelhanças entre partes, anotadas as repetições de configurações rítmicas e melódicas e definidos os dedilhados. As articulações, de acordo com suas funções no contexto da obra, auxiliam no estabelecimento de relações entre os tipos de movimentos³ e as trajetórias correspondentes a serem percorridas. Uma vez identificados os movimentos gerais, integrados e fundamentais (Fink 1997 e Póvoas 1999) e apropriados à realização do design da peça em destaque, a trajetória e a orientação de cada movimento podem ser objetivamente definidas de acordo com a situação funcional mais eficiente, no sentido de otimizar a ação pianística.

Assim, os percursos dos movimentos selecionados e demais componentes técnicos podem ser previstos, adequados e selecionados sempre em função da velocidade e dos resultados sonoros pretendidos (Leimer 1931; Fink 1995, Póvoas 1999), considerando-se as coordenadas⁴ (eixos) X, Y e Z na movimentação dos segmentos conforme Figura I.

Esta fase permite o entendimento, a coordenação e a seleção dos elementos e meios que constituem, caracterizam e agilizam a ação pianística. Neste contexto é que a seleção dos recursos físico-musculares e a sua adaptação ao tipo de experiência e à natureza da obra são consideradas atitudes fundamentais na construção da eficiência e da coerência técnico-musical de uma execução instrumental. Entende-se esta análise prévia como uma fase capaz de promover a antecipação do resultado, isto é, por meio da qual o resultado "pode ser construído antecipadamente, portanto, previsto" (Meinel 1987, p.67) em conexão

³ O movimento acontece quando ocorre uma mudança de posição de um corpo com relação a um referencial, sendo a posição de um ponto material no espaço definida por suas coordenadas.

⁴ Sistema de coordenadas em relação ao teclado: eixo X: deslocamento no sentido da extensão do teclado; eixo Y: deslocamento no sentido ascendente ou descendente do gesto sobre o teclado; eixo Z: deslocamento no sentido da extensão da tecla ou de sua profundidade.

com experiências anteriormente vivenciadas e com conexões entre estas e as situações técnico-musicais que se apresentam.

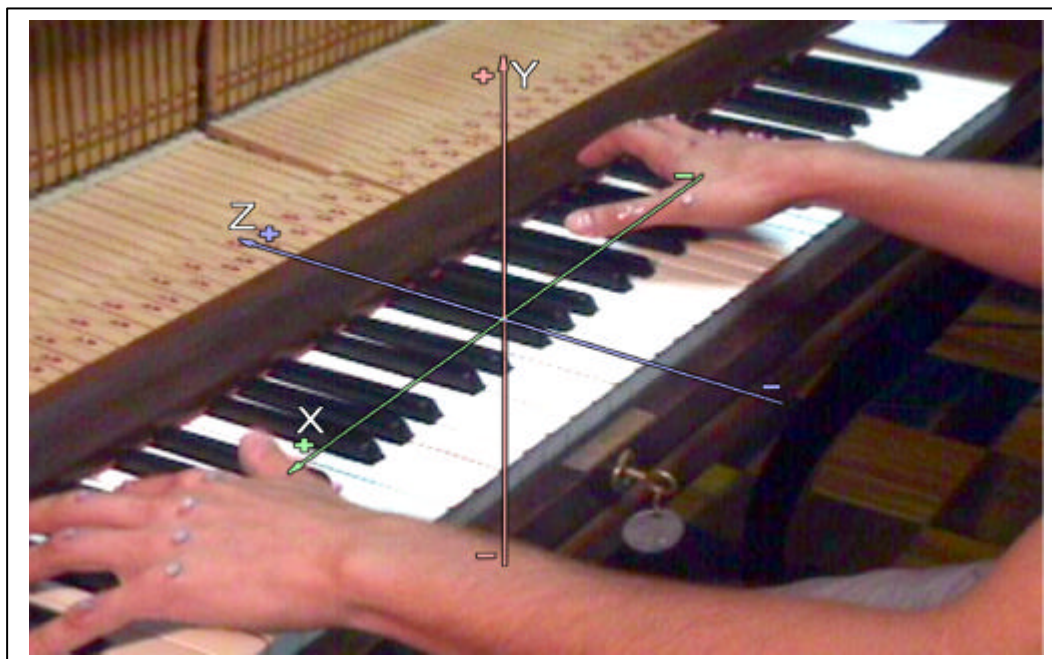
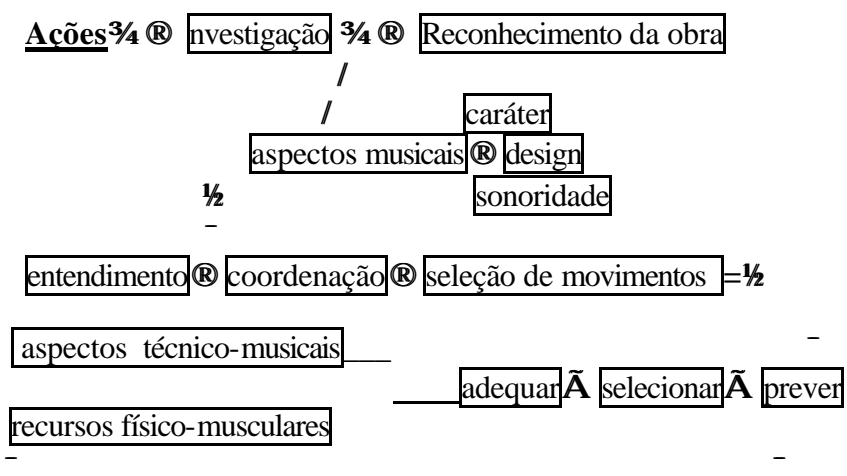


Figura I: Relação Teclado - Coordenadas X,Y e Z.
Fonte: Póvoas 1999, p.86.

Os mecanismos de reflexão e de associação anteriormente abordados deverão permitir a conexão entre os recursos técnicos disponíveis ao intérprete, as possibilidades de aquisição de novas habilidades físico-mecânicas (técnica) com as exigências do texto musical. O fluxograma seguinte permite visualizar as ações e relações recém descritas.

Análise Prévia



-

Planejamento

Fluxograma 2: Fase 1- Análise Prévia

Como segunda etapa, propõe-se uma fase de treinamento, acompanhada de permanente controle das ações físico-musculares a serem praticadas, considerando-se princípios ergonômicas para a saudável realização técnico-musical e os fatores do desempenho como, por exemplo, postura, intervalos para recuperação de energia, entre outros. Todos estes aspectos são levados em consideração, associados ao comportamento físico-muscular voltado à realização do contexto musical. Este procedimento implica a correta aplicação dos recursos físico-musculares com base na observação e no controle permanente sobre os movimentos utilizados e sobre a força e a energia física despendida. (Berry 1989; Knapp 1981; Fink 1995). No Quadro seguinte apresenta-se um esquema de procedimentos que servem de suporte para a etapa de treinamento.

Quadro 1: Fase 2: Treinamento



Durante esta fase de treinamento o desempenho motor, em termos de fatores como força muscular, resistência, coordenação e flexibilidade articulares, deve ser criteriosamente acompanhado e orientado pelo professor para que o estudante assimile as orientações ao nível de consciência e domínio (Leimer 1931; Fink 1997). Somente assim,

haverá interação entre a determinação e a adequação das atividades físico-musculares envolvidas nos movimentos corporais praticados e os resultados sonoros.

Nesta fase, para que ocorram a efetivação do processo de conscientização e as possíveis associações, além das ações anteriormente abordadas, é imprescindível o registro de dois fatores essenciais: a sensação física experimentada a cada movimento (controle cinestésico) (Fink 1997; Kaplan, 1987; Kochevitsky, 1967; Meinel, 1987, Rasch, 1991) e a correspondência desta sensação ao resultado sonoro pretendido. Um trabalho neste sentido possibilita a aquisição de mecanismos físico-emocionais imprescindíveis na obtenção do fator segurança, devido à economia de energia física e de tempo. Em decorrência do controle sobre os movimentos relacionados à sensação física experimentada (Leimer 1931; Matthey 1912, Brethaupt 1909; Fink 1995), fica estabelecida a possibilidade de haver menor desgaste de energia física e de menos tempo de treinamento. Com relação à correspondência da sensação física ao resultado sonoro pretendido, uma vez tendo o domínio dos recursos técnico-musicais associados à sonoridade resultante, o intérprete pode relacioná-los às novas situações. Desta forma o tempo de treinamento e a energia são otimizados.

2.2 Sobre análise qualitativa e quantitativa (Fase 3)

Como terceira e última etapa na aplicação do princípio propõe-se proceder à avaliação dos resultados de acordo com protocolos usados em análises qualitativas e/ou quantitativas (Póvoas 1999, pp. 82-87). A análise qualitativa, por ser um método de avaliação sistemática, permite descrever as características e a qualidade do movimento sem o emprego de números como é o caso da análise quantitativa. Por meio da observação direta (visual ou de filmagens) da execução do movimento podem ser avaliados aspectos relacionados aos fatores do desempenho que interagem na atividade pianística (Hay/Reid 1985), recursos técnicos utilizados (propostas de realização do movimento) e a sua funcionalidade com relação às especificidades do trecho ou obra musical em estudo.

A análise qualitativa permite o estabelecimento de associações entre os movimentos, as técnicas de execução e a produção, com o propósito avaliar a eficácia do(s) recurso(s) que utilizado(s) na execução de uma tarefa e as necessidades de aprimoramento ou de substituição deste(s) recurso(s) por técnicas alternativas. (Hay/Reid 1985). Finalmente, como resultados da análise qualitativa, a descrição documentada dos elementos e questões levantadas acompanhada da análise das informações e o diagnóstico

das causas (Winter 1979), deve contribuir significativamente na resolução de situações e de problemas técnico-instrumentais e na determinação de critérios para a seleção de recursos técnicos a serem adotados na ação pianística. O Quadro seguinte mostra, de forma sintética, relações possíveis de serem levantadas através da análise qualitativa.

Quadro 2: Fase 3: Avaliação dos Resultados,
Análise Qualitativa do Movimento (Síntese)

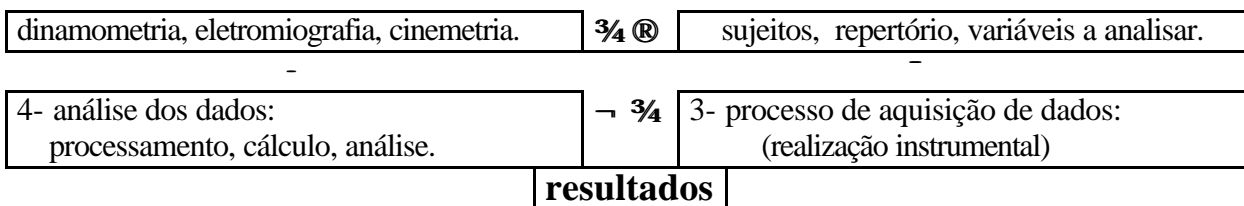


Através da análise quantitativa, é possível realizar-se o levantamento de variáveis cinemáticas do movimento como força, velocidade, trajetória e ângulo entre outros, dependendo do protocolo e objetivos pré-estabelecidos. Os diferentes métodos biomecânicos, antropometria, cinemetria, eletromiografia e dinamometria enquadram-se nesta categoria de análise. Na etapa de determinação do protocolo são estabelecidas as variáveis (parâmetros) que serão analisadas, os procedimentos de operacionalização de todo o experimento como o processo de aquisição e de análise dos dados, a seleção de sujeitos e do repertório. A aquisição dos dados é feita através da captação de imagens (cinemetria), ou de sinais elétricos representando a ativação muscular (eletromiografia) ou de registro de força (dinamometria). Toda coleta de dados para análise de uma atividade requer a execução de uma tarefa, no caso da ação pianística, a execução instrumental. A última etapa consta do processamento, cálculo e análise dos dados levantados. No Fluxograma 3 é apresentada uma síntese desta etapa.

Fluxograma 3: Fase 3: Avaliação dos Resultados –
Análise Quantitativa do Movimento (Síntese).

1- Método (definição): antropometria,

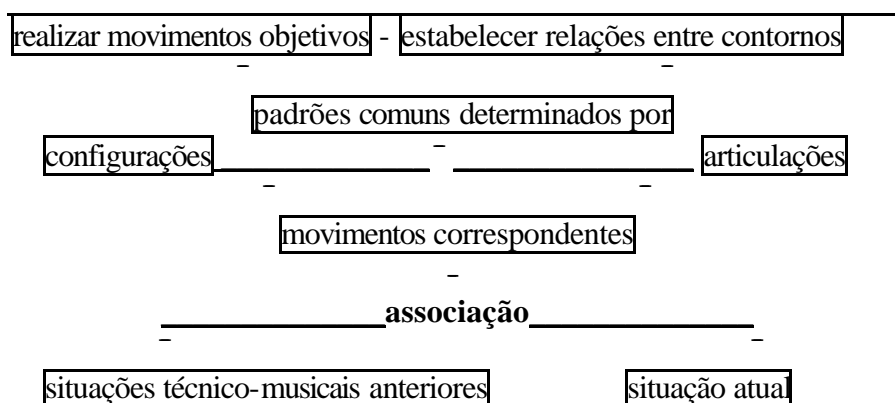
2- Protocolo (determinação procedimentos)

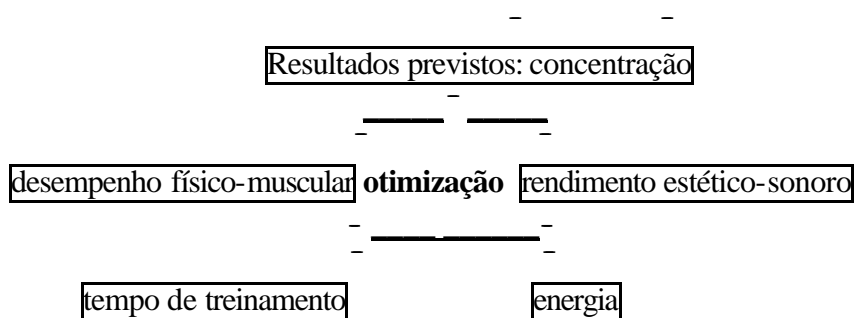


A aplicação destes métodos na realização de experimentos depende de equipamentos e de condições laborais adequadas e da participação de pessoal especializado. Inicialmente, deve ser feita a opção pelo método que vai ser aplicado no experimento. As análises dos dados obtidos através da análise qualitativa permitem avaliar a direta relação entre a objetividade de movimentos e o desempenho físico-muscular. Paralelamente, as informações possibilitam analisar variáveis dos movimentos como trajetória e curva de aceleração do movimento (cinemetria). Permite, igualmente, estabelecer relações de causa-efeito no sentido de propor estratégias para otimizar a atividade (ação pianística). (WINTER 1979).

A avaliação da qualidade do movimento, como resultado de análises qualitativas e/ou quantitativas de uma tarefa empreendida pelo aluno, é apontada como estratégia de motivação essencial no processo ensino-aprendizagem. (Fink 1995; Knapp 1989; Hall 1993).

Neste contexto analítico de interação, sugere-se, como parte integrante do processo, proceder ao estabelecimento de relações entre padrões comuns ou de similaridade entre os contornos (Baily 1985; Fink 1995; Hall 1993), determinado pela associação entre as configurações musicais, articulações e movimentos correspondentes, apresentados pelo design dos trechos ou obras em destaque. No Fluxograma 3 vê-se, de forma esquemática, ações e relações previstas para o aprimoramento de movimentos.





Fluxograma 4: Aprimoramento do Desempenho.

Durante o processo de condicionamento e domínio técnico-musical, havendo associação entre situações técnico-musicais experienciadas anteriormente e aquela que se apresenta no momento, o tempo de treinamento e a energia são otimizados. Esta associação deve ainda promover uma maior concentração, mais objetividade na organização e execução dos movimentos e melhor desempenho físico-muscular com reflexos no rendimento estético-sonoro.

3- CONCLUSÕES

O treinamento da ação pianística conforme a orientação proposta, deverá possibilitar a correspondência entre os elementos e meios que agilizam esta ação na realização do repertório musical selecionado, permitindo que a relação entre movimentos realizados e resultados sonoros seja construída de forma consciente, interagindo escrita, leitura, técnica e sonoridade. Desta forma, a prática instrumental poderá ser construída com base no conhecimento e na consciência das possibilidades técnicas, estruturais e estéticas envolvidas na construção musical com a perspectiva de otimizar o desempenho físico-motor durante o período de preparação de repertório.

A avaliação da qualidade do movimento como resultado de análises qualitativas e/ou quantitativas de uma tarefa é apontada como um procedimento e uma estratégia de motivação essencial no processo ensino-aprendizagem. Como resultados da análise qualitativa, a descrição documentada dos elementos e questões levantadas acompanhada da análise das informações e o diagnóstico das causas deverão contribuir significativamente na resolução de situações e de problemas técnico-instrumentais e na determinação de critérios para a seleção de recursos técnicos a serem adotados na ação pianística.

Os resultados obtidos a partir do recurso estratégico proposto e das orientações nele contidas, indicam para a possível otimização da prática instrumental, com reflexos na economia do investimento humano e financeiro nesta área.

Experimentos biomecânicos acompanhados de análises qualitativas estarão sendo realizados em uma próxima etapa desta investigação e deverão apontar resultados neste sentido. Os métodos de análise biomecânica: antropometria, cinemetria, eletromiografia e dinamometria abrem espaço para novas possibilidades de pesquisa relacionadas com a ação pianística e direcionamentos metodológicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADIO, Carlos Alberto. *Fundamentos da Biomecânica Para a Análise do Movimento*. São Paulo: Laboratório de Biomecânica / EEFUSP, 1996, p. 62, 63.

BAILY, John. *Music, Structure and Human Movement. Musical Structure and Cognition*. New York: Academic Press, 1985, p. 237-258.

BREITHAUPT, Rudolf M. *Natural Piano-Technique: School of Weight-Touch*. v. 2. Tradução de John Bernhoff. Leipzig: C.F. Kahnt Nachfolger, 1909.

CAMP, MAX. *Developing Piano Performance. A Teaching Philosophy*. Chapell Hill: Hinshaw Music, 1981.

FINK, Seymour. *Mastering Piano Technique. A Guide For Students, Teachers, And Performance*. Oregon: Amadeus Press, 1995.

_____. Can you teach musicality? *Piano & Keyboard*: v.186, pp. 39-34, 1997.

HALL, Susan. *Biomecânica Básica*. Tradução de Adilson Dias Salles. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1993.

HAY, James G.; REID, J. Gavin. *As Bases Anatômicas e Mecânicas do Movimento Humano*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1985.

KAPLAN, José A.. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

KNAPP, Bárbara. *Desporto e Motricidade*. Tradução de Maria Teresa Santos. São Paulo: Compendium, 1989.

KOCHEVITSKY, George. *The Art of Piano Playing. A Cientific Approach*. New York: Summy-Birchard, 1967.

LEIMER, Karl. *La Moderna Ejecución Pianística Según Leimer - Giesecking*. Tradução de Roberto J. Carman. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1931.

MATTHAY, Tobias. *Musical Interpretation. Its Laws and Principles, and their Applications*. Boston: Music Company, 1912.

MEINEL, Curt. *Motricidade I: Teoria da Motricidade Esportiva sob o Aspecto Pedagógico*. Tradução de Sonnhilde von der Heide. São Paulo: Ao Livro Técnico, 1987.

PÓVOAS, M. Bernardete Castelan. *Controle do Movimento com Base em Princípio de Relação e Regulação do Impulso-Movimento. Possíveis Reflexos na Ação Pianística*. Tese de Doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 1999.

RASCH, Philip J. *Cinesiologia e Anatomia Aplicada*. Tradução de Marcio Moacyr de Vasconcelos. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

WINTER, David A.. *Biomechanics of Human Movement*. New York: John & Sons: 1989.

IDENTIDADES MUSICAIS DE PROFESSORAS: ENTRE MEMÓRIAS E BIOGRAFIAS

Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres

Resumo. Este trabalho é um recorte de um projeto de doutorado que está sendo realizado junto a um grupo de professoras do Ensino Fundamental – alunas de um Curso de Graduação em Pedagogia – com o qual pretendo analisar as identidades musicais das mesmas, através de *narrativas de si*. Penso em descrever qual é o relacionamento de tais alunas com as músicas de diversas origens, desde a infância, adolescência, até o momento atual da vida adulta, como também analisar o modo como essas identidades se constituíram e se constituem, como são interpeladas e incessantemente redefinidas pelos múltiplos discursos veiculados pela mídia musical. Pretendo ouvir a diversidade das vozes desse grupo de mulheres, através de suas narrativas, que vão compor – como numa peça musical – as suas biografias musicais. As opções metodológicas são as entrevistas que não devem ser vistas como instrumentos para “captar a verdade”, mas como estratégias de desencadeamento de discursos e narrativas de si.

Introdução

Este trabalho é um recorte de um projeto de doutorado que está sendo realizado junto a um grupo de professoras ¹ do Ensino Fundamental – alunas de um Curso de Graduação em Pedagogia – com o qual pretendo analisar as identidades musicais das mesmas, através de *narrativas de si*. Penso em descrever qual é o relacionamento de tais alunas com as músicas de diversas origens, desde a infância, adolescência, até o momento atual da vida adulta, como também analisar o modo como essas identidades se constituíram e se constituem, como são interpeladas e incessantemente redefinidas pelos múltiplos discursos veiculados pela mídia musical².

¹ No decorrer do texto vou referir-me inúmeras vezes ao mesmo grupo de professoras que participará dessa pesquisa.

² Delimitei um período de tempo compreendido entre as décadas de 60 a 90 para falar de mídia musical e pretendo articular alguns aspectos dos movimentos musicais representativos de cada década ou fase com aspectos econômicos, culturais e políticos, (os estilos musicais e os textos/discursos), englobando as formas de cultura, juventude, apropriação e consumo musical.

A escolha deste tema emergiu de muitas questões que ouvi formuladas por professoras do Ensino Fundamental, da rede pública e privada, em diferentes lugares da região Sul do Brasil, com as quais convivi e trabalhei em disciplinas, cursos e oficinas com temáticas musicais nos últimos cinco anos. Ouvi afirmações e perguntas recorrentes em diferentes tempos e espaços como: *Eu não sei cantar, Sou desafinada e não tenho voz, Não sei música mas gostaria de trabalhar com ela, O que fazer com as músicas da mídia? Devo trabalhar com as letras e músicas erotizadas?*

Ao mesmo tempo, essas mesmas professoras dizem que a música faz parte de suas vidas, exemplificando que músicas gostam de ouvir, cantar e dançar. Nessas escolhas observa-se a presença de estilos musicais que vão desde o *rock, rap*, romântica, pagode, samba, MPB, música nativista, *clássica* e outros gêneros que provavelmente estão presentes nos muitos discursos da mídia musical. Meu objetivo maior é analisar como essas professoras se narram e descrevem suas memórias e *biografias musicais* através das diferentes fases de suas vidas, possibilitando assim, que os saberes musicais desse grupo possam emergir e permear as autonarrativas.

Larrosa (1996) nos fala de um tempo passado, o qual está entrelaçado às nossas memórias e lembranças que nos constituíram, nos constituem e fazem parte de nossa história – nossas identidades – um tempo narrado, representado e articulado em uma história.

Discutir sobre identidades e identidades musicais implica em se conhecer e analisar os fios que tecem as biografias musicais, com as diferentes escolhas e lembranças do grupo de mulheres/professoras aqui selecionadas como campo de estudo. Ao mesmo tempo, essa discussão implica fazer as articulações com autores e suas concepções de identidades numa perspectiva cultural, considerando, por exemplo o que Hall (1997), ao se posicionar sobre diferenças e identidade, afirma: “identidades são construídas através das diferenças, e não fora das diferenças” (p.4).

A literatura nos mostra exemplos de escolhas e gostos musicais diferentes imbricadas com as idéias de Frith (1996), que aborda as conexões entre música e identidade, numa perspectiva de diferentes *performances* no cenário da pós-modernidade. Pretendo ouvir a diversidade das vozes desse grupo de mulheres, através de suas narrativas, que vão compor – como numa peça musical – as suas biografias musicais e também

abordar questões relacionadas ao corpo *na* e *com* a música, com os estilos musicais do final dos anos 80, com as coreografias e movimentos sensuais. Tentarei focalizar os discursos midiáticos numa perspectiva pós-crítica, envolvendo as relações de poder e buscando subsídios em autores como Luke, A. (2000), Luke, C. (2000) e Foucault (1996).

Conectando minhas memórias e os tópicos da pesquisa _____

É preciso começar a perder a memória, mesmo que a das pequenas coisas, para perceber que é a memória que faz nossa vida. Vida sem memória não é vida (...) Nossa memória é nossa coerência, nossa razão, nosso sentimento, até mesmo nossa ação (...) (Luis Buñuel, In: Sacks, 1998, p.23).

Considero pertinente explicar o porquê da escolha desta temática, num universo de muitas opções, e as articulações com minha trajetória pessoal/profissional. Inicialmente, porém, é necessário discutir quais são os significados de biografia musical no contexto desta pesquisa, em que tentarei organizar as narrativas destas professoras, bem como suas memórias musicais. Com tal “mapa” esboçado, pretendo retornar à literatura e analisar as músicas e estilos que forem referidos, as preferências e as possíveis conexões dessas com as práticas pedagógicas atuais de tais professoras. Busquei autores para este referencial de histórias de vida no contexto educacional, como Nóvoa (1995), Goodson e Sikes (2001), trabalhos com pesquisa biográfica como o de Roberts (2002) que aborda as autobiografias, memórias e autores da Educação Musical como Bellochio (2001), Coelho de Souza (1994) e Torres (2001).

Caminhos Metodológicos _____

Essa pesquisa pretende aproximar os campos dos Estudos Culturais, Estudos da Mídia, Análise dos Discursos e Educação Musical, numa perspectiva de mesclar vozes e conceituações e desenvolver esta proposta de tese sem a rigidez de uma postura metodológica fechada e única. Com a abordagem dos Estudos Culturais Veiga-Neto (2000), afirma que:

Fazer aproximações e tentar conectar autores e campos do conhecimento que não se situam numa mesma matriz de pensamento, num mesmo paradigma, pode ser produtivo tanto para aprofundar o entendimento que se tem sobre cada um deles, quanto para retirar, destas aproximações, novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender e analisar e dar sentidos ao mundo. Mas por outro lado, tais aproximações e conexões envolvem um custo que muitas vezes é excessivo a ponto de comprometer irremediavelmente essas tentativas (Veiga-Neto, 2000, p.39).

Com a opção de aproximar caminhos metodológicos e autores, espero não “comprometer” o desenvolvimento e aprofundamento do trabalho, e sim poder retirar novas maneiras de “dar sentidos ao mundo” e a essa pesquisa. A seguir examinarei algumas opções metodológicas que poderão auxiliar nas “condições de possibilidades” para que essa pesquisa crie ‘corpo’ e assuma a sua ‘voz’. Abordarei, especificamente, as estratégias de entrevistas e biografias musicais.

Smith (1994) também discute as dificuldades, as possibilidades e a diversidade de propostas que podem ser usadas nesta abordagem e ressalta que:

Embora existam variações entre os cientistas sociais, a maioria deles argumenta que as biografias podem estar situadas entre as narrativas e o contar histórias de algo particular, com concepções mais abstratas, interpretações e explanações. O escrever sobre vidas pode servir a muitos propósitos (Smith, 1994, p.295).

Entrevistas e biografias³

A escolha por entrevistas está embasada em autores que trabalham abordando aspectos que orientam e auxiliam na análise dos dados, como por exemplo Bogdan e Biklen (1997). Eles destacam que as entrevistas qualitativas podem variar de acordo com o grau de organização e estruturação, podendo ser constituídas por questões gerais ou tópicos determinados. No caso das entrevistas mais abertas, os autores ressaltam que esse é um trabalho que também pode ser desenvolvido em conjunto com a análise de documentos e sugerem que o entrevistador deva “encorajar o sujeito a falar mais sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais profundamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou” (Bogdan e Biklen, 1997, p.135).

³ Já foram realizadas 16 entrevistas e biografias musicais, de um total de 20 alunas/professoras, que constituem o grupo selecionado para esta pesquisa. No momento estão sendo transcritas e analisadas.

Quanto ao fato de estar trabalhando com um grupo formado por mulheres, Bevan e Bevan (1999), chamam a atenção para o papel do entrevistador e a questão do gênero, no momento da análise das falas das entrevistadas, comentando que

A linguagem usada por mulheres parece ser, para certos pesquisadores, diferente da utilizada pelos homens, pois ao entrevistarem mulheres eles tentam “traduzir” essas linguagens em categorias para a sua pesquisa... Esse argumento permite que algumas autoras feministas argumentem que a representação adequada de mulheres requer entrevistas de mulheres por mulheres... (Bevan e Bevan, 1999, p.16)

Através das entrevistas abertas, pretendo solicitar que estas professoras descrevam suas biografias musicais, lembrando a infância, na fase de adolescente e as muitas interferências sonoras como o uso do *walkman*, as fitas e CDs, e no momento atual, enquanto adultas, com suas identidades profissional e pessoal, onde deverão estar contempladas questões sociais, políticas e culturais. A respeito das entrevistas na perspectiva dos Estudos Culturais, elas não devem ser vistas como instrumentos para “captar a verdade”, mas como estratégias de desencadeamento de discursos. Neste sentido, Arfuch (1996, p.3) propõe algumas questões de fundo que merecem uma reflexão numa proposta que trabalhe com entrevistas como: “de quantas maneiras se conta uma vida?”, “qual dos ‘outros’ (do entrevistado) é convocado pelo investigador?” e “qual das vidas possíveis o entrevistador vai ajudar a tecer no relato?” (p.3). A autora, que desenvolveu o seu trabalho de pesquisa com entrevistas autobiográficas, enfatiza que, nesse tipo de abordagem com biografias, elas são vistas como um momento de inscrição ou como uma “identidade narrativa”⁴, e que o pesquisador deverá estar atento para o seguinte:

Nesse sentido, o trabalho do narrador se complexifica, traçando semelhanças com o criador literário. A solicitação do diálogo com o entrevistador motiva (o entrevistador) a assumir maiores responsabilidades, a construir um panorama que excede a vivência pessoal, para se tornar eco dos ares da época. As vozes do senso comum, os rumores do discurso social, as reiterações que alguém encontra aqui e ali sem poder identificar a procedência – essa heteroglossia que Bakhtin definiria como a polifonia constitutiva da linguagem – são assumidas como próprias, delimitando uma zona de saber (de “expertise”), um saber frente ao não saber de quem interroga (Arfuch, 1996, p.8, tradução nossa).

⁴ Expressão utilizada por Paul Ricoeur em sua obra “Soi -même comme un autre” Seuil, Paris, 1991.

Outra possibilidade é o trabalho com “biografias musicais” escritas. Conforme Smith (1994, p.286) “o escrever sobre a vida vem com muitos rótulos: retratos, memórias, histórias de vida, estudos de casos, biografias, jornais, diários e mais e mais – cada uma com suas perspectivas e diferenças a serem consideradas”, ressaltando o domínio geral das biografias pessoais, sugerindo que escrever deveria ser *refletir as vozes (individuais) e a polifonia*. Outro aspecto abordado pela autora é que a autobiografia é uma maneira de escrever a vida e o trabalho (profissão), devendo estar ligada às narrativas, dentro do contexto de escrever sobre a vida.

Nesta revisão de literatura, não foram ainda localizados artigos específicos sobre biografias musicais, na perspectiva de descrever e analisar um grupo de professoras do ensino fundamental, embora trabalhos sobre biografia, narrativas e autobiografias dos campos da Pedagogia, História da Educação, Literatura e Feminismo, devam também embasar a discussão teórica. Dentre eles incluem Ferres (1994), Smith (1994), Heilbrun (1999), Fontana (2000) e Fischer (2001) como algumas das autoras que pesquisam sobre “recuperação e interpretação de vidas de mulheres”.⁵

A abordagem de Heilbrun (1999) sobre memórias de mulheres enfatiza um ponto com o qual concordo e pretendo desenvolver neste projeto de tese:

Olhando para as memórias escritas por mulheres hoje, nós encontramos imediatamente várias questões e assuntos dividindo com ênfase (essas narrativas). No passado, alguém só escrevia uma autobiografia ou memórias se fosse famoso. Agora, nesse momento, as mais significativas memórias são escritas por vários autores desconhecidos (Heilbrun, 1999, p.46).

Questões de Pesquisa

Quais são as memórias musicais que remetem ao momento de infância e adolescência: as letras, as preferências para dançar, os ritmos, os discos, os estilos, os ídolos, as atitudes dos grupos?

⁵ Ver Ferres (1994) em seu artigo *The paradox of woman: problems of feminist biographer*. Australia: Griffith University.

Como as alunas/professoras narram seu envolvimento com música, durante sua adolescência, “interpeladas” pelos diversos estilos musicais, e incluindo possivelmente os ditos discursos de *rebeldia* de algumas bandas de rock?

Onde, quando e como se ouvia músicas nos diversos momentos da vida? Que artefatos tecnológicos eram utilizados (toca-discos, walkman, rádio, etc.)?

Que discursos e práticas familiares foram incorporadas nas suas escolhas em termos de preferências e audiência? Quais foram os diferentes estilos e compositores ouvidos em sua casa? A partir desta questão, pretendo abordar as diferenças entre gerações – o *gap*⁶ entre pais e filhos – que poderá emergir com referência as tensões familiares e resoluções sobre os diferentes gostos e escolhas musicais dentro de um espaço familiar.

Quais os impactos ou desdobramentos de tais lembranças nas suas *crenças* e propostas pedagógicas como adultas e professoras?

Finalizando, o desafio desta pesquisa será perceber, analisar e organizar essas narrativas e biografias musicais destas professoras de maneira polifônica, intensa e instigante. Além disso o trabalho deverá “interpelar” em muitos momentos minha identidade musical e buscar as *narrativas de si* que deverão emergir através das letras das músicas, das melodias ouvidas, das vozes sussurradas, dos relatos escritos, das biografias lidas, dos corpos que se movem e das lembranças da vida. Penso nesse projeto como uma *condição de possibilidade* para um diálogo enriquecedor entre as áreas da Pedagogia e da Educação Musical, abrangendo aspectos relacionados à formação de educadores/educadores musicais, numa perspectiva de se articular identidades e saberes musicais com as práticas educacionais/musicais.

⁶ Nesta proposta trabalho com o entendimento de *gap* como um espaço a ser preenchido, uma brecha ou uma lacuna entre duas partes.

Referências bibliográficas

- ARFUCH, Leonor. Figuras del desplazamiento: migrants, viajeros, turistas. In: *Revista Sociedade*, Buenos Aires, septiembre. 1996.
- BELLOCHIO, Cláudia. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. In: *Revista da ABEM*, n.6, Setembro, 2001, p.41-48.
- BEVAN, Sam & BEVAN, Kate. Interviews: meaning in groups. In : PARKER, Ian *Critical Textwork - an introduction to varieties of discourse and analysis*. Philadelphia: Open University Press, 1999, p.15-28.
- COELHO DE SOUZA, Cássia virgínia. Estudos adicionais: música na formação de professores de 1^a. a 4^a. séries. In: *Encontro Anual da ABEM*, 3., 1994. Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical, 1994,p.245.
- CONNELLY, F.M; CLANDININ. Narrative inquiry: *Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- FERRES, Kate. The paradox of woman: Problems of feminist biographer. In: FERRES, Kate. *Gender Representations in The Arts*. Queensland: Griffith University Press, 1994, p.43-51.
- FISCHER, Beatriz Daudt. *O Poder que assujeita é o mesmo que se faz desejar*. Disponível em: <<http://www.unisinos.com.br>, UNISINOS, 2001>
- FONTANA, Roseli Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. São Paulo, Loyola Editora, 1996.
- FRITH, Simon. Music and Identity. In: HALL, Stuart, GAY, Paul du. *Questions of Cultural Studies*. London, Sage, 1996, p.108-117.
- GOODSON, Ivor; SIKES, Pat. *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham:Open University Press, 2001.
- HALL, Stuart. Who Needs 'Identity'? In: HALL, Stuart. e GAY, Paul du.. *Questions of Cultural Identity*. London, Sage, 1997, p.1-17.
- HEILBRUN, Carolyn. *Women'lives - the view from the threshold*. Toronto: University of Toronto Press,1999.
- LARROSA, Jorge.. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

LUKE, Allan. Análise do Discurso numa perspectiva crítica. In: HYPÓLITO, Álvaro Moreira., GANDIN, Luís. A. (org.) *Educação em Tempos de Incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 93-110.

LUKE, Carmen. “New literacies in Teacher education”. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v.43, n.5, 2000 (a), p.424-435.

NOVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NOVOA, António. *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.11-30.

ROBERTS, Brian. *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press, 2002.

SACKS, Oliver. *The man who mistook his wife for a hat*. New York: Simon & Schuster, 1998.

SMALL, Cristopher. Musicking: A ritual in Social Space. In: RIDEOUT, Roger (ed.). *On the Sociology of Music Education*. Oklahoma: University Press, 1997.

SMITH, L.M. Biographical Method. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna., *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994, p. 286-305.

TORRES, Maria Cecilia. Articulações entre memórias e identidades musicais de professoras: análise de uma experiência. In: *Anais do X Encontro Anual da ABEM*. Uberlândia: Associação Brasileira de Educação Musical, 2001.

MÚSICA CÊNICA PARA PIANO: CINCO PEÇAS BRASILEIRAS

Maria Clara de Almeida Gonzaga

Resumo. Este trabalho teve como objetivo investigar a Música Cênica para piano produzida no Brasil do século XX, no período que envolve os anos 70 e suas proximidades, a fim de constatar as possibilidades de realização artística no gênero e contribuir, desta maneira, para a pesquisa e a prática de ensino, assim como para a divulgação da Música Contemporânea Brasileira. Cinco peças representativas foram tomadas como objeto de estudo: Cinco kitschs – 1968 (Willy Correa de Oliveira); Comentários sobre uma peça de Mozart – 1976 (Henrique Morozowicz); Redundantiae – 1979 (Jorge Antunes); Recado a Schumann – 1983 (Gilberto Mendes) e XI Variações – 1983 (H. Dawid Korenchandler). A abordagem passa pelos dados dos compositores, descrição nas peças, análise dos recursos cênicos nelas utilizados, referência às interpretações de pianistas que tiveram oportunidade de realizá-las, proposta de utilização de tecnologia nas apresentações em público e relação de outras peças de Música Cênica dos mesmos autores. Em anexo, entrevistas: transcrições completas.

Em primeiro lugar, cabe um esclarecimento a respeito do termo Música Cênica. Há que se ter cuidado para não confundir Música Cênica com Música de Cena, esta composta especialmente para teatro e aquela, produto de uma composição musical em cuja concepção já se encontra embutido o elemento cênico, funcionando como “tempero” para o prato principal, que é a música. Já o termo Teatro Musical – que encontra similar na Música Popular -, mais abrangente, desenvolve aspectos visuais/cênicos que chegam a ir além da própria música. Denomina-se também, o gênero, Teatro Instrumental ou simplesmente música “com atuação cênica”. Música para piano “com atuação cênica” foi a denominação utilizada por Salomea Gandelman para essa categoria em *36 compositores brasileiros: obras para piano (1950-1988)*,¹ de onde foram extraídas as peças representativas do gênero estudadas neste trabalho.

*Cinco Kitschs*² – 1968 (Willy Corrêa de Oliveira) é uma série de cinco pequenas peças baseadas numa série que se apresenta na primeira delas – o primeiro kitsch,

¹ GANDELMAN, Salomea. *36 compositores brasileiros: obras para piano (1950-1988)*.¹ Rio de Janeiro: FUNARTE/Relume Dumará, 1997.

² A abstração vanguardista tentava manter, conforme explica Steven Connor em *Cultura pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 1992. p.129, “um mundo de valor autolegitimador e absoluto em meio às degradações do kitsch” (modelo repetido sem autenticidade, modismo, clichê), mas acabou por cair, dela mesma, em

Background - e que serve de material básico para todas as outras. A segunda peça – ou kitsch -, *Nocturne*, não utiliza em sua métrica as figuras rítmicas tradicionais, mas um tempo medido em centímetro por segundo e, com relação às alturas, traz símbolos criados pelo próprio compositor, que contam com uma lista de “instruções” como guia para a leitura. Como exemplo, podemos citar cabeças de nota sem figuração rítmica representando as notas naturais e triângulos com o vértice voltado para cima, representando notas com sustenido, além de triângulos com o vértice voltado para baixo, representando notas bemolizadas. O terceiro kitsch – *Make it yourself* (Faça você mesmo) – orienta o pianista a criar sua própria partitura a partir de instruções anotadas pelo compositor. São sete pequenos trechos de peças de compositores conhecidos (Chopin, Debussy, Liszt, Mozart, Stockhausen, Bach e Bartok), ao lado de um quadro de acordes, montado por Willy Corrêa de Oliveira, sobre a série que dá origem à obra. O pianista deve reconstruir os trechos expostos sobre os acordes propostos, recebendo consentimento de horizontalizar os acordes, além de poder, também, acrescentar idéias pessoais – desde que coerentes com cada estilo – às versões construídas. *Jazztime*, o quarto kitsch, é uma parte de piano acompanhada de bateria, cuja partitura é escrita em notação tradicional. A parte de bateria deve ser pré-gravada e acionada no palco para acompanhar o pianista. A atuação cênica é reservada ao kitsch n.5, *Narcissus*, constituído apenas por um texto explicativo, que instrui o pianista a editar em fita magnética fragmentos retirados dos kitschs anteriores que representem os melhores momentos da performance do pianista, selecionados a partir do seu próprio critério e acionados por ele mesmo que, em seguida, deve descer do palco, sentar-se em meio à platéia e apreciar sua própria performance junto com o público. Ao final, deverá aplaudir-se veementemente, gritar “BRAVO!” e incentivar o público a fazer o mesmo. A proposta deste trabalho é que a edição da gravação em *Narcissus* seja realizada em áudio e vídeo para que pianista e público possam não apenas ouvir mas também ver o que seriam os “melhores momentos” da apresentação.

Comentários para uma peça de Mozart – 1976 (Henrique Morozowicz – mais conhecido como Henrique de Curitiba), subintitula-se *Collage-76*, pelo fato de ser, literalmente, uma colagem de trechos editados da Sonata K331 de Mozart ao lado de

determinado momento, numa padronização, numa prática de repetição não autêntica de si mesma, num modismo, num painel de clichês.

“Comentários”, ou seja, variações de trechos da peça de Mozart que já é, ela mesma, um tema com variações. Tais “comentários” são, em sua maioria, homenagens a grandes pianistas e compositores. Em determinado momento, em um dos “comentários”, Henrique Morozowicz anota o elemento cênico idealizado por ele na composição da peça: indica uma ambientação cênica - através de iluminação, cenário, figurino e outros recursos teatrais - que possa sugerir um retorno ao século XVIII. Tal cena, que deve durar cerca de trinta segundos, pode ser pré-gravada em vídeo para ser projetada no exato momento da indicação cênica.

Jorge Antunes escreveu *Redundantiae – variações para um arabesco e um suspiro*: cinco notas que se repetem insistentemente sugerindo movimentação circular e causando efeito hipnótico no ouvinte. O pianista deve, orientado por desenhos colocados pelo compositor na partitura, emitir suspiros sonoros de boca aberta ou boca fechada. São cinco suspiros que devem soar em altura, intensidade e duração diferentes e parecer naturais, ou seja, decorrência de performance supostamente desinibida e exuberante do intérprete. A proposta deste trabalho é ampliar a sonoridade dos suspiros através da utilização de microfones para que suas sutis nuances possam ser percebidas por todas as pessoas da platéia, onde quer que elas estejam situadas.

Música para piano n.2 – Recado a Schumann, composta em 1983, é a peça de Gilberto Mendes, onde o compositor indica elementos cênicos com o sistema semelhante ao de nota de rodapé. No momento em que deve ocorrer, a indicação cênica é feita através de números e explicada no fim da página. Trata-se de expressão corporal e facial com movimentação de cabeça. A proposta deste trabalho é que três câmaras de vídeo possam projetar, em tempo real, tomadas ensaiadas que possam mostrar, em momentos estratégicos, detalhes das mãos e/ou do rosto, além da visualização do corpo inteiro do pianista, para que os elementos cênicos, de efeitos sutis, possam ser ampliados e bem percebidos pelo público.

As *XI Variações* de H. Dawid Korenchender, obra composta, assim como a anterior, em 1983, são variações sobre uma das *Variações Breves para Piano e Orquestra*, do mesmo compositor. Na última das onze variações, intitulada *Saudosamente*, Korenchender, inconformado por ter que por fim ao trabalho que, segundo ele, não deveria ter fim, insere ao texto musical dois versos - os últimos - do poema “O florir do encontro

casual”, escrito por Fernando Pessoa: “Grande mágoa de todas as coisas serem bocados... caminho sem fim”. Tais versos devem ser declamados pelo pianista, ao mesmo tempo em que interpreta o texto pianístico. Ainda aqui, sugerimos a utilização de microfone para que a voz do pianista seja ampliada e a declamação possa ser efetuada em tom de voz natural, sem esforço nem impostação, num ambiente intimista e subjetivo, como parece ser o ambiente psicológico do poema e da composição musical.

Essas sugestões de utilização de tecnologia nas peças de Música Cênica para Piano tentam viabilizar, de certa forma, a realização das mesmas, já que os elementos cênicos propostos pelos compositores são de tal maneira sutis, que podem não atingir um público acostumado à amplificação de sons e imagens, característica do mundo pós-moderno em sua constante necessidade de intensificação da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Jorge. *Redundantiae*. Brasília: Sistrum, 1979.

CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna: introdução às teorias do contemporâneo*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

GANDELMAN, Salomea. *36 compositores brasileiros: obras para piano (1950-1988)*. Rio de Janeiro: Funarte/Relume Dumará, 1997.

KORENCHENDLER, H. Dawid. *XI Variações*. Rio de Janeiro: Ms, 1983.

MENDES, Gilberto. O som incomunicável: a música erudita não soube falar com as massas. *BRAVO*, ano 4, p.13-15, fev. 2001.

MENDES, Gilberto. *Recado a Schumann*. Bruxelas: Alain Van Kerckoven, 1999.

MOLES, Abraham. *O kitsch*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

MOROZOWICZ, Henrique. *Comentário sobre uma peça de Mozart (Collage-76)*. Curitiba: Ms, 1976.

OLIVEIRA, Willy Corrêa de. *Cinco Kitschs*. São Paulo: Ricordi, 1969. (Nova Música Brasileira. 1ª. série).

IMPROVISO GEOMÉTRICO

Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Resumo. O presente trabalho relata uma das atividades práticas de criação musical e improvisação desenvolvidas na disciplina Oficina Básica de Música no Departamento de Música da Universidade de Brasília. A atividade descrita se baseia em uma estrutura rítmica construída a partir de figuras geométricas, as quais permitem combinações, imitações e variações que se desenvolvem numa composição ou num improviso rítmico, melódico e harmônico. Como recurso didático, utiliza-se um conjunto de figuras geométricas que permitem a manipulação concreta da estrutura rítmica, estimulando, assim, um jogo criativo. As diferentes possibilidades de construção musical tornam a atividade muito diversificada e inesgotável, uma vez que é permitida a adição de outros elementos musicais como: diferentes escalas, variações tímbrica e instrumental, variações rítmicas, subdivisões do pulso e outros. O grande sucesso desse trabalho entre os alunos e a qualidade dos mesmos me motivou a apresentá-lo como relato de experiência. Não se trata de uma atividade desenvolvida a partir da atividade de pesquisa, mas é fruto da minha vivência como professora de Educação Musical e especialmente da disciplina OBM.

I - INTRODUÇÃO

A DISCIPLINA OFICINA BÁSICA DE MÚSICA (OBM) - OBJETIVOS E PRINCÍPIOS

O movimento pró-criatividade, difundido e desenvolvido na década de 70, batizou as aulas de experimentação, criação musical e improvisação como OFICINAS DE MÚSICA. Esse movimento encontrou eco no pensamento educacional vigente na época, que privilegiava uma pedagogia por métodos ativos, vinculada à música contemporânea. Neste relato é importante ressaltar alguns aspectos como:

- 1- A ênfase na pesquisa e experimentação sonora (corpo, voz, objetos e instrumentos musicais);
- 2- A reflexão e análise sobre a experimentação sonora realizada;
- 3- A elaboração de uma "composição" síntese do trabalho experimental;
- 4- A liberdade de questionar e refletir sobre o processo de registro da composição elaborada.

Brasília, historicamente, destacou-se como um dos pólos importantes de disseminação e desenvolvimento dessa corrente pedagógica. Na Universidade de Brasília, com o nome de Oficina Básica de Música (OBM), essa "metodologia de aprendizagem musical" tornou-se disciplina obrigatória para os alunos de Educação Artística (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música), Bacharelado em Música (instrumentos, composição e regência), sendo também freqüentada por alunos dos demais cursos da Universidade como: Pedagogia, Biblioteconomia, Educação Física, Engenharia, Arquitetura, Comunicação, Filosofia, Antropologia, Sociologia e outros. A procura pela disciplina é grande e, geralmente, o trabalho tem sido realizado com turmas de 40 alunos. Atualmente, na cidade, essa metodologia tem se restringido à Universidade, uma vez que as demais escolas de Música do DF reproduzem metodologias tradicionais do ensino de Música como aulas de canto coral, aulas de teoria e aulas de instrumentos. A OBM se destaca como último reduto desta concepção experimental e criativa do "fazer" musical, sendo adorada por alguns e condenada por muitos sob o pretexto de não ensinar música. Na qualidade de professora titular desta disciplina, no Departamento de Música da UnB, me sinto responsável por manter vivo o espírito experimental, criativo e crítico inerente a essa prática pedagógico-musical. Nesse sentido, tenho adotado alguns princípios, que considero importante destacar, apesar de redundantes:

1. Desenvolvimento de uma nova escuta musical que abrange o auto conhecimento sonoro do aluno e o conhecimento de sua "paisagem sonora";
2. Exploração das representações dos alunos sob o ponto de vista da memória musical de cada um e dos conceitos musicais construídos através da vivência sonora cotidiana;
3. Estímulo à criatividade individual e em grupo a partir de uma diversidade de situações escolhidas e propostas;
4. Análise e reflexão das composições musicais, o que viabiliza uma síntese do trabalho realizado e a elaboração de novos conceitos em Música;
5. Desenvolvimento da capacidade de se trabalhar em conjunto;
6. Apreciação e respeito ao trabalho do outro.

No contexto da UNB, a disciplina OBM pode ainda ser analisada sob os seguintes aspectos:

1. A disciplina representa uma opção didática para os alunos do curso de licenciatura em Educação Artística (Artes Visuais, Artes Cênicas e Música);

2. A disciplina é um exercício de improvisação e composição, um dos poucos momentos dedicados a esse tipo de experiência no currículo dos alunos de Bacharelado (Instrumento, Composição e Regência);
3. A disciplina possibilita uma integração entre os alunos de cursos diferentes da Universidade;
4. A disciplina é uma opção de contato musical e mesmo "terapia" para os alunos dos demais cursos da UNB.

De acordo com o perfil dos alunos que freqüentam a disciplina, o programa do curso visa, principalmente, estimular a musicalidade intrínseca de cada um, sendo que a metodologia empregada adota estímulos sinestésicos e alguns exercícios direcionados para composição musical (imitação, formas livres, ostinatos e pequenas formas como canon, canção, rondó, variações etc). A apreciação musical é fundamental para a escuta diferenciada do trabalho, a valorização do mesmo, a motivação e a seqüênciação dos demais trabalhos.

II - DESENVOLVIMENTO

A ATIVIDADE DE IMPROVISACÃO GEOMÉTRICA (ORIGEM, PRESSUPOSTOS, OBJETIVOS, DESCRIÇÃO E DESDOBRAMENTOS)

ORIGEM

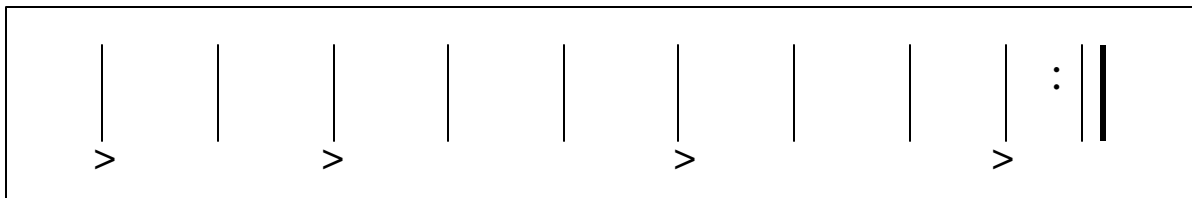
A Improvisação Geométrica, objeto deste relato, se enquadra entre os princípios e a metodologia adotados na disciplina OBM, tendo como enfoque a elaboração de um "ostinato" rítmico que se repete à vontade do compositor-intérprete tendo como referência a música minimalista.

Essa atividade teve duas influências básicas, descritas a seguir:

1ª INFLUÊNCIA - O trabalho com as figuras geométricas é uma variante de uma atividade anterior que consistia na construção de um *ostinato* rítmico ou desenho rítmico-melódico padrão, base para o desenvolvimento de uma composição musical ou improviso musical. Essa atividade se estrutura sobre uma seqüência de pulsos regulares, escolhidos

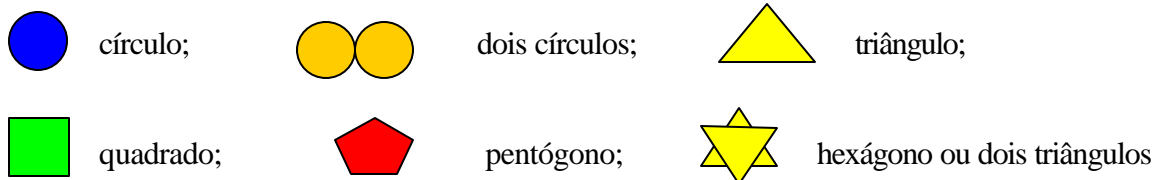
pelos alunos, onde se distribui acentos diferenciados para criar um padrão rítmico dinâmico.

Exemplo 1:

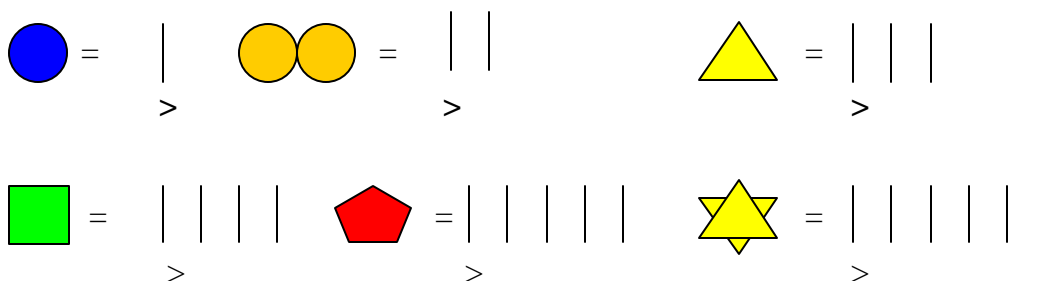


Nesse padrão, pode-se definir também uma linha melódica (baseada em qualquer modelo de escala), um tipo de baixo, um tipo de harmonização e variações do modelo inicial. Definido um elemento fixo, repetitivo, variante ou não, pode-se também explorar a improvisação livre. Inicialmente, a atividade se baseava apenas nesse esquema pulso-acento. Os pulsos que dão estrutura ao trabalho são elementos de igual duração, que estabelecem um referencial temporal e espacial sobre o qual é construída a ideia musical. Não há preocupação de se definir métrica sob o ponto de vista de compasso; é o próprio padrão que orienta o pulso e a métrica da composição musical.

2ª INFLUÊNCIA: As figuras geométricas surgiram, num segundo momento, sob influência das composições de Marco Antônio Guimarães para o grupo UAKTI de Minas Gerais. Essas composições denominadas 11 (onze) e 21 (Vinte e um, composto para o grupo CORPO), são construídas sobre figuras geométricas que estruturam o padrão rítmico da peça, sendo forte o elemento repetitivo com características de *ostinato*. Sobre esse *ostinato* se sobrepõem elementos contrastantes de caráter improvisatório ou não. Essas composições minimalistas se adequam perfeitamente aos princípios experimentais e criativos da OBM. No caso do UAKTI, sua proposta de trabalho encontra ressonância nas atividades desenvolvidas na disciplina, principalmente na instrumentação utilizada pelo grupo, que se baseia em instrumentos de percussão e diferentes instrumentos construídos pelo compositor Marco Antônio Guimarães. Desse modo, o resultado sonoro dos trabalhos tem um paralelo no cotidiano musical dos alunos, motivando-os. As figuras geométricas usadas no **Improviso Geométrico** são as mesmas presentes na obra do UAKTI como mostra o exemplo 2.

Exemplo 2:

Essas são as figuras mais utilizadas na OBM. As demais figuras geométricas também podem ser exploradas de acordo com a intenção e interesse do aluno. No exemplo abaixo, pode-se visualizar como a interpretação das figuras é realizada a partir da leitura e interpretação rítmica do **exemplo 1**.

Exemplo 3:

Desse modo, o padrão rítmico e melódico, adotado na atividade de criação musical, passou a ser construído sobre as figuras geométricas. Essa escolha metodológica mostrou-se mais dinâmica e interessante pois, feita a confecção das figuras geométricas, os alunos passaram a manipular essas representações de forma lúdica, criando uma diversidade de combinações e poliritmias que enriqueceram o trabalho de composição musical.

O **Improviso Geométrico** manteve o pressuposto originário (situação descrita na 1ª influência). Isto é, a atividade está baseada numa referência de duração (pulso regular) com deslocamento dos acentos (o que gera uma métrica irregular), porém mantendo o ritmo regular do *ostinato*. Nessa síntese, manteve-se também as várias possibilidades composicionais a partir da exploração de variações do motivo inicial e da utilização de diferentes recursos técnicos de composição.

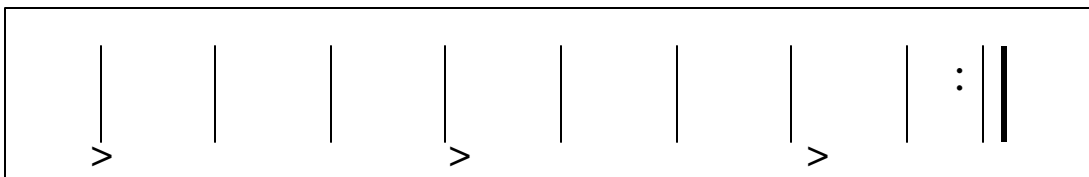
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

O trabalho com as figuras geométricas se encaixa numa sequência de exercícios práticos que preparam e despertam o aluno para a composição musical final, elaborada e executada em grupo. As atividades acontecem do seguinte modo (as propostas apresentam variações de acordo com o perfil de cada turma):

1ª Atividade - A atividade inicial é introdutória e tem como objetivo preparar o aluno para as propostas seguintes. Geralmente, nesse primeiro momento, explora-se os movimentos corporais e deslocamentos, a partir de músicas pré-escolhidas de diferentes pulsos métricos, ou seja, em diferentes compassos (binário, ternário, etc). O aluno é levado a deixar fluir, corporalmente, a pulsação métrica natural e intrínseca, enfatizando-se o sentido de pulso constante e pulso acentuado. Nesse sentido, o aluno se sente mais seguro e preparado para assimilar o jogo geométrico dos pulsos. As músicas escolhidas são muito diversificadas, mas com pulso métrico bem marcado.

2ª Atividade - Reflexão sobre os ritmos métricos e regulares vivenciados no corpo e nos deslocamentos. Escrita dos mesmos sob a forma do **exemplo 1** (apresentado na Introdução deste relato). A partir daí, os alunos propõem novas combinações, criando outros padrões rítmicos e outras variações de execução.

Exemplo 4:



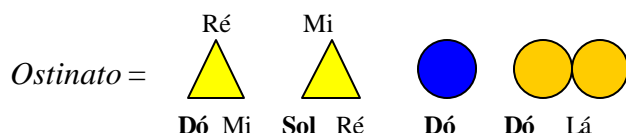
3ª Atividade - Apresentação das figuras geométricas e sua reprodução sob a interpretação do padrão anterior (pulso e acento - **exemplo 3**). Criam-se novos padrões rítmicos e a turma é convidada a executá-los. Nesse momento, pode-se desenvolver vários tipos de dinâmica como, por exemplo: criar pequenas formas musicais ou poliritmias que a turma, dividida em grupos, executará. A execução é sempre interessante e os alunos se sentem motivados a executar de forma correta, não se importando com o número de repetições ocorrerão.

4ª Atividade - Atividade de apreciação. É realizada a audição crítica da composição e do improviso coletivo, bem como a audição das peças do UAKTI. Nesse momento, se distribui a partitura das peças do grupo mineiro (baseadas nas figuras geométricas), para os alunos

conhecerem, acompanharem e analisarem o registro gráfico usado por Marco Antônio Guimarães.

5ª Atividade -É a atividade mais longa. A turma é dividida em grupos de 6 a 8 pessoas que irão elaborar uma composição musical baseada nas figuras geométricas, usando ou não a idéia de *ostinato*. Os alunos têm a liberdade de escolher a forma da composição a ser criada. Nessa altura do desenvolvimento da disciplina, os elementos musicais básicos já foram trabalhados e dentre eles a forma musical. Para a execução do trabalho são distribuídos, para cada grupo, um conjunto de figuras geométricas que serão combinadas e escolhidas como estrutura padrão ou motivo a ser desenvolvido na composição .

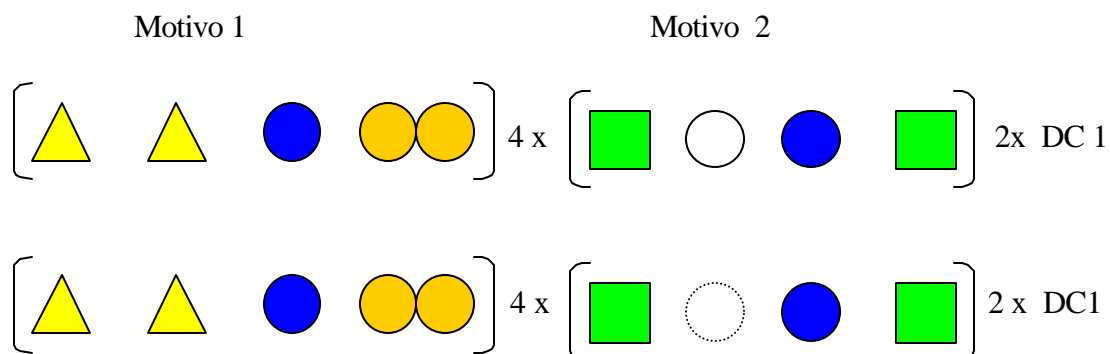
Exemplo 5 A



Sobre o desenho do *ostinato* processa-se a escolha da instrumentação. Por exemplo: tambores e sons médios fazem o conjunto de batidas regulares (9 batidas); algum tipo de metal e som grave fazem os acentos; os xilofones podem fazer uma linha melódico-harmônica em cima de uma escala pentafônica (**dó**-ré-mi, **sol**-mi-re, **dó**, **dó**-lá, numa repetição cíclica). Em cima desse ostinato, pode-se desenvolver um trabalho de improviso ou mesmo se criar um outro tema que faça contraste. Pode-se ainda realizar variações desse desenho rítmico por exemplo: transposições tonais e modais, imitação retrógrada, cânon, divisão do pulso referência e outros. Para que ocorra um efeito rítmico com características rituais, primitivas e tribais, é interessante colocar peso e massa sonora no acento. A escolha da escala para a linha melódica é outro elemento importante para definir o caráter da peça. Definindo-se a base, as possibilidades de criação são muitas e se relacionam intimamente com a identidade musical de cada grupo. Os alunos exploram também o silêncio na composição e, na discussão sobre como representá-lo, surgiram duas idéias: adotar a figura em branco, uma vez que o conjunto de figuras geométricas é colorido, ou virar as figuras usando o verso pardo ou adotar uma representação escrita tracejada (como usa o UAKTI). É importante frisar que a manipulação do conjunto de figuras geométricas acontece num primeiro momento para agilizar a construção do motivo rítmico; após esse

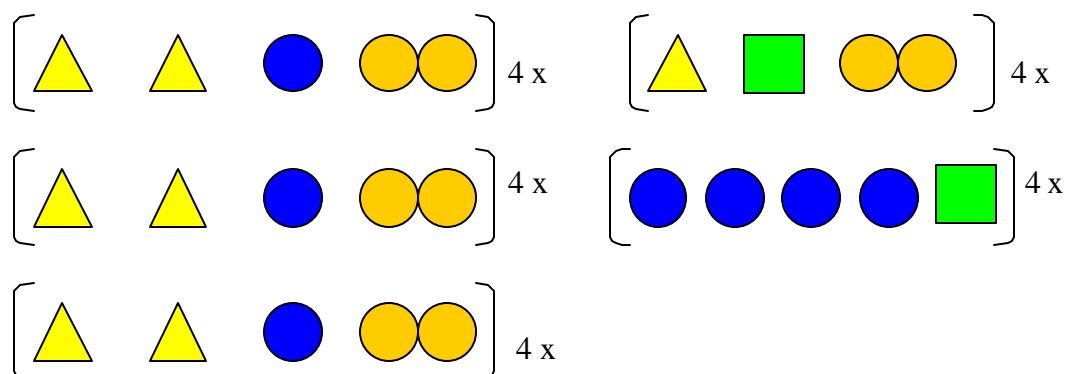
processo os alunos discutem a maneira pela qual devem registrar graficamente a composição musical, finalizando com a partitura gráfica, elaborada em conjunto.

Exemplo 5 B



Uma outra variação interessante e marcante desse trabalho está na opção por uma seqüência de pulsos constantes (no exemplo acima, 9 pulsos) com variação do desenho geométrico. Opção essa que permite trabalhar com as formas musicais básicas.

Exemplo 5 C:



6ª Atividade - Apresentação pública dos trabalhos de composição (às vezes no Auditório do Departamento de Música). Gravação em áudio e vídeo e apreciação dos trabalhos realizados.

CONCLUSÃO E ANÁLISE

Uma das mais importantes características desse trabalho está na reflexão sobre o conceito de ritmo. No sentido temporal de periodicidade, ou seja, de algo que tem um ciclo (início, meio e fim), encontra-se a regularidade dos pulsos que definem também a regularidade do

padrão rítmico. No início da atividade, pede-se aos alunos que procurem manter um "campo rítmico"¹ constante, formado por um mesmo número de pulsos (7, 8, 9, 11 etc). O contraste a essa regularidade é dado pelo acento que é deslocado de acordo com a figura geométrica, gerando um desequilíbrio rítmico e emocional. Mas o padrão rítmico tem, por sua vez, um equilíbrio e uma regularidade. Nesse caso, o contraste e desequilíbrio rítmico acontecem novamente com os acentos na variação das figuras geométricas (**exemplos 5 B e 5 C**). Quanto à duração dos sons, pode-se observar a duração constante do pulso referência e a duração do acento. Os alunos têm a liberdade de criar linhas melódicas contrastantes com o desenho rítmico, criando assim uma variedade de durações ou ritmos (no sentido de combinação de durações).

Outro ponto relevante no trabalho está na assimilação do padrão rítmico, fato fundamental para a improvisação em conjunto, desenvolvendo no aluno a execução musical participativa (todos são importantes para o resultado final). O envolvimento do grupo com o trabalho e com o motivo básico, construído em conjunto, gera unidade tanto na composição musical quanto na sua execução e na apresentação pública. De modo geral, esse trabalho é muito estimulante para os alunos e a escolha por escalas modais e pentafônicas facilita a improvisação dos alunos que não são estudantes de música ou que não têm essa experiência musical. Os trabalhos realizados dentro deste roteiro são de ótima qualidade musical (dentro da possibilidade instrumental da disciplina). O resultado sonoro é muito interessante e diversificado, pois o jogo de repetições e contrastes, regularidade e irregularidade, fica muito evidente. Além disso, a facilidade de registro e o jogo lúdico das figuras geométricas agiliza o exercício, gerando ilimitadas possibilidades de combinações padrões e de forma.

Esse trabalho, como modelo pedagógico, pretende também ser uma referência para os alunos que irão trabalhar com Educação Musical, o que já vem acontecendo segundo alguns relatos informais de ex-alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, J. *Notação na música contemporânea*. Brasília, Sistrum, 1989

CAMPOS, D. A. *Oficina de música: uma caracterização de sua metodologia*. Brasília,

¹ Essa terminologia tem sido usada empiricamente, não tenho referência científica do termo.

FE / UnB, 1988.

CAMPOS, M. C. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro, Enelivros, 2000.

FERNANDES, J. N. *Oficina de música no Brasil*. Rio de Janeiro, Papéis e Cópias, 1997.

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

GAINZA, V. *La improvisación musical*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1983.

_____. *Fundamentos, materiales e técnicas de la educación musical*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1977.

PAYNTER, J. and ASTON, P. *Sound and Silence: classroom projects in creative music*. London, At The University Press, 1970.

_____. *Oír, Aquí y Ahora: una introducción a la música actual en las escuelas*. Buenos Aires, Ricordi, 1972.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo, Edunesp, 1991.

SILVA, C. *A oficina de música*. São Paulo, Revista Arte 6 (2), pp. 12-15, 1985.

STRAVINSKY, I. *Poética musical (em 6 lições)*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1996.

TERRAZA, E. *Oficina básica de música, para quê? a metodologia de oficina*. Sensus, s/nº pp.12-15, s/ data

VALENTE, H. A. D. . *Os cantos da voz entre o ruído e o silêncio*. São Paulo, Annablume, 1999.

WISNIK, José Miguel *O som e o sentido – uma outra história das músicas*. São Paulo, Círculo do Livro - Companhia das Letras, 1989.

ZAMPRONHA, E. S. - *Notação, representação e composição: um novo paradigma da escritura musical*. São Paulo, Annablume - FAPESP, 2000.

REFERÊNCIAS DISCOGRÁFICAS

GUIMARÃES, M. A. *21 Abertura* UAKTI, Grupo Corpo.

GUIMARÃES, M. A. *Onze* . UAKTI, Trilobyte, Newworld music

TOM ZÉ e WISNIK, J. M - *Cego com cego* . Parabelo, Grupo Corpo

WISNIK, J. M. *A valsa* - Nazareth, Grupo Corpo.

VIVALDI. *As quatro estações*.

RE-SIGNIFICANDO AS AULAS DE TEORIA DA MÚSICA E PERCEPÇÃO MUSICAL

Maria Cristina Souza Costa

Simone Helena Paiva

Resumo. Este texto apresenta um resumo de um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido no Conservatório Estadual de Música CPC de Uberlândia e trata da construção de ações pedagógicas voltadas para o ensino de Teoria da Música e Percepção Musical. Fundamentado na proposta da construção de saberes profissionais que emergem das experiências práticas pessoais e dos estudos reflexivo-críticos feitos em grupo, o projeto visa também à formação continuada dos profissionais envolvidos. Este projeto iniciou-se em fevereiro deste ano envolvendo oito professoras que trabalham com 1600 alunos distribuídos em 72 turmas nos períodos da manhã, tarde e noite. Com duração prevista de doze meses, este projeto está organizado para ser realizado em três etapas.

INTRODUÇÃO

Designada por “teoria da música”, “fundamentos da linguagem musical”, “musicalização” ou outros diferentes nomes, a teoria é uma disciplina que faz parte, explícita ou implicitamente, de todo currículo de música. O seu próprio nome determina sua principal característica, ou seja, é uma disciplina teórica. Entretanto, ela não deveria ser exclusivamente teórica.

Nos últimos 5 anos, observando de forma sistemática, alunos de música dos níveis fundamental e médio de um Conservatório Estadual de Música, pudemos atestar as reações e o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados nas disciplinas de Musicalização de 5^a à 8^a séries e Percepção Musical – 2^o grau.

Quanto às reações, grande parte dos alunos demonstrou desinteresse pela disciplina, independentemente do professor, da série que cursava ou de sua faixa etária. Muitos se recusavam a frequentar as aulas e acabavam por abandonar a disciplina. Outros, embora frequentes, afirmavam que o conteúdo das aulas não tinha

(ou eles não conseguiam estabelecer) relação com a sua prática musical ou com seus objetivos enquanto alunos de música.

Certamente esses comentários colocados de forma genérica e ampla não são suficientes para caracterizarem as aulas ou nos ajudar na análise dos fatores que levam os alunos a rejeitarem a disciplina. Porém, a relação entre teoria e prática é um tema historicamente polêmico e que há muito vem sendo debatido por pesquisadores e professores. Esta questão se torna ainda mais evidente em uma área em que tradicionalmente se acredita na experiência reproduzida como melhor forma de aprendizagem. Quantos são os professores de música que até hoje ensinam da mesma forma que aprenderam, passando de geração para geração um conhecimento adquirido pela reprodução de práticas consagradas pelo tempo? Os bons resultados, mesmo que adquiridos através da reprodução mecânica validam a ideologia da aprendizagem adquirida pela experiência. Dessa forma, a falta de reflexão crítica permite a manutenção de vícios e preconceitos. Um deles é o da separação entre músicos práticos e teóricos, como se os práticos só executassem e os teóricos só pensassem sobre.

A questão da dicotomia entre teoria e prática foi tomada por nós como um dos elementos principais para a construção de um projeto de pesquisa envolvendo todos os professores de musicalização de 5ª à 8ª séries e 2º grau do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia. Dispusemo-nos a refletir sobre uma proposta de trabalho para os professores que os aproximasse mais dos objetivos dos alunos e os fizesse usar a música como sua ferramenta principal e essencial para todas as suas aulas. Isso parece óbvio à primeira vista quando se trata de aulas de musicalização, porém, em diálogos abertos com os professores da disciplina pudemos constatar que não havia, literalmente, música em suas aulas de musicalização. Por mais que se esforçassem, não conseguiam atingir os alunos de forma satisfatória por não estarem, a nosso ver, manuseando com eles o seu objeto principal e concreto de interesse: a música.

As aulas tratavam da música enquanto um código escrito a ser decifrado e não enquanto fenômeno sonoro. No entanto, é justamente o fenômeno sonoro que nós efetivamente vivenciamos. A música “das aulas” é um objeto compartimentalizado, desmontado, e que não consegue soar na imagem aural dos alunos. Esta música é apresentada por processos mecanizados e repetitivos. Nesse sentido afirma Penna:

“Resultante dessa mecanização é a adoção de conteúdos fragmentados, fixos, desatualizados, abstratos e formais – facilmente encontrados nas tradicionais aulas de “teoria musical”, onde por vezes os conteúdos são abordados de modo tão isolado e fragmentado que, por exemplo, pode-se aprender a “ler e escrever” música numa pauta sem chegar a ter consciência dos princípios básicos que regem a notação tradicional, ou, ainda, a identificar o sinal que indica uma fermata sem compreendê-la enquanto uma “suspensão” da pulsação, com função expressiva.” (PENNA, 1994, p.22).

Estas afirmações nos remetem ao princípio básico da proposta deste projeto que é ensinar teoria da música através da música, da maneira mais real como a vivenciamos no dia-a-dia. Ao contrário dos tradicionais programas de teoria musical, esta proposta dá aos professores a incumbência de criarem juntos, tanto a seleção de conteúdos, os materiais que serão utilizados quanto a metodologia que será adotada. Esta atitude não representa apenas uma tarefa para o professor executar mas, principalmente, significa buscar a construção de um “saber profissional” que segundo Nóvoa, emerge da prática e da reflexão sobre ela, afirmando ainda que “a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas” . (Gentile, 2001, p. 13 – Entrevista com Antonio Nóvoa)

Assim sendo, programamos 10 encontros de 4 horas de duração cada com o grupo de professores de musicalização e percepção e demais professores da escola, dirigidos pelas coordenadoras. A proposta foi de refletirmos juntos e debatermos a prática atual em sala de aula, o programa adotado (conteúdo e distribuição por semestres), as metodologias, os processos de avaliação e os resultados obtidos. Os encontros foram marcados pela leitura de textos, aulas expositivas, análise de material e atividades práticas. Ao final dos encontros tínhamos delineado os aspectos

que seriam tratados no projeto ao longo do ano e que foram levantados por todos os professores participantes.

O PROJETO

Este projeto tem dois pólos distintos porém totalmente complementares. O seu objetivo principal é buscar conteúdos e metodologias adequadas à prática das disciplinas teoria e percepção musical no Conservatório Estadual de Música de Uberlândia de forma que estas sejam altamente significativas para os alunos e atendam suas necessidades no percurso de construção de seu conhecimento musical dissipando a dicotomia entre teoria e prática. Conseqüentemente, o outro pólo do projeto está voltado para a formação profissional dos professores que atuam nestas disciplinas, ou seja, oportunizando a eles condições adequadas para atuação dentro da proposta.

Para elaboração do projeto foi feita a apresentação aos professores da proposta de musicalização com seus pressupostos filosóficos, teóricos e as concepções que nortearam e fundamentaram sua construção.

Embora possa ser adotada para qualquer grupo de alunos, de realidades diversas, a proposta foi elaborada levando em consideração as características específicas do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia e sua clientela. Neste caso, é importante salientar que as disciplinas de musicalização e percepção musical são obrigatórias no currículo dos alunos de todos os cursos do Conservatório. Além disso essas disciplinas atendem semestralmente cerca de 1600 alunos distribuídos em 72 turmas em três turnos. As turmas são em sua maioria heterogêneas inclusive quanto à faixa etária e são conduzidas por oito professoras.

As oito professoras da disciplina envolvidas no projeto reuniram-se e começaram o trabalho de construção das aulas a partir do resgate de experiências individuais e da construção de novos conhecimentos ou de novos procedimentos de ensino-aprendizagem da teoria da música e percepção musical. Este trabalho começou na semana anterior ao início das aulas no mês de fevereiro do ano de 2002.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa e foi organizada em três etapas distribuídas em 12 meses.

1ª etapa – 1º semestre

- Acompanhamento dos professores da disciplina e observação de seus trabalhos de seleção, catalogação e análise do repertório a ser utilizado em aula, porém sem a interferência das pesquisadoras.
- Acompanhamento dos resultados das aulas através de depoimentos informais de alunos da disciplina teoria e percepção e de professores de instrumento.
- Realização de reuniões mensais com todos os professores envolvidos e as duas coordenadoras do projeto para levantamento dos depoimentos dos professores quanto à: dificuldades encontradas na realização das aulas; resultados obtidos; reação dos alunos frente às mudanças propostas; sistemas de avaliação adotados. Nestas reuniões também são discutidas as dúvidas de conteúdos e procedimentos trazidas pelos professores.
- Análise das avaliações feitas por escrito pelos alunos das 72 turmas de musicalização e percepção referentes a conteúdo, do professor, sistema de avaliação e comentários diversos a critério do aluno.

2ª etapa – final do 1º semestre

- Avaliação geral do semestre feita com os professores; discussão das avaliações e comentários feitos pelos alunos no meio do semestre; análise e reflexão crítica sobre o material e os procedimentos adotados no semestre.

3ª etapa – 2º semestre

- Reuniões semanais com duração de duas horas/aula com as professoras da disciplina e as duas professoras coordenadoras do projeto para estudo, análise e discussão da literatura oferecida pelas coordenadoras.
- Elaboração das aulas, análise e discussão dos procedimentos.
- Avaliação do trabalho realizado durante todo o ano.

- Redação do relatório final

O ESQUEMA DAS AULAS DO 1º SEMESTRE.

As professoras se organizaram em grupos de trabalho e começaram a realizar sessões de audição “ativa” com o objetivo de selecionar as músicas que seriam o eixo, ou, o objeto principal de suas aulas.

As aulas preparadas em conjunto partem da audição da música gravada. A partir da audição propõe-se aos alunos uma análise, ou melhor, uma descrição do que foi ouvido. De acordo com cada turma e conseqüente nível de desenvolvimento essa descrição é orientada para a identificação da linguagem musical e a construção conjunta de conceitos relativos aos elementos identificados.

Com a nova proposta de trabalho, a participação dos alunos na aula tornou-se fator preponderante e essencial pois é através da manifestação deles sobre o que e como ouvem é que o professor conduz a aula.

DEPOIMENTOS SOBRE O PROJETO

Com o desenvolvimento do projeto, o segundo item previsto para a primeira etapa tem sido registrado dando-nos subsídios de como o trabalho nesta proposta vem sendo recebido pelos alunos e professores da escola. Romper com estruturas tradicionais de conteúdo e metodologia certamente causa impacto gerando opiniões positivas e negativas.

Analisando as avaliações dos alunos, dois pontos são marcantes. Por um lado observa-se os que se sentem desconfortáveis com a proposta de audição e análise, pela postura ativa que devem ter. Por outro lado, os que encontram na proposta o real sentido da disciplina teoria como afirma o aluno Marcos¹ da 8ª série.

“As aulas são ótimas.(...) Gosto das aulas também porque estou aplicando o que vemos na “teoria” (apesar da aula ser muito mais “prática”) diretamente no meu instrumento (guitarra). (...) Acho

¹ Os nomes dos alunos citados são fictícios.

que ouvir e sentir música é o caminho para entendê-la através da teoria'. (Marcos, depoimento em abril de 2002).

No entanto, existe uma grande preocupação dos alunos com a “matéria” a ser aprendida. A cultura da quantidade e conteúdo sobre a qualidade, a função e a aplicabilidade na construção do conhecimento musical prevalecem, como podemos observar nestes comentários.

“Estou gostando muito apesar que as vezes é muito cansativo. E também acho que devemos também ver um pouco a matéria que está no programa do PF 81 porque senão vamos ficar meios sem saber da matéria e quando formos para o segundo grau, com certeza vai ser cobrado da gente e talvez não vamos dar conta porque irá ficar muita coisa para trás”. (Ana, depoimento em abril de 2002).

Outro aluno demonstra compreender a proposta de trabalho mas não deixa de mostrar sua preocupação com o que ele chama de “currículo da teoria”.

“Este novo método finalmente enfatiza realmente o que interessa em música: a percepção auditiva. Antes aprendia-se muita teoria, o que é importante, mas não se mostrava a sua aplicação. Pode ser que nessa nova forma de ensinar não dê tempo de cumprir todo o currículo da teoria. Mas é melhor formar músicos que sabem ouvir do que “músicos” que só sabem ler e fazer prova. (André, depoimento em abril de 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto tem nos mostrado a possibilidade de articular a reflexão teórica e as ações pedagógicas de um grupo de professoras em busca de aulas mais significativas para os alunos. Além disso, a construção conjunta tem garantido a formação continuada e a possibilidade de crescimento de todos os envolvidos.

O envolvimento e o interesse dos alunos nas aulas, também têm sido evidenciados pelo seu aproveitamento deles e pela aplicação prática nas aulas de instrumento a partir de uma postura mais ativa e questionadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEINEKE, Viviane. O conhecimento do professor de música: uma questão teórica ou prática? *Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul*, p.64-77, mai. 2001.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*. n. 6, p.73-86, set.2001.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM* . n. 6, p. 49-58, set. 2001.

GENTILE, Paola. Professor se forma na escola. (Entrevista com Antonio Nóvoa). *Nova Escola*, ano XVI, v. 142, p. 13-15, mai.2001.

GERLING, Cristina Capparelli. Leitura musical: treinamento ou compreensão. *Boletim do NEA* (Núcleo de Estudos avançados), v. 2, n.2, p.16-29, jul.1992.

PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso a arte. *Cadernos de Estudos: Educação Musical*. São Paulo: Atravez, , n. 4/5, p. 7-27, nov. 1994.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROGERS, Michael R. *Teaching approaches in music theory: an overview of pedagogical philosophies*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.

SWANWICK, K. *Música, pensamento e educación*. Madrid: Morata, 1991.

EDUCAÇÃO SONORA E ENSINO MUSICAL: UMA PROPOSTA DE REPERTÓRIO PARA CRIANÇAS

Maria de Lourdes Lima de Souza Medeiros

Resumo. Este estudo comparativo do Método Willems e das propostas de Murray Schafer analisa convergências e divergências entre suas idéias, apontando ainda pontos em que se complementam. Como resultado, foi composto um repertório destinado a crianças, a fim de despertar nelas, através da criação, a vivência dos sons nas diversificadas formas. Tal repertório, que possibilita à criança criar sua própria música, tendo participação crítica neste processo, consta de peças para cantar e improvisar, para desenvolver noções de altura, ritmo, dinâmica, timbre, audição interior e ainda explorações sonoras. O repertório para cantar apresenta música tonal, peças modais, pentatônicas, atonais e de tons inteiros. A intenção deste trabalho não foi esgotar o conteúdo existente nas proposições dos dois pedagogos musicais. Cada pessoa que pretenda realizar um trabalho de educação musical com crianças poderá adaptar e ampliar esta proposta, tanto quanto ao repertório como em relação ao conteúdo do pensamento de Willems e Schafer.

INTRODUÇÃO

Uma observação sobre a atuação dos professores de educação musical mostra que esta se fundamenta, freqüentemente, no empirismo, embora essa atitude não possa ser generalizada. Ou, ainda, as propostas são constituídas daquilo que o professor mais gosta ou de um repertório freqüentemente desvinculado dos conceitos que são trabalhados em sala-de-aula. Há necessidade de uma linha mestra que norteie o professor para concretizar seus objetivos, indo ao encontro dos anseios da criança. Esta linha seria seguir um método? Ou vários ao mesmo tempo? Ao meu ver, seguir apenas um método privaria as crianças de se beneficiarem de outros conteúdos existentes noutras propostas. Violeta Gainza diz:

“esta não é uma época de escolhas absolutas, excludentes ou definitivas em matéria de método. Todo aquele que responde com profundidade às necessidades das crianças (...) deve ser utilizado e sabiamente combinado e harmonizado.” (Gainza, 1977, p. 75)

Por outro lado, seguindo vários métodos simultaneamente, devemos ter consciência dos seus princípios e de que eles foram concebidos numa determinada época, para uma determinada cultura. Desta forma, podemos dar-lhe um novo direcionamento dentro da nossa realidade. A esse respeito, Maura Penna afirma:

“Não podemos esquecer que estes métodos carregam uma concepção de música e de mundo. Podemos nos reapropriar de exercícios de vários métodos, na condição de, compreendendo os princípios que os embasam, redirecioná-los para as metas que almejamos”. (Penna, 1990, p. 66)

Um segundo problema é o da poluição sonora, em consequência da vida moderna. Pesquisas indicam que o homem está ficando gradualmente surdo devido a ela. Murray Schafer, em seus trabalhos sobre educação musical, enfatiza a necessidade da criação e da consciência do som ao invés de teoria e habilidades instrumentais. Ele expande os conceitos tradicionais de treinamento auditivo, que pode-se fazer a partir da “paisagem sonora”, gerando no aluno uma consciência crítica em relação ao ambiente acústico, fazendo-o ainda participar ativamente do fazer musical, preparando-o para ouvir novas formas de música. O aluno, assim, fica sensível ao problema da poluição sonora.

Edgar Willems, por sua vez, defende a canção como uma forma eficaz de desenvolver a musicalidade da criança e a audição interior, pois age diretamente na sua sensibilidade afetiva e musical e, ao mesmo tempo, sintetiza os elementos musicais rítmicos e melódico-harmônicos e a poesia do texto. Esse educador elaborou um método ativo de educação musical, cujos princípios básicos são:

- 1 – as relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano;
- 2 – a não utilização de recursos extra-musicais no ensino da música;
- 3 – a ênfase no trabalho prático antes da teoria;

Schafer, sem ter precisamente concebido um método, concentra seu trabalho de educação musical em três campos:

1 - descobrir o potencial criativo dos alunos, para que eles façam sua própria música. Ele faz de sua aula um momento de enriquecimento, pois todos têm uma solução diferente para os problemas levantados.

2 - fazer com que os alunos conheçam a paisagem sonora do mundo e considerem-na uma composição musical, assumindo uma visão crítica para tentar melhorá-la;

3 - encontrar um ponto de união entre as artes, onde as mesmas possam desenvolver-se e harmonizar-se.

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE AS PROPOSTAS DE EDGAR WILLEMS E MURRAY SCHAFER

Ao analisarmos o Método Willems e as propostas de Schafer, é importante observarmos o contexto em que os dois estão inseridos. Violeta Gainza afirma que, na primeira metade do século XX, ocorreu um período de revolução e mudança que instaurou os aspectos ativos e vitais do educando como eixo do processo educativo. Antes, a criança não era levada em conta quanto aos seus anseios e necessidades. Data desta época o Método Willems, que propõe partir da vivência para chegar-se ao conhecimento teórico. Outro período, de revisão e atualização dos aspectos daquela revolução, situou-se entre os anos 60 e 70, momento dos trabalhos de Schafer.

Outro fator que devemos considerar é o fato de Willems ser autor de um método, com etapas a serem cumpridas e respeitadas para que se alcancem seus objetivos. Schafer não criou nenhum método mas apresenta caminhos bem abertos, ressaltando que foram válidos para ele, podendo ser recriados pelo educador musical.

Uma semelhança marcante nos dois músicos é a preocupação com a acuidade auditiva. Willems aponta a audição como indispensável ao aperfeiçoamento musical do aluno. Assim, aconselha que o professor possua um vasto material sonoro para que os alunos realizem atividades de escutar, reconhecer, reproduzir, comparar, ordenar, emparelhar e improvisar com eles. Schafer utiliza toda a paisagem sonora para fazer exercícios similares. Tal preocupação pode ser ilustrada nas seguintes frases:

“Os maus músicos não podem ouvir o que tocam; os medíocres poderiam ouvir, mas não ouvem; os músicos medianos ouvem o que tocam; só os bons músicos ouvem o que vão tocar” (Willems, 1961, p. 96).

“Não é minha vontade confinar o hábito de ouvir música aos estúdios e salas de concerto. Os ouvidos de uma pessoa verdadeiramente sensível estão sempre abertos: não existem pálpebras nos ouvidos” (Schafer, 1991, p. 288).

Estas frases também prenunciam a direção tomada por eles. Das palavras de Willems, depreende-se que ele está, de certa forma, direcionando a ouvir música em salas de concerto, enquanto Schafer extrapola este limite.

Ambos consideram que todos devem ter acesso à música, pois atribuem grande valor à presença da arte na vida. Criticam o ensino musical que visa apenas o aperfeiçoamento técnico de um instrumento.

Para Willems, a leitura e a escrita musical só podem ser iniciadas após a vivência sensorial dos elementos sonoros. Quando o professor perceber que a leitura e a

escrita relativas estejam automatizadas, passará para a leitura e a escrita absolutas através da pauta de onze linhas, com o uso conjunto das claves de sol e fá 4ª. linha.

Segundo Schafer, antes de introduzir a notação tradicional, é preciso que o aluno vivencie os sons, componham com eles e criem sua própria grafia. Depois, descobrindo que a notação convencional é ainda o sistema mais adequado à comunicação da maioria das idéias musicais, o aluno vai querer aprendê-la. Assim, ambos concordam que o aluno só passe para a escrita no pentagrama após ter vivenciado bastante o fato sonoro e tê-lo representado através de gráficos (Willems) ou mais livremente (Schafer).

Duas frases são sintomáticas em relação à análise de semelhanças e diferenças:

*“O **professor** de Música não deveria ignorar as principais leis de ressonância dos corpos”* (Willems, 1961, p. 48).

*“Hoje se ouve mais música por meio de reprodução eletroacústica do que na sua forma natural (...) Não deveria o **estudante** compreender o que acontece quando a música é produzida deste modo?”* (Schafer, 1991, p. 122)

Também aqui pode-se estabelecer um paralelo entre preocupações comuns – no caso, a forma de produção do som – e diferenças da postura relativa à natureza do som produzido – para um, somente pela ressonância dos corpos; para outro, a reprodução eletroacústica – e ao ator principal do processo educativo – para um, o professor; para outro, o estudante.

Ambos falam em ilusões auditivas – embora Willems não use este termo – para indicar um som que se transforma e ganha novo significado. Por exemplo: Willems diz que um ótimo meio para lembrar o canto dos pássaros é transformá-lo em elementos sonoros da linguagem (palavras, frases). Schafer, por seu turno, citando Da Vinci, diz que nas badaladas dos sinos podem-se encontrar todas as palavras que se puder imaginar.

Para Willems, o ritmo é o elemento mais material da música, tem a prioridade; porém, a melodia tem a superioridade. Na educação rítmica, é preciso que se adquira a prática dos três elementos: tempo, compasso e subdivisão dos tempos. Ele dá grande importância à improvisação de melodias, pois traz à tona as riquezas musicais acumuladas no subconsciente.

Para Schafer, qualquer combinação de sons intencionalmente organizada pode ser melodia; e ritmo compreende qualquer seqüência de apoios organizados à vontade, dependendo do efeito particular que se pretende atingir.

Observa-se também que Willems considera que a melodia é quase inexistente no canto dos primitivos, enquanto Schafer diz que as linguagens primitivas são ricas em flexões, emoções e muitos sons complexos, portanto, mais próximas da canção do que a nossa.

Willems não admite atividade extra-musical no ensino de música mas aceita o uso de analogias para aumentar a compreensão; Schafer emprega analogias constantemente e faz interligação com outras áreas.

Willems, mesmo envolvendo as crianças ativamente no processo de ensino, deixa pouco espaço para o desenvolvimento do senso crítico; Schafer solicita constantemente o posicionamento crítico dos alunos.

A diferença mais marcante das suas posturas em relação à educação musical é que Willems encaminha o seu método pelo e para o padrão tonal, que considera inato ao ser humano, e critica o ensino fora dos padrões clássicos. Afirma que a altura é a propriedade mais importante do ponto de vista artístico, sendo timbre e intensidade propriedades secundárias. Schafer explora toda a possibilidade de produção do som, apontando para a necessidade de uma “limpeza de ouvidos” antes de qualquer treinamento auditivo. Assim, incentiva o uso dos sons nas diversas formas: imitação de eventos sonoros de maneira precisa, narração de histórias com sons da boca, desvinculação entre palavra e seu significado semântico, que é sacrificado pela sonoridade. Dessa forma, pode-se dizer que a música, para Willems, é “das alturas”, enquanto para Schafer, é “dos timbres e texturas”.

CONCLUSÃO

Foi apresentado um estudo comparativo das propostas pedagógicas, aplicadas ao ensino da música, de Edgar Willems e Murray Schafer. Esses pedagogos, vivendo em momentos históricos distintos, tomaram caminhos diferentes, mas suas idéias incluem muitos aspectos concordantes. Willems é autor de um método sistematizado, fundamentado na psicologia infantil, com etapas definidas a serem seguidas. Schafer apresenta propostas revolucionárias de educação sonora musical, onde o aprendizado está intrinsecamente relacionado ao fazer. Portanto, pede uma participação constante do aluno na criação e na produção do som e da música.

O trabalho de conscientização sonora desenvolvido por Schafer conduz a um aguçado grau de sensibilidade aos sons. Por isso, o professor de música deveria abordar em seu trabalho o problema da poluição sonora. A criança de hoje está pouco sensível a

isso. Schafer, com suas propostas, nos abre espaço para trabalhar com crianças também nesse sentido, buscando gerar nelas uma vontade de contribuir para o melhoramento da paisagem sonora em seus ambientes.

Willems aponta caminhos que respeitam o desenvolvimento natural da criança. Ele coloca a canção como recurso pedagógico muito válido para trabalharmos os elementos da música.

A formação do pensamento crítico e da verdadeira musicalidade é colocada em um plano superior à aquisição da técnica musical. Eles não apontam soluções prontas para os problemas pedagógicos: cada professor deve adaptar suas orientações conforme a situação, considerando a realidade dos alunos.

Ambos dão grande ênfase à criatividade. É importante que um trabalho voltado para o fazer criativo não dê modelos e sim direções abertas, que provoquem a imaginação. Dentro deste pensamento, foi composto o repertório de exercícios e canções (vide sumário em anexo), o qual nasceu do desejo de traduzir na prática as idéias dos dois músicos, como também da intenção de contribuir para reduzir a relativa escassez de material apropriado para a iniciação musical. Willems fala dessa dificuldade e da importância do professor criar suas próprias composições, inclusive com a contribuição dos alunos, que ele afirma ser de alto valor pedagógico. Assim, no repertório aqui proposto, constam peças com trechos em aberto, para serem completadas pelas crianças. Alguns exercícios já experimentados demonstram marcante participação crítica da criança, comprovando que são criativas, têm aguçado senso de observação e encontram várias formas de desenvolver um exercício, dando-nos também a possibilidade de assumir outros direcionamentos para nossas propostas. Com este repertório, pretende-se então estimular a criatividade, que não pode surgir do nada, pois o professor precisa dar elementos para, a partir daí, o aluno trabalhar consciente e criticamente.

Não houve intenção de esgotar o conteúdo extremamente rico do pensamento dos dois músicos e pedagogos estudados, nem tampouco de abordar todas as possibilidades na elaboração do repertório. Muito ainda pode ser discutido e recriado, e nesse sentido há uma porta aberta para aqueles que se interessarem por essa área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFAYA, Mónica e PAREJO, Enny. *Musicalizar... uma proposta para vivência dos elementos musicais*. São Paulo: MusiMed, 1987.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1991.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s/ data.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Educação musical. Investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: PUC, 1991.
- GAGNARD, Madeleine. *Iniciação musical dos jovens*. Lisboa: Estampa, 1974.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- GAINZA, Violeta Hemsy de (ed.). *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Guadalupe, 1990.
- GAINZA, Violeta Hemsy de (ed.). *La educación musical frente al futuro*. Buenos Aires: Guadalupe, 1993.
- GRIFFITHS, Paul. *A Música Moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- HOWARD, Walter. *A música e a criança*. São Paulo: Summus, 1984.
- JANNERY, Arthur. *Workbook for Piston/Devoto - Harmony*. Nova Iorque: W. W. Norton, 1979.
- JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1993.
- KATER, Carlos (ed.). *Cadernos de estudo - Análise Musical, vols. 3, 4, 5 e 6/7*. São Paulo: Atravez, 1990/1994.
- KATER, Carlos (ed.). *Cadernos de estudo - Educação Musical, vols. 1, 2/3 e 4/5*. São Paulo: Atravez, 1990/1991.
- LOWENFELD, Viktor. *A criança e a sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARSICO, Leda Osório. *A criança e a música*. Porto Alegre: Globo, 1982.
- MARTINS, Raimundo (ed.). *1º Encontro Anual da ABEM - Anais*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, dezembro/1992.
- MARTINS, Raimundo (ed.). *2º Encontro Anual da ABEM - Anais*. Salvador: Associação Brasileira de Educação Musical, maio/1993.
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- PAZ, Ermelinda A. *As estruturas modais na música folclórica brasileira*. Rio de Janeiro: Cadernos Didáticos UFRJ, 1993.

- PENNA, Maura L. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- PORCHER, Louis (org.). *Educação artística - luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.
- ROCHA, Carmem Maria Mettig. *Educação musical - método Willems; minha experiência pessoal*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.
- ROCHA, Ruth. *Livro de números do Marcelo*. São Paulo, Quinteto Editorial, s/ data.
- RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.
- SCHAFER, R. Murray. *The tuning of the world*. Indian River (Canadá): Arcana Editions, 1995.
- SCHAFER, R. Murray. *A sound education*. Indian River (Canadá): Arcana Editions, 1995.
- SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da composição musical*. São Paulo: Editora da USP, 1991.
- SERRALLACH, Lorenzo. *História da pedagogia musical*. São Paulo: Ricordi Brasileira, s/ data.
- VILLA-LOBOS, Heitor. *Educação musical*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991.
- WILLEMS, Edgar. *L'oreille musicale - Tome I: La préparation auditive de l'enfant*. Fribourg (Suíça): Pro Musica, 1985.
- WILLEMS, Edgar. *L'oreille musicale - Tome II: La culture auditive, les intervalles et les accords*. Fribourg (Suíça): Pro Musica, 1984.
- WILLEMS, Edgar. *Educación musical - I: Guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.
- WILLEMS, Edgar. *Educación musical - II: Canciones de dos a cinco notas para ser cantadas primero y tocadas luego*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.
- WILLEMS, Edgar. *Educación musical - III: Canciones de intervalos*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1966.
- WILLEMS, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1962.
- WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1961.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras/Círculo do Livro, 1989.

Anexo

Repertório

- 1 - Peças para trabalhar a altura do som utilizando as seguintes estruturas:
 - 1.1 – Tonal
 - a) *Menina feliz*
 - b) *O castelo de areia*
 - c) *Passarinho no sapé*
 - d) *Grilo grilado*
 - 1.2 – Atonal
 - a) *Lá vem o trem*
 - 1.3 – Modal
 - a) Eólio ⇒ *Passeando no jardim*
 - b) Mixolídio ⇒ *Quem já pintou o 7*
 - c) Dórico ⇒ *Encontrei-me com você*
 - 1.4 – Pentatônica
 - a) *Divertimento I*
 - b) *Como é gostoso sonhar com você*
 - 1.5 - Tons inteiros
 - a) *O macaco se deu mal*
 - b) *Lá no céu tem*
 - 1.6 - Síntese das estruturas
 - a) *O rato roeu a roupa do rei de Roma*
- 2 - Exercícios e peças para trabalhar o ritmo
 - 2.1 - Bases rítmicas para a criação de melodias
 - a) Base rítmica I
 - b) Base rítmica II ⇒ *A pia perto do pinto*
 - c) Base rítmica III
 - 2.2 - Bases para manter o ritmo
 - a) Base rítmica IV
 - b) Jogo rítmico (para exercitar pulsação e subdivisão) ⇒ *Bule*
- 3 - Peças e exercícios para trabalhar o timbre
 - a) Melodia para a criação de timbres ⇒ *Escutei muitos sons*
 - b) *Explorando sons com o seu nome*
 - c) *Desenhe com sua voz*
- 4 - Peça para trabalhar a dinâmica
 - a) *Quando eu toco no meu tambor*

5 - Peças para trabalhar a audição interior

a) *Adivinhe*

b) Criações com três provérbios

⇒ *Três provérbios*

⇒ *Juntando três provérbios*

⇒ *Criações com ostinati*

⇒ *Brincando com provérbios*

6 - Peça para improvisação com ritmo

a) *Eu tenho um martelinho*

7 - Bases harmônicas para improvisação de melodias

a) Base Harmônica I

b) Base Harmônica II

c) Base Harmônica III

d) Base Harmônica IV

e) Base Harmônica V

8 - Exercícios para completar idéias musicais

a) *Casa de ferreiro, espeto de pau*

b) *Quem com ferro fere, com ferro será ferido*

9 - Explorações sonoras

9.1 - Exercícios para improvisações rítmicas/sonoras, utilizando os recursos da boca através de sílabas, palavras e frases

a) com sílabas ⇒ *Brincando com sílabas*

⇒ *Versão 1 - Eco*

⇒ *Versão 2 - Cânone*

⇒ *Versão 3 - Com instrumentos rítmicos*

⇒ *Batanana Sarapananá Tana*

⇒ *Percepção com sílabas*

b) com palavras ⇒ *Sapato*

⇒ *Sonorizando palavras I*

⇒ *Sonorizando palavras II*

c) com frases ⇒ *Frases sonoras I*

⇒ *Frases sonoras II*

9.2 - Sons contrastantes

a) *Procurando sons contrastantes*

9.3 - Isolando sons

a) *Isolando sons desejados*

9.4 - Estórias sonoras

a) *Três estórias sonoras*

9.5 - Conversas sonoras

a) *Conversa sonora I*

b) *Conversa sonora II*

9.6 - Exercícios diversos com sons

**A PRÁTICA DE ENSINO DE MÚSICA:
REFLEXÕES ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE DESENVOLVIDA
NA UFPE**

Maria Guiomar de Carvalho Ribas

Resumo. Este relato trata da minha experiência como professora substituta do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ministrando a disciplina Prática de Ensino de Música. O objetivo principal desse trabalho foi levar as/os licenciandas/os, a partir da vivência de situações pedagógicas nos campos de estágio, a questionarem as práticas de ensino conservadoras e a refletirem acerca da importância de práticas pedagógico-musicais consubstanciada numa perspectiva crítica e humanista. Para isso, o embasamento teórico se fez imprescindível, provocando reflexões múltiplas acerca de que educador/a queremos ser, para intervir como neste mundo. A questão central – que foi se aprofundando ao longo desses dois anos de docência - se refere às nossas identidades musicais/profissionais/pessoais: ensinar música numa perspectiva que fragmenta e aliena não só o objeto, mas o próprio sujeito na sua relação com o conhecimento musical e com outros sujeitos, ou ensinar, buscando o sentido da música nas nossas vidas?

Introdução

Este relato trata da minha experiência como professora substituta no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ministrando a disciplina Prática de Ensino de Música, durante o período de 2000 à 2002. Neste período, pude acompanhar três turmas de licenciandos/as desde o início à conclusão de seus estágios, assim como, trabalhei com turmas quer em fase de conclusão, quer em fase inicial de estágio. O número de alunos/as girava em torno de oito à dez estagiários/as por turma.

O curso de Licenciatura em Música oferecido pelo Departamento de Música da UFPE é formado por cinco disciplinas do ciclo geral, cinco disciplinas eletivas e trinta e cinco disciplinas obrigatórias, sendo sete destas obrigatórias ministradas pelo Centro de Educação: Introdução a Educação; Didática; Psicologia do Desenvolvimento; Psicologia Cognitiva; Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino de Música. Esta última subdividiu-se em Prática de Ensino de Musica 1 e Prática de Ensino de Música 2.

Segundo as Diretrizes de Ensino dos Cursos de Licenciatura recentemente aprovada, o Estágio deverá se processar ao longo do curso tendo sua carga horária ampliada para 800 horas. Entretanto, no período que ministrei as aulas, o estágio era realizado no final de curso, em geral nos dois últimos semestres, com a carga horária de 180 horas para os/as alunos/as que ingressaram na universidade até 1997, e de 300 horas para aqueles/as que ingressaram após 1997.

As atividades desenvolvidas na Prática de Ensino de Música durante o período da minha docência estão resumidas nos dois quadros abaixo, tomando como exemplo a carga horária do estágio de 180 horas, ou seja, 90 horas em cada disciplina.

PRÁTICA DE ENSINO DE MÚSICA 1

ATIVIDADES	HORA/AULA
Encontros semanais em sala de aula	30
Caracterização da escola/campo de estágio	20
Observação de aulas de diversas disciplinas ministradas em uma mesma turma	20
Observação de aulas de Música	20

PRÁTICA DE ENSINO DE MÚSICA 2

ATIVIDADES	HORA/AULA
Encontros semanais em sala de aula	30
Caracterização aprofundada da escola/campo de estágio	10
Observação participante de aulas de música	20
Encontros com o/a professor/a do campo de estágio e/ou com a docente da disciplina para tratar sobre a intervenção pedagógica	10
Planejamento das aulas	10
Regência de classe	10

Como campos de estágio considerei espaços variados, entre os quais, escolas públicas de ensino fundamental e médio; escolas particulares de ensino fundamental e médio; escolas específicas de música (pública e privada); intervenções em comunidades; entre outras possibilidades que se ampliaram ao longo desses dois anos. O critério de seleção do campo envolvia basicamente três aspectos: ser de interesse do/a aluno/a; ser de interesse da instituição acolhedora; abranger múltiplos espaços, mas ter como *locus* principal a escola pública.

Princípios Norteadores

Perceber a instituição escolar como espaço sociocultural de vivências diferenciadas e construção de identidades, foi um aspecto considerado importante nesse trabalho de reflexão-atuação docente. Modos de ensino dissociados da dinâmica da escola, e desta com a comunidade, foram problematizados. Levar as/os licenciandas/os a questionarem os limites de práticas de ensino conservadoras (instrumental/técnico/racionalista) e a refletirem acerca da importância de práticas pedagógico-musicais consubstanciada numa perspectiva crítica e humanista, e que principalmente, faça sentido para suas/nossas vidas, foi o maior objetivo deste trabalho. Eu estava consciente que, observações dos campos de estágio, elaboração de planos de aula, regência de classe, relatório final, socialização das experiências, entre outras responsabilidades das/os estagiárias/os, além das minhas, só se constituiria em um todo significativo caso fosse estimulado nas/os estagiárias/os sua criticidade, base para uma prática dialógica, aberta às mudanças inerentes ao mundo vivido que é criado/re-criado por todos/as nós.

Para isso, o embasamento teórico se fez imprescindível, provocando reflexões múltiplas acerca de que educador/a queremos ser, para intervir como neste mundo. Talvez a questão central – que foi se aprofundando ao longo desses dois anos - se refira às nossas identidades musicais/profissionais/pessoais: ensinar música numa perspectiva que fragmenta e aliena não só o objeto, mas o próprio sujeito na sua relação com o conhecimento musical e com outros sujeitos, ou ensinar, buscando o sentido da música nas nossas vidas? (Souza, 2000).

Metodologia

Através de discussões, seminários e debates realizados ao longo dos encontros semanais em sala de aula, buscava-se associar a dimensão teórica e prática do ato de ensinar. Nessa perspectiva, refletiu-se sobre questões trazidas pelos/as alunos/as e por mim, tais como: limites e possibilidades do mercado de trabalho local; a música popular e o ensino de música nas escolas; problemas referentes aos critérios de avaliação em música; mudanças paradigmáticas no campo da Educação e da Educação Musical; a instituição escolar como espaço social permeado de conflitos, tensões e possibilidades; entre outras questões, inter-

relacionando essas discussões com demais problemas que emergiam dos campos de estágio.

Neste sentido, foram selecionados textos - tanto na área de Educação Musical quanto na área de Educação - para fundamentar as discussões. A seleção dos textos mudava a cada planejamento semestral na medida em que os interesses e as necessidades dos grupos-classes eram distintos, e, a medida que o meu entendimento acerca dos objetivos e possibilidades da disciplina se ampliava. A título de ilustração, entre as leituras realizadas temos o seguinte quadro:

Autor/a	Título	Temática
Cipriano Luckesi	Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo	Avaliação formativa
Cipriano Luckesi	Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame	Avaliação formativa
Jusamara Souza	Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino fundamental e médio, políticas e ações para o ensino de música nas escolas	Parâmetros Curriculares Nacionais
Maura Penna	Ensino de Música: Para além das fronteiras do conservatório	Concepção de educação musical
Paulo Freire	Pedagogia da autonomia; saberes necessários a prática educativa	Concepção de educação
Paulo Freire	Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas	Concepção de educação
Regina Santos	Repensando o ensino da música	Concepção de educação musical
Teca Brito	Aprendendo a aprender com o aluno o que ensinar: metodologia para uma educação musical significativa	Metodologia de ensino de música

O Campo de estágio

O Conservatório Pernambucano de Música (CPM), o Centro Profissionalizante de Criatividade Musical do Recife (CPCMR) e o Centro de Educação Musical de Olinda (CEMO) são escolas específicas de ensino de música, sendo o CPM uma autarquia e o CPCMR e o CEMO escolas públicas de ensino técnico. Logo quando assumi as aulas estas instituições eram os campos de estágio preferidos pela maioria das/os alunas/os, movidas/os pelo interesse de ensinar seus instrumentos (majoritariamente piano e violão).

Sensibilizá-las/os a experimentar outros espaços e possibilidades de intervenção pedagógico-musical, principalmente escolas de ensino fundamental e médio, foi uma tarefa árdua mas gratificante. Segue exemplos de campos de estágio - além do CEMO, CPM E CPCMR justo acima mencionados - com alguns breves comentários:

Colégio de Aplicação da UFPE. Passou a atender uma significativa número de licenciandos/as de música;

Escola Municipal João Pernambuco. Esta é a única escola municipal que oferece, a nível do ensino técnico profissionalizante, formação nas áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música em Recife;

Escola Municipal Levino Cândido. Escola situada na zona rural a 18 km do município de Afogados de Ingazeira. A estagiária que atuou nesta escola trouxe para os encontros semanais questões relativas à educação musical em regiões rurais no Brasil;

Escola Municipal Pe Antonio Henrique. Um aluno optou por esta escola que desenvolve trabalhos com deficientes auditivos. Nela, uma professora graduada em Letras regia um coro utilizando a linguagem de sinais. Este fato motivou o estagiário a aprender, com a ajuda da referida professora, a linguagem de sinais para trabalhar com essas crianças. Assim, ele passa a desenvolver atividades pedagógico-musicais para crianças surdas, em parceria com o trabalho coral daquela professora. Isto provocou em nossos encontros semanais discussões acerca da educação musical no âmbito da educação inclusiva;

Projeto Feliz Idade. Projeto elaborado pela Igreja Batista de Prazeres e promovido em parceria com a Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes. Espaço onde foi desenvolvido por estagiárias/os um trabalho de musicalização com idosos/os, trazendo questões referentes à educação musical com adultos no contexto religioso para as nossas discussões em sala de aula.

Considerações finais

A minha perspectiva de educação está alinhada com o pensamento de Freire (1997), educar é um processo que se dá ao longo de nossas vidas, pois os saberes que geramos são temporais, contextuais, dinâmicos, portanto limitados, devendo ser re/criados.

Esta compreensão de que somos sujeitos sempre em formação é vital para a/o licencianda/o, futuro/a professor/a. Acredito que tal compreensão se dá através de uma prática crítica, dialógica, onde a/o licencianda/o possa ser respeitado como sujeito estruturador/a de seu próprio conhecimento.

Esta foi meu primeiro trabalho na universidade como docente. Considero a Prática de Ensino uma disciplina instigante, momento de síntese e articulação entre as disciplinas do curso de licenciatura, momento onde os/as alunos/as se tornam nossos/as colegas, futuros professores. Esta foi uma experiência marcante, que me propiciou inclusive uma visão panorâmica do ensino de música nas escolas (em Pernambuco) e outros espaços pedagógicos. Guardo boas memórias das discussões e debates travadas com as/os licenciandas/os em música com quem tive o prazer de conviver.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo: *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, Jusamara (org.): *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: UFRGS/PPG-Música, 2000.

PROJETO MÚSICA & CIDADANIA

UMA PROPOSTA DE MOVIMENTO

Maria Helena de Lima

Resumo. Relatamos o surgimento e atuação do Projeto Música & Cidadania e da ONG CEAFIS. Sua proposta de educação musical contextualizada junto a bairros populares da periferia da Grande Florianópolis. A inspiração do Projeto na Educação Popular, sua articulação com a comunidade local, sua estratégia de sustentabilidade. A preocupação com a reflexão e sistematização de sua prática musical educacional, a busca por seus significados. Sua caracterização enquanto proposta de movimento: musical, educacional, corporal, vital, enfim, de movimento, reflexão e mudança na busca de novos paradigmas.

Localizando e contextualizando o Projeto Música & Cidadania e o CEAFIS

O surgimento do projeto Música & Cidadania e da Organização não Governamental CEAFIS – Centro de Apoio à Formação Integral do Ser -, deu-se no ano de 2000 a partir da necessidade de ampliação do trabalho de base, realizado por voluntários ligados a uma entidade espírita, em bairros da periferia da Grande Florianópolis, mais especificamente nas comunidades de Chico Mendes, Monte Cristo e Procasa. Comunidades estas que caracterizam a maior concentração de bairros populares da região metropolitana, e que apresentam inúmeros problemas de ordem social.

Ao longo do tempo o Projeto Música & Cidadania foi caracterizando-se como a grande tendência educativa da Organização bem como um espaço de referência para crianças e adolescentes, que demonstram isto através do seu engajamento nas oficinas de música.

O Projeto e o CEAFIS como um todo, tem como intenção criar um espaço dentro da própria comunidade, onde a criança e o adolescente possam encontrar acolhimento, carinho, aprendizagem, oportunidades de se expressarem, e novos paradigmas, contribuindo com a implementação de uma visão de educação como propulsora na formação integral do ser e de sua cidadania, visando seu desenvolvimento natural progressivo e harmonioso, nas suas dimensões estéticas, culturais, intelectuais, espirituais, afetivas, físicas e sociais.

Assim, pretende que o educando tenha através de suas atividades, a oportunidade de:

- Acesso ao conhecimento musical, encarando-o e valorizando-o enquanto conhecimento epistemologicamente construído pela humanidade;
- Um aprendizado e vivência musical que estimulem a busca por alternativas que levem à melhoria da qualidade de vida e estimulem a adoção de hábitos saudáveis;
- Desenvolver um comportamento cooperativo, consciente, crítico e de compromisso e responsabilidade na construção do futuro pessoal e comunitário;
- Acesso ao conhecimento musical em seus vários aspectos, técnicos, teóricos e históricos;
- Ampliar as suas possibilidades culturais através do contato com culturas musicais variadas, e locais de produção e execução artística: Teatros, Centros Culturais, etc.;
- Desenvolver uma sensibilidade pelo trabalho manual, da transformação da matéria e pelo mundo da acústica através da construção de instrumentos musicais.
- Desenvolver um conceito positivo de si mesmo, de suas possibilidades e competências;
- Desenvolver a capacidade de construir um projeto de vida, com metas e prazos, conscientes da imprescindibilidade dos seus esforços para o atingir de seus objetivos;
- Investir sempre na busca de conhecimento, consciente de que este conhecimento deve ser sempre construído e não apenas assimilado;
- Desenvolver habilidades para repassar conhecimentos e habilidades aprendidos durante o processo;
- Desenvolver a capacidade de negociar conflitos e ter tolerância nas relações com as outras pessoas.
- Desenvolver uma postura crítica com os meios de comunicação – interagindo com as diversas linguagens expressivas destes meios para poder criar novas formas de se relacionar com estas.

O Projeto Música & Cidadania atende atualmente cerca de 100 crianças e adolescentes das comunidades mencionadas - além de outros de outras comunidades da

periferia da Grande Florianópolis que procuram atualmente suas oficinas - através de atividades relacionadas ao conhecimento e prática musical, aliado a aquisição de habilidades relacionadas a confecção de instrumentos musicais, dando a estas o acesso a uma educação musical consciente, contextualizada e de qualidade, que contribua para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ao todo o Projeto contempla atualmente as seguintes atividades:

- musicalização infantil;
- oficina de flauta doce;
- oficina de ceramofone (percussão e construção de instrumentos);
- oficina de canto coral;
- oficina de dança e ritmos brasileiros (dança e percussão);
- prática conjunto.

Todas as atividades do Projeto estão relacionadas entre si, e focadas em uma educação musical preocupada com a qualidade dos conteúdos musicais e com a formação do ser como um todo. Ou seja, uma educação musical que aborde princípios teóricos, técnicos e práticos da música, com vistas a formação de indivíduos capazes de estabelecer relações entre os conhecimentos musicais, suas potencialidades e o meio em que vivem, a partir de uma intervenção contextualizada dialógica e dinâmica. Partimos do princípio de uma ‘educação para a vida’, não encarando-a como um mero acúmulo de informações e habilidades práticas.

Neste sentido frisamos a importância dos quatro pilares da educação apresentados no Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, como norteadores deste Projeto. São estes:

Aprender a Conhecer: ressaltamos a responsabilidade e a necessidade de uma educação musical que se preocupe sim com o conteúdo a ser trabalhado, mas que acima de tudo inspire nos educandos o gosto pelo conhecer, pela curiosidade, pela indagação e crítica, levando-os a uma postura investigativa, ao hábito do desafio ao raciocínio e a expressão das idéias. Hábitos estes que devem tornar-se uma prática constante ao longo de sua vida.

Aprender da fazer: devemos ter a clareza de que o fazer extrapola a simples aquisição de habilidades práticas e teóricas ou formação técnica na área da música. Uma educação musical coerente não deve apenas formar pessoas competentes em suas habilidades musicais, instrumentais, artísticas. Deve também auxiliar na formação de seres capazes de interagir na sociedade, que possam agir de maneira cooperativa, criativa e atuante na comunidade, nos mais diversos setores da vida.

Aprender a conviver: vivemos num mundo de relações, em um trabalho de educação musical estas relações e a oportunidade para a convivência em grupo estão sempre muito presentes. O desafio para uma proposta em educação musical, principalmente num contexto comunitário é saber aproveitar as oportunidades de convivência de seus educandos para que o grupo ensaie o convívio na diversidade, os princípios democráticos, a resolução de conflitos, em suma: o exercício da cidadania. O Projeto Música & Cidadania, como o próprio nome refere, busca trabalhar estas questões nos momentos educacionais, pois acima de tudo acredita na educação como um ato integral, onde os valores trazidos não devem ser desconsiderados, correndo o risco se assim o forem, deste se tornar um intervenção periférica e não educacional.

Aprender a ser: aqui coloca-se a necessidade da assunção de si mesmo. A educação deve levar o ser humano à sua própria independência, à busca de sua identidade o uso de sua criatividade, à formação de seres de decisão. Uma educação musical verdadeiramente engajada com este ideal possui a clareza da importância dos momentos educacionais como oportunidades fomentadoras do exercício da escolha crítica, do desenvolvimento estético e intelectual, e das oportunidades da expressão da criatividade, experimentação e de descoberta de seus próprios potenciais individuais.

Sobre a Articulação do Projeto Música & Cidadania com a Escola, Família e Comunidade

O CEAFIS e o Projeto enquanto proposta educacional comunitária tem consciência da importância de formação de uma rede de parcerias e contatos entre família, escola, comunidade e entidades atuantes na região, com vistas a efetivação e

aprofundamento de suas ações no contexto em que atua. Listamos aqui algumas estratégias utilizadas:

- Visitas às famílias e às escolas para divulgação do projeto;
- Realizar eventos de divulgação;
- Promover reuniões festivas, periódicas para atrair as famílias;
- Realizar reuniões sistemáticas com as escolas com vistas a desenvolver ações conjuntas;
- Realizar, ao início do ano letivo, reunião com professores para identificar as necessidades/potencialidades dos alunos;
- Interagir com a comunidade e instituições que atuam na região, participando de iniciativas que venham ao encontro dos anseios e necessidades de desenvolvimento local;
- Realizar apresentações artísticas dentro e fora da comunidade, além de participação e apoio em eventos promovidos pela comunidade.

Estratégia de sustentabilidade do projeto

A Organização possui um sistema de multiparcerias que assegura a sua sustentabilidade, via efetivação de convênios com instituições financiadoras de projetos sócio-educativos como prefeitura municipais, instituições de ensino, Comitês de Cidadania.

Preocupação com a sistematização do Projeto

Atualmente a questão da sistematização dos trabalhos realizados na área da educação popular tem sido uma preocupação constante entre os educadores envolvidos nestas práticas. Preocupação esta já sentida nos últimos encontros e debates e seminários como na III Assembléia Geral do CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina), e o Seminário Internacional sobre la Refundamentación Político Pedagógica de Educación Popular en la Transición al Siglo XXI.

O Projeto Música & Cidadania também preocupa-se com a reflexão e sistematização de sua prática em educação musical popular, com vistas a aprofundar e melhor fundamentar esta. Pretende também refletir na música enquanto objeto de

conhecimento, e enquanto possuidora e formadora de significados nas vidas e no cotidiano do contexto dos integrantes do Projeto.

Educação musical/educação popular

Na busca das referências do Projeto, frisamos a importância da educação popular na figura de Paulo Freire, ao considerar e acreditar em uma educação e escola que conhece, reconhece seus alunos e valoriza seus saberes, e que considere o espaço da cotidianidade como um espaço cheio de saberes, e de possibilidades educativas.

Um ensino da música no contexto das classes populares não se deve dar de maneira alheia ao que ocorre nos espaços da comunidade e do cotidiano de seus alunos. Deve assim desenvolver a capacidade de considerar os conhecimentos e os significados do grupo, e discuti-los nele, como uma maneira de extrapolar o senso comum ou a pura aceitação sem constatação. Deve então movimentá-los a favor de uma mudança de paradigma. Se assim não fizer, uma educação musical que se proponha a trabalhar com classes populares, corre o risco de se tornar apenas mais uma intervenção periférica assistencialista e sem profundidade.

Uma educação musical cheia de significados

Frisamos que o Projeto não defende a música pela visão de funcionalidade que a sociedade costuma “carimbar” determinados conhecimentos, uma visão utilitarista tão vigente, que tende a abafar outras questões ligadas ao prazer e ao direito de ser humano de ter contato com este tipo de conhecimento. Defende também todo o valor subjetivo e estético que a música pode exercer no ser humano, e isto não podemos negar fazer parte intrínseca do “ser humano”. Além disso, ressalta o papel conscientizador que a música pode exercer na vida e na formação dos educandos.

Neste sentido é preciso realizar uma educação musical reflexiva, consciente, inquiridora, capaz de ser um ato de reflexão, e que este ato de reflexão seja uma ação constante, levado à vida cotidiana do educando. Uma educação que considere também o valor da subjetividade impregnado nestes momentos, desconsiderá-lo seria desconsiderar dados significativos que fazem parte dos momentos de reflexão para uma verdadeira

compreensão e desmistificação de saberes instituídos, e posturas de vida impostos às classes populares, tidos como verdades incontestáveis.

Projeto Música & Cidadania enquanto foco de pesquisas e reconhecimento de outras organizações

Atualmente o projeto começa a servir de base para pesquisas em educação musical, educação popular, trabalhos de base em educação em Organizações não Governamentais. Tem recebido também importante apoio de Instituições como o *Instituto Ayrton Senna*, e a *Fundação Maurício Sirotzky Sobrinho* das *Organizações Globo*, através do *Programa Arte Cidadania*.

Uma proposta de movimento

Enfim, o Projeto Música & Cidadania caracteriza-se como uma proposta de movimento, seja no sentido de uma mudança de paradigmas de seus educandos e de seus educadores, no sentido da reflexão contínua do Projeto enquanto atuação e processo. No impulso constante do movimento que a própria música e cultura local impõe ao trabalho, fazendo-o dinâmico. Seja no movimento significativo dos corpos daqueles que fazem parte do Projeto, através do impulso dinâmico da própria vida e da música.

Referências bibliográficas

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 16^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

**A INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE A ÁREA DE MÚSICA E AS DEMAIS
ÁREAS DE CONHECIMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Maria Tereza de Beaumont

Resumo. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa em andamento sobre a interdisciplinaridade entre a área de música e as demais áreas de conhecimento, nas séries iniciais do ensino fundamental. Propõe-se questões de pesquisa referentes à existência, no espaço escolar, de um trabalho interdisciplinar entre a área de música e as demais áreas de conhecimento; à consideração da música como elemento articulador às demais áreas de conhecimento propiciando um trabalho interdisciplinar e, na ausência do professor especialista, à proposta interdisciplinar como um caminho facilitador do trabalho do professor regente em música. Metodologicamente, propõe-se que as informações sejam coletadas nas séries iniciais do ensino fundamental em escolas da rede pública e particular de ensino, na cidade de Araguari-MG, por meio de entrevistas orais com professores. Espera-se que a análise possa apontar, entre outros, elementos para a discussão sobre a formação em música de professores, numa perspectiva de atuação multidisciplinar.

Há muito se tem discutido sobre a presença da Arte na vida infantil simultaneamente ao desenvolvimento da fala, da escrita e da aquisição de outros conhecimentos. Porém, de maneira diversa à ênfase que tem sido dada à aquisição das linguagens verbal e numérica, por exemplo, a linguagem artística tem ocupado, geralmente, pouco espaço na educação escolar, sendo, por vezes, mal trabalhada por professores com quase que nenhuma formação escolar em Arte.

Nesse sentido, nas escolas privadas pode-se observar, com alguma frequência, a presença do professor especialista em Arte, atuando no ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Porém este dado, certamente positivo, em geral não contribui para alguma formação do professor polivalente, o qual, na maioria das vezes, não participa, do trabalho realizado pelo professor especialista.

No entanto, é para a escola pública que nosso olhar volta-se, especialmente para o professor polivalente, responsável pelo trabalho com todas as áreas do conhecimento, inclusive a área de Arte, inclusa na LDB nº 9.394/96 com o seguinte texto:

“O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB nº 9.394/96, Art. 26, § 2º).

À área de Arte, com suas respectivas sub-áreas, foi dedicado um dos volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do qual destaco o seguinte trecho:

“O ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno” (PCN/Arte, 1997, p.51).

Assim, em virtude de nossa atuação em um projeto de formação musical de professores regentes, o “Projeto Música na Escola”, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais nos anos de 1997 e 1998, da reflexão sobre suas idéias e seus pontos positivos e negativos, de leituras e da participação em cursos e Congressos Científicos, tenho refletido sobre alguns questionamentos, assim divididos:

A) questões referentes à prática do ensino de música nas escolas públicas e particulares:

A.1) o ensino de Arte está ocorrendo nestas escolas?

A.2) tem sido privilegiada alguma das sub-áreas da área de Arte: artes visuais, artes cênicas, música ou dança, ou todas elas tem sido trabalhadas nas escolas?

A.3) em que ocasiões e/ou circunstâncias esse ensino está ocorrendo: esporadicamente, nas festas das datas comemorativas como páscoa, dia das mães, etc., ou no cotidiano escolar enquanto área de conhecimento?

A.4) além de sua especificidade, existe um trabalho interdisciplinar, conectando a área de música às demais áreas de conhecimento?

B) questões referentes à formação em música do professor regente:

B.1) o professor regente é, e se sente, preparado para o trabalho com música nas escolas?

B.2) esta preparação é continuada ou inicial, ocorrendo em uma ou duas disciplinas do Curso de Graduação em Pedagogia? Quais seriam essas disciplinas? Quem as ministra? Existe uma abordagem interdisciplinar entre as sub-áreas de Arte e entre estas e as demais áreas de conhecimento?

Acreditamos que todas estas questões são pertinentes, justificando a relevância de pesquisas que apontem caminhos no sentido de responder a estas e a outras perguntas. No

entanto, destacamos aquela que consideramos uma das mais instigantes, que poderia ser redigida em três partes:

- *Existe*, no espaço escolar das séries iniciais do ensino fundamental, um trabalho interdisciplinar entre a área de música e as demais áreas de conhecimento?
- A música *poderia* ser considerada elemento articulador às demais áreas de conhecimento, propiciando um trabalho interdisciplinar nesses níveis de ensino, não deixando de ser contemplada enquanto área de conhecimento?
- Na ausência do professor especialista em música, a proposta interdisciplinar *seria* um caminho facilitador do trabalho do professor regente em música nesse nível de ensino?

A esse respeito, afirma Figueiredo (2001)

“Parece que temos uma situação ainda sem soluções: o professor especialista em música não está atuando em todas as séries escolares ou quando está presente atua com uma carga horária mínima em sala de aula; por outro lado, o professor generalista está todo o tempo com as ciranças na escola e poderia tirar proveito desta experiência integradora em educação. A integração, interdisciplinaridade, trabalhos em conjunto, retomam alguns aspectos da polivalência e uma grande parte dos professores de arte abomina tal idéia. A possibilidade de integração das áreas não significa que os professores nas escolas estarão invadindo territórios alheios, mas sim, aponta para uma educação mais significativa, sem tanta fragmentação, que leve em conta os saberes da humanidade, incluídas as artes nestes saberes” (FIGUEIREDO, 2001, p.34-35).

Atualmente, temos refletido sobre a possibilidade da música ser trabalhada pelo professor regente nas classes das séries iniciais do ensino fundamental, numa abordagem interdisciplinar, contribuindo para a aprendizagem das demais áreas de conhecimento. Isto porque ao pintar, esculpir, desenhar, representar, cantar, tocar, compor, ouvir e dançar, a criança e o adulto poderiam aprender/ensinar de maneira mais dinâmica, prazerosa, motivada, criativa, e possivelmente, mais efetiva.

Cabe ressaltar que essa maneira interdisciplinar de compreender e refletir metodologicamente sobre a presença da música na escola, não exclui o seu tratamento enquanto área de conhecimento, com seus conteúdos e procedimentos específicos, os quais também podem ser abordados pelo professor regente, desde que haja uma formação adequada. Não exclui também o espaço que deve ser concedido ao professor especialista, cujo domínio sobre o fazer e o conhecer artísticos é, seguramente, mais aprofundado do que

o do professor regente. Aliás, a busca por um trabalho integrado entre ambos talvez fosse o caminho “ideal”, como aponta Bellochio (2001)

“...bastam 45 minutos de aula de música semanais, de modo desarticulado dos demais conhecimentos que estão sendo trabalhados pelos professores, para potencializar a educação musical na escola? Uma possibilidade que vejo é a da articulação mais consciente, crítica e madura entre o professor atuante nos anos iniciais de escolarização e os profissionais especialistas no ensino de Música. Longe de pensar que o professor desses anos poderá substituir o professor especialista, acredito na construção de um trabalho mais colaborativo, que possa articular melhor a atuação desses profissionais da educação na escola” (BELLOCHIO, 2001, p.46).

Tais reflexões também não significam que para utilizar a música de maneira interligada às diversas áreas de conhecimento, o professor regente deva “conhecer menos” sobre a área, ou retornar a um trabalho polivalente, que caracterizou o ensino de Educação Artística por ocasião da vigência da LDB nº 5.692/71, ou ainda restringir seu conhecimento a algumas canções, atividades, brincadeiras ou jogos apropriados para este ou aquele conteúdo.

É justamente sobre a possibilidade do professor regente abordar a área de música numa perspectiva interdisciplinar, de maneira reflexiva e crítica, que se justifica essa pesquisa, cujos resultados poderão refletir positivamente na melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas públicas e particulares e na formação inicial e continuada do professor regente.

Diante de tais justificativas, foram delineados os seguintes objetivos de pesquisa:

- Identificar e analisar a *presença de um trabalho interdisciplinar* entre a área de música e as demais áreas de conhecimento, nas séries iniciais do ensino fundamental;
- Refletir sobre a *possibilidade da música ser considerada elemento articulador às demais áreas de conhecimento, propiciando um trabalho interdisciplinar*, nestas séries;
- Refletir sobre a *possibilidade do trabalho interdisciplinar ser um caminho facilitador do trabalho do professor regente em música*, nestas séries.

Com a finalidade de identificar, analisar e refletir sobre a interdisciplinaridade entre a área de música e as demais áreas de conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental, optou-se pela busca das informações em escolas públicas – estaduais e municipais – e particulares, na cidade de Araguari-MG. O levantamento e tratamento dos

dados será realizado através de entrevistas orais com seis professores(as) de três escolas, duas de cada rede de ensino, utilizando-se a história oral como metodologia de pesquisa. Nas narrativas dos(as) professores(as) serão encontrados o que fazem, como fazem, o que pensam, o que sabem, o que sentem, o que deixam de fazer.

A história oral privilegia a fala dos narradores, o trazidos para o centro da história que se está construindo. Requer, por isso, uma forte interação entre pesquisador/entrevistador e narrador, de forma que o resultado final dessa interação – escrito – será marcado pela presença, idéias, falas, gestos, memória, histórias e emoções de ambos.

As várias etapas que compõe a pesquisa em história oral, foram descritas por Fonseca (1997), a respeito de seu trabalho

“...a elaboração do projeto; os critérios utilizados na definição dos narradores; a localização das pessoas; os contatos e a preparação dos encontros; a realização das entrevistas orais gravadas; a transposição do discurso oral para o escrito, envolvendo as etapas de transcrição das fitas, textualização e conferência pelo autor e narrador.” (FONSECA, 1997, p.15).

Muitas vezes, são realizados mais de um encontro, mais de uma entrevista, que nunca serão iguais. Porém, a história oral não focaliza os dados em si, mas o sentido que as pessoas envolvidas na pesquisa, especialmente os narradores, atribuem aos fatos.

Um cuidado especial deve ser considerado na transcrição das entrevistas, conforme aponta Portelli (1997), ao comparar tradução e transcrição:

“A mais literal tradução é dificilmente a melhor, e uma tradução verdadeiramente fiel sempre implica certa quantidade de invenção. O mesmo pode ser verdade para a transcrição de fontes orais.” (PORTELLI, 1997, p.27).

Cabe ressaltar, ainda, a questão da profundidade do trabalho, trazida pela história oral, na espécie de narrativa descrita por Prins (1992) como reminiscência pessoal

“O que a reminiscência pessoal pode proporcionar é uma atualidade e uma riqueza de detalhes que de outra maneira não podem ser encontradas. ... Isso dá aos historiadores os meios para escrever o que o antropólogo Clifford Geertz chamou de ‘descrição densa’: relatos ricamente tecidos que têm a profundidade e os contornos que permitem uma análise antropológica substancial.” (PRINS, 1992, p.192-193);

No momento, a presente pesquisa encontra-se em fase de levantamento e revisão de literatura, sendo que até o final do semestre letivo serão escolhidos os(as) entrevistados(as) e realizados os primeiros contatos a fim de agendar as entrevistas, a serem realizadas no segundo semestre letivo deste ano. Em seqüência às entrevistas, estas serão transcritas e na

sequencia será realizada a textualização, revisão, conferência e a redação final da dissertação.

Cabe acrescentar, finalmente, que ao trazer para o centro do trabalho a fala dos(as) professores(as), esta pesquisa poderá contribuir para a reflexão na e sobre a prática docente, a respeito da formação em música, inicial e continuada, desses e de outros professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLOCHIO, C.R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n. 6, p. 41-47, set. 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. v. 6, Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FIGUEIREDO, S.L.F. Professores generalistas e a educação musical. *Encontro Regional da ABEM Sul, IV e Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM, I*, 2001, Universidade Federal de Santa Maria, *Anais...* Santa Maria, 2001, p. 26-37.
- FONSECA, S.G. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997, p.9-56.
- PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Proj. História*, São Paulo, v. 14, p.25-39, fev. 1997.
- PRINS, G. História oral. In: BURKE, P. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 1992, p.163-198.

HISTÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL: SUBSÍDIOS PARA FORMAÇÃO DO FUTURO EDUCADOR MUSICAL

Melissa Monteiro Pinotti

Ilza Zenker Leme Joly

Resumo. O presente projeto teve por objetivo investigar a história de vida de uma professora de música, de forma que o conhecimento produzido no decorrer da pesquisa possa servir como elemento formador de novos educadores musicais. A metodologia utilizada é de investigação de "história de vida de professores", abrangendo perspectivas do desenvolvimento pessoal e profissional, buscando compreender os diversos aspectos que permeiam a construção de uma carreira. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, com roteiro aberto, dando liberdade de expressão e reflexão ao professor entrevistado. Tratando-se de um relevante trabalho como o da educadora Teca Alencar de Brito, esta pesquisa fornece um contato mais próximo com as realidades sociais, numa compreensão das práticas metodológicas, do universo da criança, das funções da música na educação, trazendo informações e uma série de reflexões e conceitos acerca do pensamento educacional e do processo de formação do ser humano.

Introdução

Como se dá a formação de um educador? O que acontece em seu desenvolvimento e rotina do trabalho? Como enfrentar o início de carreira e a realidade da sala de aula, da prática profissional?

Diversas questões como estas conduziram à idéia que culminou nesta pesquisa, subsidiada por uma bolsa de iniciação científica que foi analisada e concedida pela FAPESP.

Estando em processo de conclusão de faculdade e início de carreira na educação musical, fez-se necessária a busca por conceitos que subsidiassem a formação inicial do profissional. Assim, tratando-se de uma metodologia que dá voz ao professor, que propõe um contato maior com não apenas a teoria mas também a prática da profissão, optou-se por estudo em "História de Vida de Professores" com o objetivo de descrever, compreender e analisar o percurso do educador nas perspectivas de seu desenvolvimento pessoal, profissional, social e cultural.

Como suporte técnico para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados estudos já desenvolvidos em história de vida de professores que propõem estes como uma nova perspectiva na formação do educador, trazendo o professor para o centro da pesquisa, analisando sua prática profissional e trajetória pessoal, associando a teoria com a prática educacional. A partir da análise destes estudos, elaborou-se um roteiro aberto de entrevista que pudesse abranger todos os aspectos que permeiam a construção de uma carreira nas suas diversas perspectivas.

Buscando um contato com as realidades sociais, a compreensão da utilização das metodologias, do universo da criança, das funções da música na educação, optou-se por estudar o percurso da educadora Teca Alencar de Brito, que tem uma história de relevantes trabalhos no contexto da educação musical.

A formação básica

“... Eu estudei música a vida inteira e não tinha a menor intenção de ser educadora...”

O envolvimento de Teca¹ com a educação musical vem de um processo muito natural. Desde criança sempre esteve envolvida com a música mesmo dentro de sua própria casa. Iniciou seus estudos de piano aos cinco anos de idade e seu avô, que era violonista, compositor, músico intuitivo, mas que nunca estudou música sistematicamente, foi uma grande influência no envolvimento e desenvolvimento musical de Teca, principalmente por esta maleabilidade com que lidava com a música. Seus professores de música, durante todo o processo de formação, também exerceram influência significativa em seu desenvolvimento musical e pedagógico.

Com aproximadamente dezessete anos, formando-se no conservatório que estudava, opta por continuar seus estudos musicais e ingressa na faculdade cursando Bacharelado em piano e Licenciatura em música.

Os primeiros anos de carreira

¹ Teca Alencar de Brito, objeto desta pesquisa, é fundadora e diretora da escola Teca Oficina de Música em São Paulo.

Os primeiros trabalhos de Teca se dão enquanto ela ainda cursava a faculdade. Inicialmente como professora de piano e iniciação musical. Aos poucos, diversas oportunidades começaram a acontecer e em contextos bem variados. Juntamente com isto há um investimento assíduo no sentido da aquisição de diferentes materiais e conhecimentos, mesclando a experiência teórica com a prática.

Assim Teca vai encontrando maior identificação profissional dentro da Educação Musical, descobrindo uma outra função no trabalho com música que não a da performance instrumental. Ao mesmo tempo, os diferentes trabalhos, contextos e conhecimentos adquiridos vão lhe permitindo descobrir sua própria maneira de trabalhar e encontrar os conceitos e ações que mais se assemelhavam a suas idéias e ideais. Como aponta HUBERMAN (1992) em seus estudos, esta fase inicial marca um período de grande exploração, de descobertas, mas também verifica uma certa tendência a restringir tentativas de diversificação na aula, devido à insegurança inicial. Embora seja vivível este processo de descobertas, as restrições não ocorrem no percurso de Teca que, ao contrário, busca inovações, diferentes linhas de trabalho, o melhor e o mais amplo repertório possível para o aprendizado do aluno.

O desenvolvimento da carreira

Com a conclusão da faculdade Teca passa logo de aluna para professora, assumindo também, um pouco depois, aulas em um conservatório.

Nesta época se dá um maior contato com o educador Koellreutter, em um trabalho de atualização pedagógica. Tendo encontrado uma série de aproximações entre as idéias de Koellreutter e as suas, principalmente com a questão da improvisação, Teca começa a se aprofundar no trabalho deste educador.

Amadurecendo a idéia de ter seu próprio espaço, tendo já duas filhas pequenas, aluga um novo apartamento para morar onde faz da sala seu primeiro ambiente de trabalho com poucas turmas de musicalização. Com o aumento da demanda de alunos e da quantidade de trabalho, Teca aluga um espaço específico e dá início à “primeira versão” da sua escola. Então, deixa as aulas da faculdade e posteriormente do conservatório para se dedicar inteiramente ao seu projeto profissional/pessoal.

Verifica-se em HUBERMAN (1992), e também em GONÇALVES (1992), uma fase de estabilização, de comprometimento, de consolidação de pensamentos e idéias nesta fase do percurso profissional. Isto é claramente verificado nesta fase da vida de Teca. No decorrer dos anos vai havendo um maior empenho com a escola e um envolvimento também com trabalhos fora da escola.

A atual situação profissional dentro da carreira

Este é um momento muito importante na carreira da educadora Teca onde as idéias, os conceitos, os pensamentos e ideais, todo o trabalho, estão muito consolidados e isto foi acontecendo à custa de vivências, experiências, estudo, leituras, pesquisas, reflexões, empenho, dedicação. É também um momento difícil pois há uma grande demanda de tarefas a fazer, idéias diferentes, a escola, os diferentes trabalhos.

Além de uma grande diversificação e ampliação Teca vai se envolvendo também com trabalhos de cunho mais social, produção de material, compilação de idéias, utilização da escrita como veículo de expressão e comunicação, buscando expandir seu trabalho e torná-lo acessível a um maior número de pessoas e a diferentes camadas da população também.

Os melhores momentos

Incontáveis são os momentos, acontecimentos, situações, que marcam o percurso de Teca. Uma grande maioria sempre envolvendo a questão afetiva, pessoal e também as constantes batalhas na construção, conclusão e realização de diversas atividades, propostas e trabalhos.

Os piores momentos

Houve uma época que Teca trabalhava em diversos lugares, dava muitas aulas. Em uma determinada situação percebeu que não estava conseguindo notar todos os seus alunos, questão que vai totalmente contra seus princípios de educadora. Percebendo-se com uma

quantidade de trabalho além da que poderia fazer, refletindo sobre sua conduta profissional, sobre qualidade, percebe que precisa diminuir o número de aulas e assim faz. Tudo se resolveu, principalmente pelo reconhecimento do excesso de trabalho, prejudicial à qualidade deste, mas foi um ótimo espaço de auto-reflexão, marcando assim o percurso profissional.

GOODSON (1992) aponta para a ocorrência de incidentes críticos na vida e/ou trabalho dos professores que podem decididamente afetar sua percepção e prática profissional, bem como se verifica neste item sobre a carreira.

Os momentos de tédio, ruptura, desânimo, questionamento

Nunca houve nenhuma situação que afastasse Teca de sua profissão.

Muitos questionamentos estiveram presentes por todo o percurso mas nada que a fizesse nem pensar em afastar-se da carreira de educadora musical.

O papel do conhecimento específico e pedagógico

A somatória da história de Teca como aluna, seu próprio percurso, reflexões, suas experiências práticas como profissional, o amplo conhecimento teórico, resultam em um trabalho preocupado em contribuir para o crescimento e formação global do indivíduo, além de formar pessoas, cidadãos mais conscientes, equilibrados, no sentido de desenvolver todas as suas potencialidades - o lado intelectual e também o lado sensível, de trabalhar valores mais humanos em cada pessoa. Assim há também a preocupação com cada aluno, individualmente e dentro de um grupo, a participação ativa de cada um no sentido de fazer, opinar, participar, pensar, dividir, criar, enfim, um espaço de liberdade estimulando diferentes aspectos da criança.

MOITA (1992) verifica nos percursos estudados por ela, uma grande autonomia pedagógica pela criatividade das propostas educativas. GONÇALVES (1992) aponta o processo de formação contínua. Ao analisar todos os ideais de Teca, seu percurso, formação, conceitos, estudos, nota-se claramente estes elementos em sua história também.

Os modelos de professor

NÓVOA (1992) evoca uma mistura de vontades, gostos, experiências, acasos, que consolidam os gestos, rotinas, comportamentos, onde cada qual se identifica como professor. Assim se faz no percurso de Teca. Não há um modelo específico em seu trabalho. Ao contrário, sua linha de trabalho foi se consolidando a partir da mistura de toda a experiência teórica e prática presente em todo seu percurso. Inclusive seus próprios professores, positiva ou negativamente, foram modelos no processo de construção do trabalho. Mas o que mais influenciou, marcou o desenvolvimento de seu trabalho foi o educador Koellreutter.

Acontecimentos de natureza socio-política e cultural, relacionados com a carreira de educadora musical

Apesar de nunca ter assumido grandes cargos institucionais, postos administrativos, de nunca ter havido uma preocupação com status, o trabalho da educadora em questão tem influência na comunidade de um modo muito positivo e de diversas maneiras. Esta influência se reflete mesmo por muitos convites a assessorias para professores, palestras, seminários, convites para diversos trabalhos, enfim, muito empenho e atuação de diversas maneiras no contexto social.

Crenças, valores e opiniões

A educadora coloca brevemente e em opiniões pessoais a questão da influência da mídia na sociedade, de uma maneira positiva, pelo acesso à informação e de um lado negativo pela piora na qualidade destas que são niveladas a partir de questões mercadológicas. Há também a questão da rapidez nos acontecimentos, de um aumento na quantidade de atividades para as pessoas e de uma busca por resultados mais rápidos.

Este tempo acelerado, a problemática acerca do acesso a informação, das questões de mercado, interfere demasiadamente no processo educacional pois acaba havendo uma inversão de valores: qualidade versus quantidade. Teca coloca a importância da educação

como um todo na luta contra essa massificação e mecanização da sociedade, buscando equilíbrio e uma reconceitualização no que se refere à questão do processo e do produto, abrangendo inclusive o processo de formação de formadores que serão os “condutores” do desenvolvimento da criança. Também discorre a respeito de tratar a cultura em uma dimensão mais ampla e as pessoas em dimensões mais próximas, umas das outras.

Imagens de si em diferentes momentos da carreira

De um modo geral Teca se vê como uma pessoa que esteve e está sempre buscando, pesquisando, pensando, revendo, reestruturando. Há um constante espaço de questionamento, um exercício constante de reflexão, de conscientização, de auto-avaliação, o que proporciona uma constante abertura no seu campo de atuação.

A educadora considera seu percurso através de um olhar surpreso já que não possuía, inicialmente, a pretensão de se trabalhar com educação musical. Também o considera interessante tendo em vista os fatos que marcam seu processo.

Conclusões gerais

A vida da educadora Teca Alencar de Brito é muito rica em experiências, reflexões, situações, pensamentos e um sem número de informações que permitem uma grande compreensão sobre tudo que há por trás de um percurso profissional e pessoal da vida de um educador. Sua história de vida clarifica e fornece muitas questões acerca do pensamento educacional, das relações entre música, educação e sociedade, do papel do educador para com a formação de indivíduos mais completos, mais sensíveis, no trabalho com valores mais humanos, menos racionalistas, de modo a também haver grande compreensão sobre o contexto musical, educacional e social nos dias de hoje. Assim também seus relatos propiciam uma série de questões acerca de metodologias, ideais e espaços de trabalho, abrangendo toda luta que há por trás da constituição de um trabalho realmente qualitativo.

É inegável que o estudo sobre o percurso desta educadora fornece importantes, interessantes e fundamentais subsídios ao futuro profissional da educação musical, a partir do momento que incita uma série de reflexões, de contatos com a realidade do hoje,

fornecendo diversos tipos de informação. E assim como coloca MOITA (1992), ninguém se forma no vazio. Compreender um percurso vida é compreender um percurso de formação, de modo que formar-se supõe uma série de trocas, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso a este processo é ter em conta a singularidade de sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com todos os contextos.

Referências Bibliográficas

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (coord.). *Vidas de Professores*. Portugal, Porto Editora, pp. 141-170, 1992.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (coord.). *Vidas de Professores*. Portugal, Porto Editora, pp. 63-78, 1992.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (coord.). *Vidas de Professores*. Portugal, Porto Editora, pp. 31-62, 1992.

MOITA, M. da C. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (coord.). *Vidas de Professores*. Portugal, Porto Editora, pp. 111-140, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (coord.). *Vidas de Professores*. Portugal, Porto Editora, pp. 11-30, 1992.

SABERES E COMPETÊNCIAS: MUNDOS ANTAGÔNICOS DA ACADEMIA?

Mércia de Vasconcelos Pinto

Resumo. Estudos empíricos realizados com alunos dos cursos de música da UnB fazem emergir incompatibilidades entre a bagagem cultural trazida e a que encontram dentro da academia, entre um currículo baseado em códigos estéticos do passado e as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais diversificado. O texto explora os resultados do estudo e aponta as dificuldades com as quais professores e instituições de ensino da música confrontam-se hoje.

Introdução

Este texto foi escrito a partir dos resultados preliminares de uma investigação realizada com alunos dos cursos de música da UnB no primeiro semestre de 2001. A preocupação com a melhoria dos cursos de graduação nos motivou a aplicar questionários, entrevistar e observar estudantes visando saber o grau de envolvimento dos mesmos com as atividades oferecidas pelo curso (disciplinas teóricas, coral, big band, orquestra de câmara, pequeno laboratório de música e computação) e como desenvolvem estratégias para sua inserção num mercado de trabalho cada vez mais diversificado.

Falar sobre cursos de música nas universidades brasileiras é reconhecer que ainda se dedicam quase que exclusivamente à perpetuação da música do passado, abrindo caminho para sua compreensão na mente dos alunos. A UnB não é exceção. Vindos de diferentes contextos de ensino tais como escolas, colégios, aulas particulares, igrejas, clubes, bandas militares, ou mesmo autodidatismo, os estudantes inserem-se num processo de profissionalização que começa com seu nivelamento pelo vestibular. Currículos, conteúdo das disciplinas e grade horária são apresentados aos mesmos desconhecendo as variadas vivências e expectativas musicais que trazem quando entram para a academia. Expostos a uma pluralidade de campos de conhecimento e propósitos educacionais, tentam como podem, aliar por si mesmos os antagonismos que atravessam seu cotidiano, práticas e educação. Para alguns, o impacto da imposição de códigos estéticos alheios ao seu mundo é enorme.

Isto pode ser interessante mas eu não uso¹.

Apesar dos esforços de alguns professores em atuar com um maior grau de pluralismo estético, lhes faltam ações concretas nos processos educativos. Assim, as intervenções da aprendizagem permanecem calcadas no reforço de hábitos perceptivos e pouco no enriquecimento, melhoramento ou atualização deste sistema. O que emerge quando jovens descrevem sua relação com a música é que seu aprendizado choca-se com a inadequação dos currículos e a ausência de formação docente para atender a estas expectativas. O esgotamento do projeto da modernidade na sociedade pós-industrial, trazendo a existência concreta de uma infinidade de fazeres musicais instigam o pesquisador/professor/intérprete a criar modelos de ensino/análise, visando dar conta de suas especificidades, e a academia não está estruturada para tematizar ou acompanhar esta multiplicidade de fazeres como objeto de estudo. A problemática não é observada somente na UnB. Levantamentos feitos nos cursos de música da UNIRIO, mostram a pluralidade de gostos estéticos e fazeres musicais entre os estudantes.

As descrições registram mudanças recentes que vem transformando as escolas em pontos de encontro para potencialmente todas as músicas. Se os clássicos continuam ocupando posição central e recebendo a reverência que a cultura musical do ocidente exige, as escolas assistem ao fortalecimento de setores dedicados a deuses menores concorrentes que questionam a existência de cânones (Travassos.1999: p.120).

Para a pesquisadora, os cursos de música são mais adequadamente descritos como mosaicos de repertórios (sic). Diferindo um pouco do objetivo do estudo relatado por Travassos, os dados colhidos na UnB deveriam contribuir para uma tomada de posição por parte de alunos e professores visando mudanças em seu currículo.

Saberes e competências.

Começo meu relato com três mini biografias de alunos.

Carlos. Veio do nordeste e mora com a família numa cidade satélite. É aluno de regência. Sobrevive de várias fontes: pequenos arranjos e trilhas sonoras que faz em seu estúdio, toca

¹ Depoimento de um aluno.

teclado em churrascarias e restaurantes com seus dois filhos cantores². Nos dias que não tem apresentações, ele e os meninos transformam em sala de aulas, a parte da frente de sua casa, local onde sua esposa trabalha como cabeleireira. Para completar o orçamento doméstico, a família ainda faz e distribui cestas de café da manhã para a clientela da cidade aos domingos.

Luiz. Mora na Capital. Entrou no bacharelato de violão mas apesar de não gostar de ensinar, mudou para o curso de licenciatura. Aos poucos vem aprendendo a tocar outros instrumentos. A flauta transversa e o pandeiro, aprendeu olhando os colegas tocarem ou perguntando a um e a outro como faziam. Sua performance nos três instrumentos o permite participar hoje de um conjunto de choro já com um certo nome na cidade. As exigências da sobrevivência o tem levado também a trabalhar com trilhas sonoras.

Hélio³. Veio de um estado do centroeste para fazer o curso de clarinete. Já tinha também estudado piano mas hoje faz o curso de regência. Como evangélico, é o produtor da vida musical da igreja, regendo o coral, participando dos conjuntos instrumentais e no último ano foi responsável por todo o processo de gravação e distribuição de um CD patrocinado pela sua comunidade religiosa.

O trecho acima ilustra as relações dos alunos com seus cursos. Mostram de modo subjacente as experiências musicais que trouxeram, as que adquiriram fora dos muros da academia e até que ponto elas ou completam sua formação ou já tomam boa parte de suas competências. O Departamento de música da UnB tem dois tipos de curso; bacharelato e licenciatura. Dentro do bacharelato, encontram-se os cursos para formação do instrumentista de cordas (atualmente sem professor de violino), sopro e canto. Além disto, formam-se também regentes e compositores. A licenciatura forma professores de música para preencher demandas de escolas primárias e secundárias. O número de alunos direcionado para as carreiras de solista ou músico de orquestra é relativamente pequeno. Estes são estudantes profissionais que já entram no curso com bagagem cultural adquirida em aulas particulares ou conservatórios. Sua prática musical dá-se em orquestras, conjuntos menores que tocam em casamentos, festas, ou como regentes de coros. Em geral não gostam de dar aulas e só o fazem como última alternativa de ganhar algum dinheiro. Só se

² Como ele mesmo disse: música breganeja.

integram às atividades práticas do curso (orquestra, música de câmara) por obrigação, demonstrando dificuldade de suportar a rotina de orquestras jovens.

*Sempre com o mesmo repertório*⁴.

O sonho de estudar ou mesmo estabelecer-se em alguma orquestra no exterior parece alimentar suas energias durante o curso. Um outro grupo já fez estudos musicais e já possui identidade profissional. São músicos de bandas militares e professores da Escola de Música de Brasília (escola de ensino médio mantida pelo governo do D.F.), que lhes tem exigido o diploma para legitimar seus cargos. A expectativa de uma dupla formação (bacharelato e licenciatura) contempla também a abertura de novas oportunidades de trabalho com novos contatos, mas raramente o desejo de se inserir nas questões do ensino. A análise dos formulários, nos mostra que o curso de licenciatura abriga a maior parte dos alunos⁵. No entanto as entrevistas comprovam que ele é o refugio de vários tipos de estudantes. Depósito de alunos insatisfeitos e decepcionados com as exigências do bacharelato, o curso acolhe também alunos que já são bacharéis mas voltam aos bancos da universidade para conseguir mais um diploma. O curso é tábua de salvação para muitos: os que não se encaixam nos cursos existentes, os que por ausência de professor para seu instrumento mudam de curso e vão ter aulas em outras cidades, além daqueles que pensam que como professor terão uma renda mínima, abrigo das vicissitudes que atingem o músico instrumentista. Mas o que salta aos olhos do observador é a dupla vida musical dos alunos; as discrepâncias entre o modelo de currículo e as práticas solicitadas pelo mercado de trabalho.

A percentagem entre os estudantes profissionais e aqueles que trabalham para sobreviver é quase igual⁶. As práticas musicais exercidas pelos estudantes podem ser compreendidas entre populares, ecléticas (no sentido daqueles que circulam entre o popular e o erudito) e eruditas. Por fim, um número elevado tem suas práticas na música religiosa. Composto de

³ Nomes fictícios.

⁴ Depoimento de uma aluna.

⁵ O curso de Licenciatura abriga 40% dos alunos. Os outros cursos estão assim divididos: regência 10%, canto 6%, composição 10%, violão 4%, piano 9%, cordas 11%, sopros 10%.

⁶ 41% são estudantes profissionais, 50% trabalham para sobreviver e 9% não responderam ao questionário.

fiéis de igrejas evangélicas (tradicionalistas ou protestantes), se tornam cada vez mais numerosos. As igrejas tem abrigado não só cantores e regentes de corais. Eles estão mais e mais organizados como mercado musical independentes, com lojas, distribuidoras, edição de periódicos, programas de TV e rádio. Studios próprios produzindo seus próprios espetáculos e CDs, conjuntos de música que tocam nos serviços religiosos (no mínimo teclado, bateria e guitarras, mas muitas tem até instrumentos de sopro) oferecem alternativas de emprego para muitos estudantes e muitas vezes com perspectiva de permanência no futuro. A maioria dispõe de equipamento de gravação de vídeos, mesa de som, etc. Além disso, possuem suas entidades próprias que apoiam e congregam não só coralistas mas pesquisadores, regentes, e que conhecemos muito pouco. Para estes estudantes, a igreja tem sido a chance de tocar sem as exigências técnicas da academia. Em muitas congregações são incluídos e participam como podem, promovendo assim boa parte de sua a prática e crescimento musical.

O que eu aprendi com a gravação deste CD, desde o momento de escolher as músicas, ensaiar, até sua venda, valeu mais do que quatro anos de UnB⁷.

Os que tocam repertório erudito são geralmente alunos de bacharelato em instrumento (piano e cordas) e canto, cursos cuja organização canaliza a prática para tais gêneros. Na possibilidade de atuação profissional, os cantores limitam-se praticamente a cantar em coros, ser professor de canto ou preparador de coral. Para pianistas a limitação de mercado de trabalho é maior por não contarem com a alternativa das orquestras. Ou se é professor ou acompanhador de coros. Para os instrumentistas de sopro ou violão, bandas militares ou espaços sociais como bares, shoppings, restaurantes onde o blues, o jazz, a MPB e o forró fazem parte da paisagem sonora, são opções de trabalho. Alguns já começam a compreender que este tipo de atividade não será só um “bico”.

Cuido para que meus filhos sejam músicos, mas para mim, sei que será difícil sair dessa vida. Meu curso já se estende por mais de seis anos⁸.

⁷ Depoimento de um aluno.

Dentro de suas preferências, os estudantes em início de curso e que residem em Brasília também apreciam o rock. Riem quando pergunta-se por que deixaram a prática deste gênero e dizem não ter mais tempo.

O que dizer dos compositores? Como encaram as atividades de arranjador, trilha sonora? O que conhecem eles sobre o mercado de trabalho que os espera? Este pequeno grupo apresenta-se como estudantes profissionais. Pelas próprias características do currículo do curso, tem pouca participação nas práticas musicais oferecidas pela academia e conhecem pouco a realidade do compositor como trabalhador cultural.

*Estou fazendo um trabalho de ambientação sonora para uma exposição de pintura, mas não é isto que quero como compositor*⁹.

Por fim, os que praticam a música sacra tem nos corais o seu grande espaço. São cantores, regentes acompanhadores e até instrumentistas. Dentro da variedade de experiências musicais na vida de estudantes de música da UnB o grupo mais numeroso é orientado para música popular e a religiosa. No entanto, estas práticas não chegam a mobilizar processos de conhecimento dentro da academia nem tampouco se interroga sobre os atrativos que elas exercem nos jovens. Seus valores e atitudes não geram estratégias de comparação a partir de empréstimos ou de comportamentos musicais destes fazeres¹⁰. Os dados obtidos nos mostram que as experiências dos alunos entram em conflito com o processo de aquisição de conhecimento oferecido na escola e é compreensível que nestas condições des comecem a formar seus próprios valores, suas próprias atitudes, sua própria prática que não é encontrada dentro da universidade¹¹.

Conclusão

⁸ Depoimento de um aluno.

⁹ Depoimento de um aluno de composição.

¹⁰ Não se tem uma disciplina específica de música brasileira nem tampouco de folclore. A disciplina de música popular é optativa e aberta para alunos de toda a universidade. Um espaço para discussão sobre mercado de trabalho lhes falta.

A reflexão sobre o ensino da música, confronta-se hoje com questões difíceis e contraditórias visto que apreende a dimensão da ruptura introduzida pelas músicas populares, pelas de cunho religioso e pelas vanguardas contemporâneas vis a vis com a música do passado. Esta ruptura nos conduz a uma questão específica pois interroga a necessária continuidade de estratégias de processos educacionais e a exigência de estabelecer uma articulação entre valores musicais do passado e os do presente. A formação do profissional de música não pode ignorar as questões levantadas pela modernidade musical, mas ao mesmo tempo não pode instituir, favorecer uma autonomia hipotética do sujeito sob a base de um mal conhecimento dos valores culturais anteriores. Entender e experienciar fazeres musicais diferentes do nosso, exige estratégias e atitudes pedagógicas específicas: ruptura com os hábitos tonais, com as técnicas tradicionais de interpretação vocal e instrumental, ruptura com os processos de criação musical etc. Mas como elaborar e desenvolver atitudes específicas afim de que os processos de empréstimos pedagógicos e apropriação possam conduzir a verdadeiras apropriações criativas da cultura? Tudo isto sublinha a característica interdisciplinar do ensino musical. É estar disponível para novos âmbitos de intervenção: espaços educativos onde a música tem lugar visível, espaços informais orientados para a formação de público, espaços formais onde a música popular, contemporânea ou do passado tem permitido desenvolver ações concretas de trabalhos pedagógicos e até mesmo espaços universitários onde se dá ênfase à formação do músico profissional¹². A academização do popular ou a popularização da academia embora signifiquem um caminho para a universidade romper esquemas de apropriação e construção do conhecimento de maneira alternativa à educação musical convencional, enfrenta a problemática da pedagogia dentro das particularidades das formas de produção, circulação e consumo das músicas. O reconhecimento de outros textos e contextos musicais nos permitirão ver outras maneiras de ser, fazer e formar o instrumentista ou o professor. No entanto quando falamos de músicas vivas, midiáticas, em mudança e em permanente interinfluência com músicas e linguagens de outros contextos, implica em conhecer e

¹¹ Todos os alunos tem um período de dois semestres no final do curso, dedicados ao estágio. Com exceção do curso de licenciatura (que não gostam desta atividade), os alunos utilizam estes dois semestres para preparar o recital final.

¹² A Colômbia tem recorrido a um caminho eloquente neste aspecto. No último encontro da IASPM realizado em abril de 2002 no México percebeu-se como os espaços universitários tem dado ênfase à formação do músico profissional com um claro vínculo ou opção pelas músicas populares.

incluir instrumentos de tradição oral em processos sistemáticos e formais, e os materiais e pedagogias até hoje sistematizadas tem sido através de partituras. Outra demanda seria a construção destes instrumentos com técnicas de luteria qualificadas. Não podemos negar que existem tentativas de propostas metodológicas entre nós¹³. Muitas delas tem proposto encontrar diversidades musicais sob forma de escuta, jogos musicais, de encorajamentos à criatividade musical e desenvolvimento de gestos criadores em música, mas na maioria são esforços isolados que não tem encontrado o impacto necessário nos lugares de trabalho para fazer destas reflexões, ações contundentes.

Referências bibliográficas

- CARVALHO, José Jorge de. 1999. Transformações da Sensibilidade Musical. in *Horizontes Antropológicos*. Ano 5, nº 11/ p.53. PPGAS/UFRGS, 1999.
- DeNORA, Tia. *Music in Everyday life*. Cambridge University Press.2000.
- FRANCES, Robert. *Les Sciences Humaines devant la Musique Contemporaine*. Les Molineaux, Editions EAP, 1992.
- GARZÓN, Leonardo e outros. *Conclusões do GT de Música Popular e Educação*. IV Encontro Sulamericano da IASPM. México, 2002.
- GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn- a way ahead for music educators*. Sydney, Ashgate Press, 2001.
- LUCAS, Maria Elizabeth. Música popular à porta ou aporta na Academia? in *Em Pauta*. Revista do Curso de Pós-graduação (mestrado) em Música da UFRGS. Ano 4 nº 6, 1992.
- LUNDSTRÖM, Håkan. Higher Music Education in a Multicultural Society. In *Music of the World's Culture: a source book for music educators*. ISME, p.102, 1998.
- PINTO, Mércia. Ouvidos para o Mundo- Aprendizado informal de música em grupos da periferia de Brasília. Comunicação apresentada no encontro da IASPM. México, 2002.
- _____. *O Estudo da Música Popular*. Texto apresentado no GT de Música Popular. In *Anais do XIII Encontro da ANPPOM*. BH/ Minas Gerais, 2001.
- TRAVASSOS, Maria Elizabeth. Redesenhando as Fronteiras do Gosto: estudantes de música e diversidade. In *Horizontes Antropológicos*. Ano 5 nº 11, p.119. PPGAS/UFRGS, 1999.
- STÅLHAMMAR, Börje. The Space of Music and its Foundation of Values- music teaching and young people's own music experience. In *International Journal of Music Education* nº 36, p. 35. ISME, 2000.
- SUNDIN, Bertil. "Aesthetics and Education: an ill-matched couple?" in *International Journal of Music Education*. nº 36. p.04. ISME, 2000.

¹³ As Oficinas de Músicas (OBM) que existem como disciplina em vários cursos universitários parecem ser as mais sedimentadas neste aspecto.

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Nair Pires

Ângela I. L. Freitas Dalben

Resumo. Esta comunicação visa divulgar um projeto de pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvido no programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG. A pesquisa tem como objetivo analisar o que os cursos de Licenciatura na área de música estão propondo para a formação do professor e quais os limites e possibilidades dessas proposições. Dentro de uma abordagem qualitativa serão adotados três instrumentos de coleta de dados de caráter complementar: a análise documental, a entrevista e o grupo focal. A partir do cruzamento dos dados buscaremos compreender de maneira global as inter-relações que emergem do contexto escolar, produzindo conhecimentos úteis tanto para a prática profissional quanto para formulação de políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O paradigma da racionalidade técnica tem influenciado os currículos e práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura desde sua criação no Brasil na década de 30. Esse modelo de formação concebe o professor como um técnico, que aplica na sua prática, regras e técnicas advindas do conhecimento científico e pedagógico. Sendo assim, para a formação desse profissional considera-se importante oferecer um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas que, justapostas, fornecerão habilidades e conhecimentos necessários para serem aplicados às situações práticas de sala de aula no estágio supervisionado (PEREIRA, 1999, pp.111-112). Porém, segundo o autor, esse modelo se apresenta inadequado à realidade da prática profissional docente, visto que cria uma ruptura entre teoria e prática na formação do professor, prioriza a formação teórica em detrimento da formação prática, e concebe a prática “como um mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos” (id, pp. 112).

De acordo com essa concepção que separa teoria da prática, conteúdos específicos de conteúdos pedagógicos, a avaliação do processo de aprendizagem só se dá ao final do curso,

quando da realização do estágio. Esse modelo de formação a meu ver não propicia ao aluno ao longo de sua formação a vivência de alternativas metodológicas em espaços de reflexão e reconstrução do conhecimento, contribuindo desta maneira para a manutenção do círculo vicioso - a reprodução didática.

Dentro desse modelo de formação, a articulação teoria-prática quando existente, é reservada apenas às disciplinas pedagógicas, o que não garante uma formação global do aluno, dotando-o de competências necessárias para o desempenho profissional. Além disto, este fato reflete a concepção estanque de disciplina, que opera com o conhecimento fragmentado e isolado. Sobre esta questão, PERRENOUD afirma que uma concepção de formação docente baseada em uma abordagem por competências exigiria que os professores, “por mais especialistas que fossem, sentissem-se antes responsáveis pela formação global de cada aluno do que responsáveis exclusivamente por seus conhecimentos em sua própria disciplina” (1999, pp.67).

Em oposição ao modelo da racionalidade técnica, um modelo alternativo de formação de professores está emergindo na literatura especializada – o chamado “modelo da racionalidade prática”. Retomando a discussão de PEREIRA, o autor afirma que esta nova proposta concebe o professor como um profissional autônomo, com capacidade de reflexão e decisão sobre sua ação pedagógica. A prática de *locus* da aplicação dos conhecimentos científico-pedagógicos, passa a ser entendida como “um espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados” (1999, pp.114).

Dentro desse paradigma emergente, formar o professor é dota-lo de capacidade para atuar em situações complexas, com condições de resolver problemas práticos, através da integração do conhecimento e da técnica. A realidade educativa é criada e construída no cotidiano da sala de aula, e a cada nova realidade novos significados são produzidos abrindo um novo espaço para o conhecimento e a experiência, para a reflexão e a descoberta. O professor constrói na prática o seu próprio conhecimento profissional através do processo de *reflexão-na-ação*, não se limitando somente a reproduzir modelos e técnicas aprendidas, mas também construindo novas estratégias de ação, novas maneiras de enfrentar e definir os problemas (GÓMEZ, 1995, pp.110-112). Neste sentido,

“ a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. Um processo de investigação na acção, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreender de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar” (id., pp.112).

Hoje, diante das reformas educacionais em todo o sistema brasileiro a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº9.394/96), instalou-se uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Documentos oficiais elaborados desde então nos mostram claramente a ruptura com o modelo anterior, apontando para este novo paradigma de formação docente. Com ênfase na formação por competências, o discurso oficial prevê o professor como o “prático-reflexivo”, com capacidade de reflexão sobre sua própria prática. Tomando a prática como eixo da formação docente, esta “deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, não podendo “ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”¹. Sendo assim, não apenas as disciplinas pedagógicas, mas todas as que compõem o currículo de formação terão a sua dimensão prática. Dentro dessa concepção, este documento entende a articulação teoria/prática como a junção entre o conhecimento do objeto de ensino- os conteúdos das áreas de conhecimento - e o conhecimento do objeto de atividade do professor – sua expressão escolar, ou seja, a re-interpretação dos conteúdos para os contextos escolares onde atuam.

A partir da minha experiência como professora do Curso de Licenciatura em Educação Musical na Universidade Federal de Ouro Preto, observo a busca constante por parte dos professores em romper com o modelo de formação com base na “racionalidade técnica”, com vistas à formação mais global do aluno. Como todos nós fomos formados a partir desta concepção de ensino/aprendizagem de música, com a presença dominante das características do modelo “conservatorial”, podemos perceber a inadequação de algumas concepções e práticas adotadas nos cursos superiores de música. Porém é necessário saber que alternativas tem sido adotadas para romper com esse modelo tradicional? Como e onde estão acontecendo as

mudanças? Que concepções, valores e crenças estão orientando as ações dos educadores musicais? Pois como afirma SANTIAGO, o grande desafio dos educadores comprometidos com a profissionalização dos professores é

“clarificar os propósitos que definem a intencionalidade e a dimensão das transformações que, necessariamente, deverão ocorrer na escola, a fim de que não se restrinjam elas a políticas de legitimação de programas oficiais, ou meras inovações metodológicas que atingem apenas o âmbito da sala de aula sem preocupação com o inevitável comprometimento de qualquer prática pedagógica com um projeto político” (2001, pp.162).

Diante desse novo cenário onde políticas educacionais lançam novas propostas para a formação docente com bases no paradigma da “racionalidade prática”, onde a produção teórica aponta para a profissionalização do professor pautada em concepções claras e na comunicação argumentativa dos sujeitos que instituem as relações escolares, e, perante a carência na literatura de pesquisas voltadas para a formação do professor de música, considero necessária uma investigação científica que tenha como objeto de estudo a orientação político-pedagógica dos cursos de Licenciatura na área de Música. Diante disso, a pesquisa se propõe a responder a seguinte questão: o que os cursos de Licenciatura na área de Música estão colocando como meta para a formação do licenciado?

A partir de uma ampla reflexão, pretende-se localizar as convergências e divergências entre os projetos político-pedagógicos dos cursos, clarificar as concepções e valores dos sujeitos envolvidos na ação educativa, apontando os limites e as necessidades de transformação, articulando estratégias que possibilitem a superação das dificuldades, proporcionando avanços na formação do professor de música dentro do novo contexto sócio-cultural. Neste sentido, esta pesquisa pretende contribuir com uma reflexão mais aprofundada dos cursos de Licenciatura na área de Música, produzindo conhecimentos úteis tanto para a prática profissional quanto para formulação de políticas públicas.

OBJETIVOS

¹ Artigo nº12 da Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Objetivo geral:

- Analisar o que os cursos de Licenciatura na área de música estão propondo para a formação do professor e quais os limites e possibilidades dessas proposições.

Objetivos específicos:

- Analisar os projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura na área de música, identificando o que existe de comum entre eles e em que se diferenciam;
- Identificar os aspectos que têm sido priorizados na formação dos alunos a partir da ótica dos professores;
- Analisar sob a ótica dos alunos a adequação entre a formação que estão tendo e os limites para a atuação prática.

METODOLOGIA

Investigar o que os cursos de Licenciatura na área de música estão propondo para a formação do professor e quais os limites e possibilidades dessa proposição se insere na perspectiva da investigação qualitativa. Partindo do pressuposto de que as pessoas agem de acordo com seus valores, crenças e percepções, acredita-se que o seu comportamento denota um sentido e um significado que não se apreende de imediato, mas somente através de um rigoroso processo de investigação com vistas ao desvelamento dessa realidade (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2001, pp.131). Entender os limites e possibilidades das propostas dos cursos de Licenciatura na área de música significa, portanto, entender os valores, crenças e comportamentos que estão orientando as ações educativas.

Dentro de um programa de investigação qualitativa, serão adotados, a princípio, três instrumentos de coleta de dados: a análise documental, a entrevista e o grupo focal. As técnicas utilizadas terão um caráter complementar, com o objetivo de, a partir do cruzamento dos dados, buscar a compreensão global das inter-relações que emergem do contexto escolar.

A análise documental se constitui numa valiosa técnica de coleta de dados, podendo ser utilizada tanto para complementar informações obtidas de outras técnicas, quanto para ajudar no desvelamento de novos aspectos de um problema (LÜDKE, 1986, pp.38). Quanto à natureza dos documentos, serão utilizados a produção teórica da área de Educação Musical e os projetos político-pedagógicos dos cursos a serem selecionados para o estudo. Serão selecionadas três instituições de ensino superior que oferecem cursos de Licenciatura na área de Música, para uma análise comparativa de seus projetos político-pedagógicos. O estudo comparativo dos projetos objetiva averiguar as semelhanças e diferenças das propostas de formação de professores, buscando identificar quais os seus limites e possibilidades, e o que estão priorizando para a formação do professor de música.

A segunda técnica de coleta de dados a ser utilizada será a entrevista semiestruturada, com o objetivo de captar o discurso dos sujeitos, compreendendo o significado que eles atribuem às situações, eventos e processos presentes no seu cotidiano. Como procedimento da entrevista semiestruturada, será elaborada uma “agenda” contendo tópicos ou temas a serem abordados com cada participante, como forma de cobrir uma série de assuntos em todas as entrevistas, garantindo dessa forma a possibilidade de análise comparativa dos dados. Como sujeitos da entrevista, serão selecionados dois professores de cada um dos três cursos escolhidos, perfazendo um total de seis professores.

A terceira técnica de coleta de dados prevista para a realização dessa pesquisa é o Grupo focal. Essa técnica é um tipo de entrevista realizada coletivamente, com o objetivo de apontar alguns aspectos a serem discutidos pelo grupo. Ao dar lugar ao diálogo entre os participantes, o uso do Grupo focal permite ao pesquisador identificar como a idéia vai sendo gradativamente construída no grupo, proporcionando maiores oportunidades de examinar as relações entre os participantes e as perspectivas que têm em relação ao assunto.

Como procedimento do Grupo Focal, será formado um grupo de aproximadamente seis alunos dos últimos anos de cada um dos três cursos selecionados, organizando um grupo de pessoas que estejam atuando em diferentes espaços educativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2001.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os Professores e a Sua Formação*. Lisboa, Dom Quixote, pp. 93-114, 1995.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Educação & Sociedade*. Vol. 20, N. 68, pp. 109- 125, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SANTIAGO, Anna R. F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.) *Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível*. Campinas, Papirus, pp. 157- 178, 2001.

**PROJETOS INTEGRADOS: UMA PARCERIA ENTRE
CONSERVATÓRIO VILLA LOBOS DA FITO E SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE OSASCO**

Neide Esperidião

Resumo. No ano de 2001, o Conservatório Villa Lobos da Fundação Instituto Tecnológico de Osasco, em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Osasco, desenvolveu um projeto de Educação Musical, sob uma abordagem interdisciplinar, com a finalidade de democratizar o ensino de música na rede municipal de ensino, atingindo 12000 alunos de 1^a a 4^a séries. As ações conjuntas entre os dois segmentos permitiram situar a música como eixo condutor da construção de saberes e conhecimentos necessários aos vários aspectos da cidadania e da formação e valorização da identidade nacional.

Fundamentos teóricos

O processo de globalização e o acelerado desenvolvimento tecnológico, especialmente na área da comunicação, vem causando profundas transformações nas sociedades contemporâneas, atingindo o campo educacional em todos os níveis e modalidades de ensino, produzindo um novo paradigma de educação. O papel da escola é redimensionado como um espaço de construção de saberes e conhecimentos preparando o indivíduo para o exercício da cidadania, gerando cidadãos autônomos, capazes de enfrentar problemas e de criar soluções.

Nessa perspectiva, a educação em uma sociedade globalizada tem a responsabilidade de preparar um homem autônomo para viver e participar de uma cultura que tem o mundo como sua localidade.

Ivani Fazenda (1999), uma das figuras expoentes da questão interdisciplinar no Brasil, afirma que a idéia de interdisciplinaridade remonta ao início do século XX, momento em que se preconizava um ensino global e do qual trataram alguns teóricos, tais como: os franceses Ovídio Decroly (1871-1932) e Celestin Freinet (1896-1966) e os norte-americanos John Dewey (1852-1952) e William Kilpatrick (1871-1965). Esses teóricos apresentaram propostas pedagógicas buscando-se romper com a rigidez dos programas escolares e

centralizando no interesse da criança, as práticas pedagógicas e conteúdos a serem trabalhados.

Decroly determinou seis “centros de interesse” que poderiam substituir os planos de estudos construídos com base em disciplinas: a criança e a família; a criança e a escola; a criança e o mundo animal; a criança e o mundo vegetal; a criança e o mundo geográfico; a criança e o universo. Freinet partindo de uma leitura do mundo e respeitando a cultura individual dos alunos, estabeleceu o desenvolvimento do aprendizado a partir da discussão de temas geradores, os quais são norteadores da ação educativa. No Brasil, o educador Paulo Freire ressaltou a importância da significação dos conteúdos para os educandos, sujeitos de uma ação educacional transformadora sobre a sociedade.

Jonh Dewey, representante da Escola Nova, ressaltou o papel da educação pela ação, ou seja, experiência e aprendizagem são elementos inseparáveis no processo educacional. Kilpatrick propôs um trabalho educacional realizado por meio de projetos problematizadores, abordando questões do dia-a-dia do aluno. O projeto como método didático era uma atividade intencionada, na qual vários conceitos poderiam ser trabalhados. Kilpatrick classificou os projetos em quatro grupos: de produção, de consumo, para resolver um problema e para aperfeiçoar uma técnica.

Historicamente, a questão da interdisciplinaridade surgiu pela necessidade de dar uma resposta à fragmentação causada por uma epistemologia de cunho positivista, devido à multiplicação das ciências em disciplinas. O princípio da interdisciplinaridade restabeleceu o diálogo entre os saberes e conhecimentos, rompendo com as fronteiras das disciplinas. A ação pedagógica através da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do cidadão. Articular saberes, conhecimentos, vivências, escola e comunidade é o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz na prática por um trabalho coletivo, pela perspectiva do conhecimento globalizado e relacional e pela autonomia da escola.

Hernández e Ventura (1998, p. 61) tratam especificamente da “organização curricular por projetos de trabalho”, favorecendo a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares. A metodologia do

trabalho interdisciplinar por meio de projetos envolve: integração dos conteúdos, concepção unitária do conhecimento; superação da dicotomia entre ensino e pesquisa e desenvolvimento de uma autonomia intelectual.

De acordo com o pensamento de Ivani Fazenda (1979):

A interdisciplinaridade vem sendo utilizada como “panacéia” para os males da dissociação do saber, a fim de preservar a integridade do pensamento e o restabelecimento de uma ordem perdida.

Antes que um “slogan”, é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do ser humano.

É uma atitude de abertura, não preconceituosa, de acordo com a qual todo conhecimento é igualmente importante. Pressupõe o anonimato, pois o conhecimento pessoal anula-se frente ao saber universal (Fazenda, 1979, p.8-9)

Transformar a escola nessa direção, depende de uma política governamental que trate a educação sob um novo paradigma que venha a estabelecer um redimensionamento no papel da escola e na função da educação. Fundamentados nesses pressupostos teóricos e buscando-se realizar uma experiência de educação musical na rede de ensino municipal de Osasco, que não possui a música como componente curricular, foi implantado um projeto interdisciplinar intitulado *Projetos Integrados*.

Os *Projetos Integrados* são uma ação conjunta da FITO, através do Conservatório Villa Lobos e da Secretaria Municipal de Educação, em sistema de parceria, cuja somatória de recursos materiais e humanos possibilitaram um acesso da população infantil ao ensino de música ministrado por professores especializados. Participaram do projeto 16 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, totalizando 12 000 alunos de 1^a a 4^a séries. As atividades musicais foram elaboradas, buscando-se ampliar os conhecimentos dos alunos sobre aspectos culturais nacionais e de outros povos e nações, dentro de um contexto social e histórico, valorizando e conhecendo a pluralidade cultural brasileira como meio para se construir, progressivamente, a noção de identidade nacional.

Os *Projetos Integrados* foram subdivididos em duas modalidades denominadas: *Encontro com Villa Lobos* e *Arte na Escola*. Na primeira modalidade, as atividades foram direcionadas para os alunos das 1^a e 2^a séries das

escolas municipais, localizadas nas proximidades e realizadas no espaço do Conservatório Villa Lobos, possibilitando aos estudantes conhecerem e vivenciarem o ambiente de uma escola de música especializada. Na segunda modalidade, as atividades se desenvolveram no próprio espaço escolar, direcionadas para as 3^a e 4^a séries e atingindo principalmente, escolas localizadas na periferia da cidade de Osasco.

Na elaboração e concepção do projeto, levou-se em conta aspectos fundamentais de pedagogias musicais, tais como: Dalcroze, Kodaly, Willems, Orff, Gainza, Shafer, entre outras, porém, sob um enfoque interdisciplinar, integrando-se as atividades musicais aos conteúdos curriculares desenvolvidos nas escolas municipais.

As práticas pedagógicas dos seis docentes (5 professores-músicos e 1 professora-bailarina) componentes da equipe de implantação foram determinantes no desenvolvimento e realização das atividades.¹

Proposta do trabalho

A seguir, estão relacionadas as propostas das duas modalidades dos *Projetos Integrados*, conforme configuração apresentada à Secretaria Municipal de Educação de Osasco.

Encontro com Villa Lobos

Descrição Sumária

Visitas monitoradas ao Conservatório Villa Lobos da FITO para contato com o ambiente de uma escola de música, vivenciando-se uma aula especializada dessa modalidade de arte.

Público Alvo

- Crianças das EMEF(s): 1^a e 2^a séries

¹ Docentes do Conservatório Villa Lobos da FITO, componentes da equipe dos *Projetos Integrados*:

- Encontro com Villa Lobos - Maria Aparecida Góes e Tânia C. Araujo.
- Arte na Escola - Fred Tangary, Israel Barros, Marcelo Manfra e Renato Alves.

Objetivos Gerais

- Conhecer o ambiente de um Conservatório e suas atividades.
- Vivenciar, significativamente, uma aula especializada de música.

Competências

- Estimular a escuta musical.
- Conhecer e explorar o material sonoro, ambiental e instrumental.
- Apreciar significativamente a produção musical, identificando o material sonoro.
- Contextualizar o produto musical no âmbito histórico, social e geográfico.
- Produzir criativamente seqüências sonoras.
- Conhecer e identificar as partes do corpo.
- Reconhecer as variações de velocidade, tempo, ritmo e espaço.
- Experimentar e observar as relações entre peso corporal e equilíbrio.

Habilidades

- ouvir e identificar os sons ambientais;
- ouvir e reconhecer a voz dos colegas relacionando-as à imagem corporal;
- conhecer a família dos instrumentos musicais e suas possibilidades sonoras;
- relacionar o formato dos instrumentos às formas geométricas: círculo, quadrado e triângulo, explorando-se essas formas no espaço da sala de aula;
- reconhecer e perceber a noção de altura, duração, intensidade e timbre dos materiais sonoros, relacionando-os aos conceitos de tempo, espaço e peso;
- explorar o manuseio dos instrumentos musicais;
- ouvir uma obra musical, identificando os timbres dos instrumentos e conhecendo o compositor, o contexto histórico, social e geográfico;
- observar e reconhecer os movimentos em grupos, opondo qualidades como: leve e pesado, rápido e lento, direto e sinuoso, alto e baixo, direito e esquerdo, em cima e embaixo, de frente e de costas.

Atividades

- Vivenciar aulas lúdicas de música e de dança.
- Projeção de um vídeo - didático sobre a formação de uma orquestra sinfônica.

Recursos Humanos

- Professores de música e dança do Conservatório Villa Lobos
- Professores da rede municipal
- Equipe técnica da Secretaria de Educação

Recursos Materiais

- Material didático: apostila contendo proposta interdisciplinar do projeto e plano de aula para o professor da rede municipal.
- Transporte coletivo

Cronograma

- O projeto teve a duração de seis meses (maio a junho/agosto a novembro de 2001) e as visitas ocorreram duas vezes por semana, de acordo com agendamentos prévios da Secretaria de Educação com as escolas municipais, em grupos distintos de até oitenta alunos.

Os conteúdos trabalhados interdisciplinarmente referem-se aos conhecimentos e saberes sobre a pessoa humana, a formação do esquema corporal, a família e a comunidade. Da mesma forma, esses saberes foram trabalhados por meio de uma aula de música, relacionando-se com a família dos instrumentos musicais, a composição de uma orquestra e a escuta musical.

Arte na Escola

Descrição Sumária

Programação de apresentações itinerantes de uma banda de música, dentro do espaço físico da escola, envolvendo os alunos e suas famílias.

Público Alvo

- EMEF(s) 3^a e 4^a séries
- Familiares
- Comunidades de Bairro

Locais

- Salas de aulas, quadras de esporte, pátios ou auditórios das escolas.

Objetivos Gerais

- Estimular a comunidade escolar e as famílias a participarem de eventos artísticos, oferecendo a oportunidade de ampliar conhecimentos e de apreciar a produção do universo cultural nacional e de outros povos e nações, nos diversos momentos históricos.
- Promover a integração social da comunidade escolar, através da arte.
- Estimular a ida freqüente a eventos artísticos, independente de programação escolar.

Competências

- Appreciar a música nacional e de outros povos e culturas, contextualizadas no âmbito histórico e social;
- Conhecer o material sonoro da música de tradição culta/ erudita e popular;
- Reconhecer as características musicais regionais;
- Adquirir uma postura crítico - musical, avaliando e discutindo as imposições da mídia;

Habilidades

- Conhecer os instrumentos musicais componentes de uma banda;
- Reconhecer as características sonoras desses instrumentos;
- Compreender os elementos constitutivos da música: ritmo, melodia e harmonia;
- Relacionar a função de cada instrumento da Banda do Villa com os elementos constitutivos musicais.
- Perceber o pulso e a subdivisão rítmica;
- Criar sequências sonoras e rítmicas utilizando sons e gestos corporais;
- Relacionar velocidade, tempo e espaço;
- Conhecer ritmos regionais brasileiros, identificando as regiões contextualizadas no âmbito histórico-geográfico e social.

Atividades

- Apresentação didática da Banda do Villa, composta por professores-músicos do Conservatório Villa Lobos da FITO.

Recursos Humanos

- Professores do Conservatório Villa Lobos da FITO
- Professores e equipe técnico-pedagógica da rede municipal

Recursos Materiais

- Transporte para os grupos
- Material didático: apostila contendo proposta interdisciplinar do projeto e plano de aula para o professor da rede municipal.

Cronograma

- O projeto teve a duração de seis meses (maio a junho/agosto a novembro de 2001) e a apresentação da Banda ocorreu uma vez por semana, em duas sessões, seguindo agendamento prévio feito pela Secretaria de Educação com as escolas, em grupos distintos de até duzentos alunos por sessão.

Os conteúdos trabalhados interdisciplinarmente referem-se aos conhecimentos e saberes sobre as regiões brasileiras, suas tradições, usos e costumes e ainda, sobre a influência dos meios de comunicação no comportamento interpessoal e nos valores sociais. O tema musical da apresentação - aula foi centrado na música Samba – lelê, por meio da qual foram extraídos os conhecimentos e saberes desenvolvidos.

Considerações finais

Concluindo este relato, os *Projetos Integrados* possibilitaram realizar uma experiência de educação musical interdisciplinar, comprometida com a formação da cidadania. No entanto, somos conscientes de que somente com a inclusão da educação musical no currículo das escolas públicas, a democratização do ensino de música será efetivamente concretizada. Esses mesmos anseios foram

denunciados, por meio dos relatórios encaminhados pelas equipes técnico-pedagógicas das escolas municipais à Secretaria Municipal de Educação, elogiando o trabalho e solicitando incluir a música nos seus currículos escolares.

Dessa experiência, ressaltamos uma possibilidade importante para os Conservatórios e escolas de música: a possível integração no sistema educacional como instituições que podem e devem expandir suas produções para fora de suas dimensões físicas e espaciais, através de parcerias com escolas de educação básica, transformando o ensino musical, em um ensino artístico contextualizado, transformador, atuante e reflexivo *sobre, da e na* realidade.

Referências bibliográficas

FAZENDA, I. C. A. *integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo, Loyola, 1979.

_____. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 4 ed. Campinas, SP, Papirus, 1999 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5 ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

A SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS DE PRIMEIRA A QUARTA SÉRIE EM CURITIBA: DOIS ESTUDOS DE CASO

Patrícia Schwarz

Nelsione Carla Gonçalves

Resumo. O objetivo central da presente pesquisa foi investigar como direção e docentes de escolas de ensino fundamental, de primeira a quarta série, percebem e valorizam a educação musical, verificando a importância e o lugar destinado a ela. Buscamos verificar a opinião dos entrevistados quanto à importância da Educação Musical como parte do ensino formal; quem deveria ensinar música; investigar quais as instituições musicais que a escola mantém, e apurar quais recursos materiais disponíveis para o ensino de música. Como método de pesquisa utilizamos o estudo de caso, realizado em duas escolas de Curitiba, sendo uma da rede particular e outra da rede pública de ensino. Entrevistamos a direção, coordenação, os professores de primeira a quarta série, e o professor de música. Os professores de ambas as escolas enfatizaram a importância da Educação Musical na escola, defendendo a ideia que deveria ser realizada por um profissional especializado.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é uma síntese da pesquisa realizada para a monografia do curso de especialização em Educação Musical, na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, que consistiu em verificar a situação das aulas de música em duas escolas regulares de Curitiba.

Ao se falar em educação musical é impossível não pensar na sua importância na educação geral. Para KATER, MOURA, MARTINS et al. (1998, p. 114) “há um consenso quanto à importância da música na vida das pessoas e à necessidade de se desenvolver na comunidade escolar a sua musicalidade.”

Deve-se pensar em ensinar música pelo seu discurso musical e pela sua importância como área autônoma de conhecimento, pois “... tem como objeto de estudo toda a área de relações entre os homens e as suas músicas” (SOUZA, 1996, p. 2). Mesmo sabendo da importância da música na educação infantil e fundamental, nos deparamos com muitas escolas que não têm a música presente no seu currículo. Quando tem, verifica-se muitas vezes a existência de profissionais mal capacitados na área ou até mesmo, com formação em uma área bem distinta que não a de música, que são colocados para exercer a função de professor de música. Constatando-se com isso, o pouco cuidado na escolha daquele que deveria ser o educador musical.

Segundo BEYER (1993, p. 13), a música deve fazer parte da educação geral, visando “o acesso de todos à linguagem musical, 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.” Para OLIVEIRA (1993), “torna-se essencial hoje que o educador musical tenha consciência dos princípios e fundamentos que servem para guiar os seus atos, os seus métodos de ensino e para abordar os problemas que surgem no seu trabalho” (p. 26).

HENTSCHKE, SOUZA e OLIVEIRA (1999) realizaram uma pesquisa, denominada “Relação da escola com a aula de música: três estudos de caso em escolas de Porto Alegre - RS e Salvador – BA”, onde discutem diferentes concepções de professores e diretores sobre o ensino de música nas escolas, analisam os fatores escolares envolvidos no ensino de música e verificam dados mais específicos sobre as dimensões institucionais que possam interferir na implementação de práticas da educação musical escolar.

Tomando como base e apoio esta pesquisa, nos propusemos a investigar como a direção e docentes de escolas de ensino fundamental, de primeira a quarta série, percebem e valorizam a educação musical, verificando a importância e o lugar destinado a ela.

Como objetivos específicos pretendemos: verificar a opinião dos entrevistados quanto à importância da Educação Musical como parte do ensino formal; questionar, na opinião dos pesquisados, quem deveria ensinar música; identificar a formação do professor de música atuante; investigar quais as instituições musicais que a escola mantém; e apurar quais os recursos materiais disponíveis para o ensino de música.

Para isso realizamos observações nas escolas e entrevistamos a direção, coordenação, os professores de primeira a quarta série, e o professor de música, que foi uma das diferenças da nossa proposta de pesquisa com a pesquisa citada anteriormente (HENTSCHKE, SOUZA e OLIVEIRA, 1999). O objetivo de se entrevistar o professor de música foi de verificar qual a sua concepção de música, sua formação e seu ponto de vista quanto à situação da educação musical na escola.

METODOLOGIA

Dentro dos métodos de pesquisas qualitativas, o estudo de caso se mostrou ser o mais adequado. Nossa proposta foi verificar a situação da música no contexto escolar, focalizado como um todo. O estudo de caso, segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986, p.19), “ênfatisa a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes” e

“focalizando-a como um todo.” A entrevista semi-estruturada e a observação livre foram os instrumentos de coleta de dados empregados.

O critério adotado para a escolha das escolas foi que oferecessem turmas de primeira a quarta série com aulas de música no período curricular. Uma das escolas deveria pertencer à rede particular de ensino e a outra à rede pública. Adotamos, dentro das concepções da ética de pesquisa, pseudônimos para os entrevistados e para as escolas.

Para a seleção da escola pública tivemos dificuldades em encontrar uma que se adequasse ao critério, pois a maioria delas não contempla a música no currículo. A escola pública escolhida é de período integral, e oferece música no currículo através da disciplina DRM – Desenvolvimento do Ritmo e Movimento. Porém, para a seleção da escola particular, não encontramos nenhum obstáculo.

ESCOLAS PESQUISADAS: ALFA E BETA

A instituição de ensino da rede particular foi nomeada neste estudo de escola Alfa, e está situada em um bairro nobre do município de Curitiba.

As professoras regentes demonstraram muito respeito pelo trabalho de Arte, e muitas vezes a pergunta feita era específica de música, mas respondiam englobando as quatro linguagens da área de Arte. Quanto à música, afirmaram ser uma área muito bem assistida tanto pela proposta da escola, quanto pela coordenação e pelos profissionais da área.

As professoras regentes têm noções básicas sobre o trabalho desenvolvido em artes, que na música não fica em “canta, canta e canta” como disse a professora Ana, mas de um trabalho sobre diversos ritmos e estilos, compositores, apreciações musicais, de perceber como a música interfere na dança e em outras áreas, da história da música e de até permitir “discussões filosóficas”.

Para a professora Marcela, a música fazendo parte do ensino fundamental estará ajudando a sensibilizar o ser humano.

Eu acho assim, primeiro que ela [a música] sensibiliza, acho que a gente está numa época que aqui na escola Alfa a gente costuma falar bastante de paz. Acho que isso ajuda bastante, eu vejo crianças muito violentas, muito sem sensibilidade, acho que isso ajuda muito, a arte em geral, não só a música, e a música com o seu toque especial, acho que é bem importante (Prof^a Marcela; música).

Ao perguntar à coordenadora Silvia qual a sua opinião quanto à música fazer parte do ensino regular, ela respondeu:

A música dentro do ensino formal, em si, já é seu projeto. Porque, hoje em dia, todas as teorias nos ajudam a reforçar a idéia de que nós não temos apenas uma inteligência, de que nós temos muitas inteligências, e que uma está a serviço da outra. Não se pode pensar num ser que esteja fragmentado com conhecimentos exatos diferentes daqueles que são mais de sensibilidade por exemplo. Então, a inteligência musical como a pictórica, como a cinestésica, fazem parte desse ser humano que a gente está desenvolvendo, então ela é tão importante quanto qualquer disciplina (Coordenadora Silvia).

Para ela, “a missão que a gente tem na escola hoje, enquanto equipe, é reforçar ou justificar ou ter um trabalho tão sério, tão científico, com tanto estudo, que justifica nossa prática.” Para a escola Alfa e sua equipe de professores de música, segundo a professora Silvia, a principal meta da educação musical é:

... desenvolver crítica ao universo sonoro. Então, nossa preocupação na aula de música na escola, não é tanto explorar o som musical. O som musical está para aula de música assim como todo o universo sonoro. Não é nossa intenção, tornar o nosso aluno um decodificador de sons melódicos mas sim um decodificador, um apreciador de todo tipo de som (Coordenadora Silvia).

A escola Beta, é uma escola pública, de período integral, da rede municipal de ensino, localizada em um bairro da periferia do município de Curitiba. Por ser de período integral, a escola Beta oferece diversas oficinas dentre as quais os alunos optam participar, como a oficina de canto, *street dance*, radionovela, fotogravura, brinquedoteca, teatro, entre outras. Nesta escola a música não faz parte do currículo como disciplina. A educação musical acontece através da oficina de canto, do coral e da disciplina DRM – Desenvolvimento do Ritmo e Movimento.

A professora Ângela tem a opinião de que a aula de música deveria trabalhar com as percepções.

Porque às vezes a gente acaba, dentro das nossas áreas, trabalhando muito o coletivo, coletivo, coletivo. Uma atividade igual para todo mundo. E dentro da música você vai explorar um por um. Porque a gente tem aquele objetivo, atingir aquele conhecimento. E no caso dela [da música], não é o conhecimento, é algo que vai levar a vários conhecimentos (Prof^a Ângela; 4^a série).

A professora Yasmim desempenha seu papel de educadora procurando oferecer aos alunos o que eles não tem acesso em casa. Sobre a escolha do repertório ela declara:

Música eu considero muito sério, porque eu considero o aspecto cultural que mais entra nas pessoas. Todo lugar que você vai tem música, se é que se chama de música o que se ouve por aí. Mas ele é muito democrático, do vizinho você está ouvindo, ele invade você. Só se a pessoa tem deficiência auditiva não vai perceber. Ela entra em tudo, na novela, na propaganda. Então às vezes você tem que ver a novela, por horrível que seja, para pinçar uma música que seja boa. (...) Eu escolho as músicas a dedo (Prof^a Yasmim; artes).

Segundo a professora Mariana, o principal objetivo da aula de música é desenvolver o raciocínio, mas também mexer com a sensibilidade da criança, tornar a música acessível e auxiliar na convivência entre as crianças. Ela declara:

Fazer com que, no contexto escolar, ela se torne uma criança sempre acessível, educada, que mexa o introspecto dela, que consiga colocar para fora os sentimentos dela, sem ser uma coisa forçada, que seja uma coisa assim autêntica. E principalmente fazer com que a criança desperte o lado crítico dela. Que ela consiga definir o que é bom, o que é ruim, o que serve para ela e o que ela pode jogar no lixo (Prof^a Mariana; música).

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, observamos que as professoras utilizam-se da música de diversas formas em suas práticas, justificando sua importância no ensino como área de conhecimento e também como música de fundo. Destacam o seu elemento disciplinador, fixador de ações e hábitos, auxiliador da fonoaudiologia, sua função socializadora, o desenvolvimento da sensibilidade, e o desenvolvimento do raciocínio.

As professoras percebem que a mídia está muito presente na vida dos alunos. A professora Yasmim (artes, escola Beta) acredita que não vai conseguir evitar que os alunos vejam programas de televisão que sejam ruins, ou que deixem de ouvir músicas de má qualidade, mas vai oportunizar aos alunos que assistam esses programas com uma visão mais crítica, ou ouçam essas músicas de uma forma mais consciente.

Com esta pesquisa conseguimos perceber que a música faz parte do dia-a-dia das escolas não apenas no ensino curricular, mas os alunos tendo liberdade de trazer para a escola as músicas que ouvem em casa e os instrumentos que tocam. Ambas as escolas, mesmo com muitos diferenciais, se importam com o ensino da música, pois estão atentas às modificações

que ocorrem através dessa aprendizagem. Também percebemos que trocas entre o professor de música e os professores regentes praticamente não existem, salvo uma ou outra situação em que ocorreram atividades e projetos interdisciplinares.

As professoras de ambas as escolas defendem a idéia de que o ensino da música deve ser realizado por um profissional especializado, e que a música deve estar presente no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Ester. A Educação Musical sob a Perspectiva de Uma Construção Teórica: Uma Análise Histórica. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, v. 1, p. 5-22, maio 1993.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; OLIVEIRA, Alda de. Relação da Escola com a Aula de Música: Três Estudos de Caso em Escolas de Porto Alegre - RS e Salvador - BA. Relatório de pesquisa enviado ao CNPq. Porto Alegre, 1999.

KATER, Carlos; MOURA, José Adolfo; MARTINS, Maria Amália et al. Música na Escola: Implantação da Música nas Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais (1997-1998) *Anais do VII Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical*, pp. 114-122, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

OLIVEIRA, Alda. Fundamentos da Educação Musical. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, v. 1, p. 26-46, maio 1993.

SOUZA, Jusamara. Educação musical: limites e imbricamentos da área. Rio de Janeiro, [1996]. Não publicado.

AS VIVÊNCIAS MUSICAIS ESCOLARES E O FAZER MUSICAL DOS ADOLESCENTES FORA DA ESCOLA: Três estudos de caso

Regiana Blank Wille

Resumo. Este trabalho consiste em apresentar o projeto: “As vivências musicais escolares e o fazer musical dos adolescentes fora da escola”, sob a orientação da Professora Dr^a Liane Hentschke. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Musical – Mestrado e Doutorado – da UFRGS. O presente projeto tem como objetivo: Investigar se os processos de ensino e aprendizagem musical vivenciados por adolescentes na escola são utilizados em seus fazeres musicais não escolares. Levando em consideração os trabalhos já realizados, e que privilegiam as manifestações musicais que acontecem em outros ambientes fora do âmbito escolar, bem como as atividades realizadas pelos adolescentes, destacamos a importância de investigar a dimensão dos processos de ensino aprendizagem musical não institucionais, evidenciando as práticas musicais de adolescentes que formalmente estão expostos à educação musical.

INTRODUÇÃO

A educação musical brasileira tem enfrentado vários desafios, sendo um destes, o de lidar com a diversidade de vivências musicais não escolares. São persistentes os problemas que dizem respeito a falta de relacionamento e até mesmo de conhecimento sobre os processos que ocorrem em diferentes contextos sócio-culturais. Há, de um lado uma diversidade de vivências musicais não escolares propiciadas pela sociedade atual e do outro lado práticas arraigadas de ensino e aprendizagem escolar de música. Mas alguns processos de articulação entre as estruturas formais e informais, já estão sendo realizados através do desenvolvimento de pesquisas, grupos de pessoas e organizações não governamentais. Neste processo de transição e articulação, a educação musical poderá ser ampliada, desenvolvendo ações e estruturas pedagógicas mais condizentes com a realidade brasileira. (ARROYO, 2000; OLIVEIRA, 2000).

Alguns estudos têm sido desenvolvidos pelo Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS, visando a identificar e compreender o ensino e a aprendizagem de música que ocorrem também fora dos limites da sala de aula, em outros contextos.

Dentre os vários estudos já contemplados pela educação, educação musical e também sobre as práticas pedagógico-musicais, podemos perceber uma preocupação em compreender o ensino de música nas escolas e também fora delas, partindo assim da realidade concreta, investigando as práticas cotidianas e os agentes diretamente envolvidos nestas práticas. As pesquisas revelam a necessidade de compreender o ensino a partir das próprias práticas, vividas em diferentes situações e contextos.

Torna-se importante aprofundar questões em torno do que GÓMEZ (1998) denomina de “aprendizagem relevante”, a qual considera a reconstrução do conhecimento que o indivíduo adquire em sua vida cotidiana fora da escola. Desta forma à educação musical caberia considerar o ensino e aprendizagem que ocorrem não só na sala de aula mas em outros contextos mais amplos (SOUZA, 2000, p. 177).

O projeto de pesquisa de HENTSCHKE, SOUZA, BOZZETTO e CUNHA (2000) abordou as articulações de processos pedagógicos musicais em ambientes não escolares, através de um estudo multi-casos na cidade Porto Alegre. O trabalho tomou como pressuposto que a prática educativa depende de outros âmbitos e de outros agentes que atuam fora da sala de aula, antevendo-se que os territórios não podem ser facilmente demarcados.

Este projeto motivou o interesse em conhecer outras realidades e as práticas musicais não escolares dos adolescentes. Na cidade de Pelotas há uma escola da rede pública, que oferece música no currículo do primeiro ano do ensino médio, estes alunos que cursam o primeiro ano do ensino médio participam de atividades musicais fora da escola. Ao buscar as vivências musicais dos adolescentes fora da escola, será possível conhecê-los melhor enquanto sujeitos aos quais se destina a atividade educativa da escola, neste caso a atividade musical.

Objetivo geral deste trabalho é:

Investigar se os processos de ensino e aprendizagem musical vivenciados por adolescentes na escola são utilizados em seus fazeres musicais não escolares.

Os objetivos específicos são:

Identificar as atividades que constituem as práticas musicais de adolescentes do ensino médio realizadas fora da escola.

Investigar quais os conhecimentos musicais¹ obtidos em sala de aula são utilizados durante os fazeres musicais realizadas fora da escola.

Indicar de que forma e quais são as experiências musicais dos adolescentes obtidas em sala de aula que são aproveitadas fora da escola.

JUSTIFICATIVA

Levando em consideração os trabalhos já realizados, e que privilegiam as manifestações musicais que acontecem em outros ambientes fora do âmbito escolar, bem como as atividades realizadas pelos adolescentes, destacamos a importância de investigar a dimensão dos processos de ensino aprendizagem musical não institucionais, evidenciando as práticas musicais de adolescentes que formalmente estão expostos à educação musical.

Ao investigar se os conhecimentos musicais obtidos em sala de aula de alguma forma são aproveitados pelos adolescentes em suas atividades e vivências extra-escolares, haverá contribuição para a área de Educação Musical no sentido de refletir sobre o que tem sido realizado em termos de ensino de música na escola. O trabalho pretende tornar mais claro os processos de aprendizagem realizados fora da escola, dirigindo assim para que as práticas escolares e não escolares atuem juntas no ensino de música.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho que visa a investigar se os processos de ensino aprendizagem musical vivenciados na escola são transmitidos para o contexto não escolar, foi escolhida a metodologia de estudo de caso. A unidade de caso serão os adolescentes que possuem atividades musicais fora do ambiente escolar e que estão expostos à educação musical dentro da escola. Como a pesquisa será realizada com três adolescentes pertencentes a grupos musicais diferentes, serão realizados estudos multicaseos.

¹ Neste trabalho os conhecimentos musicais serão abordado conforme SWANWICK (1994) enquanto experiência, vivência prática da música através da composição, execução e apreciação.

A escolha deste tipo de metodologia denominada por STAKE (1994, p. 253) “naturalista” deve-se ao fato de permitir um estudo aprofundado de um caso. O estudo de caso não intervém diretamente na realidade, e sim observa aquela já existente. (STAKE, 1994; TRIVIÑOS, 1987; MERRIAM, 1988).

Com o objetivo de colher as informações sobre vários aspectos que envolvem as vivências musicais dos adolescentes serão realizadas observações não-participantes e entrevistas semi-estruturadas.

As observações são formas importantes e privilegiadas de se entrar em contato com a realidade pesquisada, significa um olhar atento e comprometido com a questão de pesquisa. TRIVIÑOS (1987, p.146) coloca que se entende por entrevista semi-estruturada “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”.

A seleção da amostra foi realizada através de levantamento entre as escolas que possuem ensino formal de música. E a posterior seleção de alunos desta escola que possuíam vivências musicais fora do âmbito escolar.

Procedimentos de coleta de dados: os procedimentos foram realizados em três fases que estão descritas a seguir:

• **FASE I**

- Levantamento das escolas;
- Contato com a Direção e Supervisão da escola;
- Contato com o professor;
- Definição dos adolescentes.

• **FASE II**

- Observações das aulas;
- Entrevista com professor.

• **FASE III**

- Observações dos ensaios;
- Entrevista com os adolescentes.

Procedimentos da análise dos dados

A análise significa organizar, dividir e descobrir aspectos importantes dos dados coletados. A análise dos dados para autores como BODGAN e BIKLEN (1994, p.205) “é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo, e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

Neste momento da pesquisa os dados coletados estão sendo categorizados. Todos os dados estão sendo organizados e classificados de acordo com as categorias de codificação. As categorias de codificação estão surgindo das questões das entrevistas e de temas relevantes das observações, que emergiram durante a coleta de dados.

A análise dos dados será realizada posteriormente como uma interpretação iterativa, elaborando pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno estudado (LAVILLE & DIONNE, 1999). Segundo os autores “o pesquisador interpretaria esses resultados em termos de evolução do discurso realizando inferências sobre a transformação das mentalidades e do contexto social que essa evolução traduz”(LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 226).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Porto Alegre: 1999. Tese (Doutorado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____ Transitando entre o “Formal” e o “Informal”: Um relato sobre a formação de educadores musicais . *ANAIS do VII Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: out/2000. p. 77-90.

BODGAN, Robert e 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 Ltda, 1994.

HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara; BOZZETTO, Adriana e CUNHA, Elisa *Articulações de Processos Pedagógicos Musicais em Ambientes Não-Escolares: estudos multi-casos em Porto Alegre*. Projeto de Pesquisa. Porto Alegre: 2000.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG/Artes Médicas, 1999.

MERRIAM, Sharan. *Case Study Research In Education*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.

OLIVEIRA, Alda. Educação Musical em Transição: jeito brasileiro de musicalizar. *ANAIS do VII Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: out/2000, p. 15-34.

SACRISTÁN, Gimeno. e GÓMEZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

STAKE, Robert. Case Studies. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, inc., 1994.

SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: intuition, anlysis and music education*. London: Routledge, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ANÁLISE DA PROPOSTA DE DESENVOLVIMENTO DE LEITURA MUSICAL ATRAVÉS DO SOLFEJO DE DAVIDSON & SCRIPP¹

Regina Antunes Teixeira dos Santos

Resumo. Na literatura existem controvérsias com relação à leitura musical através do solfejo. A Proposta de Desenvolvimento de Leitura Musical de DAVIDSON & SCRIPP, destinada ao nível superior de música, utiliza uma prática alternativa de solfejo como instrumento propulsor de desenvolvimento de leitura musical e da integração de habilidades ótico-aurais. Os autores apresentam uma estrutura pedagógica, alicerçada na aquisição de subhabilidades, que norteia os processos de ensino e aprendizagem. A proposta contém ainda procedimentos complementares de leitura e discussão de textos relacionados à aquisição de habilidades e elaboração de um portfólio, visando a conscientização do aluno para engajar-se em seu próprio processo de aprendizagem, sendo ao mesmo tempo atuante e observador crítico desse processo. O presente projeto faz parte de uma dissertação de Mestrado em andamento, que visa investigar a relação entre os fundamentos psicológicos, musicais e pedagógicos que sustentam a Proposta de Desenvolvimento de Leitura Musical de DAVIDSON & SCRIPP, utilizando a Análise de Conteúdo como ferramenta analítica.

INTRODUÇÃO

Educadores musicais (DAVIDSON & SCRIPP, 1988a; 1992; DEMOREST, 1998, 2001) têm enfatizado a importância da leitura musical como componente indispensável para a conquista da autonomia musical do aluno. Um dos objetivos educacionais no nível superior é proporcionar uma formação altamente especializada para que o futuro profissional de música seja capaz de interpretar qualitativamente a música expressa através de símbolos em uma partitura e não apenas executá-la de maneira mecânica.

Considera-se a leitura musical em várias dimensões qualitativas que abrangem desde a decodificação da notação musical através do “agrupamento visual e mental de símbolos em padrões” (ROGERS, 1984, p. 127) até níveis de “percepção e controle de materiais sonoros, projeção e localização de caráter expressivo, consciência da estrutura dinâmica e do valor” (SWANWICK, 1994, p. 83). Acredita-se que a leitura musical engloba modalidades de escuta interna, podendo esta ser efetuada por leitura silenciosa, por emissão vocal, ou ainda por execução instrumental, bem como combinações e integrações dessas modalidades.

¹ Esse trabalho faz parte de uma dissertação de Mestrado, que está sendo realizada junto ao Curso de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Liane Hentschke e co-orientação da Prof^ª. Dr^ª. Cristina Capparelli Gerling.

Não se pode negligenciar o fato que, quando estamos lendo uma partitura, estamos também recebendo o produto dessa leitura, ou seja, ouvindo-o. Mas esse ato deve revelar uma atitude consciente, construtiva, integrando a ação de ler com a construção do ouvir e do interpretar. Como SWANWICK coloca, não se pode ouvir música como sons isolados, e sim através dos mecanismos de correlação e de identificação de sentidos, pois, “tons tornam-se melodias através de um processo metafórico onde tendemos a agrupar sons isolados em linhas e frases, escutando-os como gestos” (SWANWICK, 1999, p. 15).² Nessa asserção, o autor salienta a importância de construir níveis qualitativos de experiência musical em conexão com o gesto expressivo e com o sentido musical. Assim sendo, o indivíduo constrói um julgamento de valor que é singular para cada ser humano.

Um instrumento para o desenvolvimento da habilidade de leitura musical é o solfejo, ou seja, a emissão vocal cantada e interpretada de uma melodia. Na literatura encontram-se posicionamentos favoráveis a essa prática considerada também como um instrumento de desenvolvimento de escuta interna e de compreensão musical (HEGYI 1999; KARPINSKI, 2000; GOLDEMBERG, 2000). HEGYI (1999, p. 11), divulgando o método Kodály, propõe o solfejo como instrumento de exercício de escuta interna e de memória musical.

Por outro lado, muitas vezes, o ensino e a aprendizagem de solfejo são baseados na repetição e memorização de exercícios acompanhados pelo piano. Dessa forma, tem-se uma ênfase desmedida do solfejo efetuado por reprodução automática não correspondendo à finalidade precípua dessa prática, que é a possibilidade de dar autonomia ao sujeito. Assim, certos autores (MUSUMECI, 1998; BERNARDES, 2001) enfatizam que o solfejo, quando trabalhado desse modo limitado pelo treinamento e de maneira reprodutiva, não aprofunda, nem abrange as possíveis significações do sentido musical.

Entretanto encontra-se na literatura uma série de artigos, apresentando uma proposta de desenvolvimento leitura musical através do solfejo, empregada no *New England Conservatory of Music*, Boston, E.U.A (DAVIDSON & SCRIPP, 1988a, 1988b; DAVIDSON & alli, 1988, 1995). Esta proposta visa buscar alternativas que se diferenciem do ensino tradicional de solfejo, focalizando-se em estratégias para resolução de problemas na execução e não na memorização ou reprodução de exercícios. Ela fundamenta-se nos conceitos teóricos de PIAGET (1990), para o desenvolvimento de habilidades ótico-aurais, e estrutura-se na prática do solfejo tonal buscando integrar pequenos contornos presentes no conhecimento

² Para o autor, “melodia” é qualquer tipo de gesto musical, unidade expressiva ou frase, independente de estilo, gênero ou época, incluindo até mesmo uma única nota, desde que possua qualidade expressiva.

implícito dos alunos afim de atingir, através de um estudo consciente e sistemático, níveis estruturais tonais mais amplos e complexos.

DAVIDSON & SCRIPP (1988b, p. 28), em uma tentativa de representar a habilidade do solfejo, que é uma habilidade complexa, resultante de várias subhabilidades, propõem uma Estrutura Pedagógica de Desenvolvimento de Leitura Musical. Essa estrutura tem como objetivo descrever e guiar níveis crescentes de complexidade e de integração de aquisição de habilidades ao longo da aprendizagem de solfejo, destinando-se tanto ao aluno, para acompanhar e compreender seus estágios de desenvolvimento, como ao professor, que tem assim meios de identificar problemas em sala de aula.

Paralelamente ao desenvolvimento da habilidade de leitura musical através do solfejo, a proposta inclui ainda atividades de leitura e discussão de textos, versando sobre aquisição de habilidades, mecanismos de leitura de linguagem e formação de esquemas, bem como a criação de portfólio por parte dos alunos. Essas atividades visam fomentar o pensamento crítico e reflexivo dos alunos, além de incentivá-los ao desenvolvimento de estratégias individuais, que parece adequar-se aos princípios do processo de ensino e aprendizagem reflexiva de SCHÖN (2000).

No Brasil, esta proposta já foi utilizada inicialmente como fonte de inspiração por GERLING (1995), entre os anos de 1993-1995 com alunos recém ingressos em curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A partir desses estudos exploratórios, aliado aos textos escritos pelos próprios autores, surgiu-me a necessidade de um estudo aprofundado teórico-interpretativo dos fundamentos psicológicos, musicais e pedagógicos contidos nos propósitos de DAVIDSON & SCRIPP.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Investigar a relação entre os fundamentos psicológicos, musicais e pedagógicos que sustentam a Proposta de Desenvolvimento de Leitura Musical de DAVIDSON & SCRIPP.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- identificar os pilares da proposta no âmbito musical e pedagógico;
- identificar a relação entre conteúdos, métodos e sistema de avaliação na Estrutura Pedagógica da proposta;
- identificar de que maneira são utilizados os conceitos de Teoria de PIAGET na proposta;
- investigar a pertinência dos princípios de Ensino Prático Reflexivo de SCHÖN como referencial teórico complementar para a proposta;

3. JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A revisão de literatura evidencia a necessidade de examinar alternativas para o solfejo como instrumento de desenvolvimento de leitura musical, privilegiando a reflexão crítica na ação ao invés de práticas baseadas meramente na reprodução.

De acordo com a literatura verificou-se que no Brasil que há uma carência de trabalhos destinados ao estudo dos preceitos epistemológicos que sustentam a prática do solfejo como elemento propulsor de compreensão musical e de desenvolvimento de escuta interna. Desta forma, acredita-se que a proposta de DAVIDSON & SCRIPP dispõe de um potencial a ser estudado e analisado em profundidade como uma alternativa na instrução formal de música em nível superior.

4. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Considerando que o presente projeto visa investigar a relação entre os fundamentos psicológicos, musicais e pedagógicos que sustentam a Proposta de Desenvolvimento de Leitura Musical de DAVIDSON & SCRIPP, o princípio metodológico a ser empregado consistirá em um modelo analítico-interpretativo fundamentado no referencial teórico, empregando como técnica de pesquisa a Análise de Conteúdo. Segundo LAVILLE & DIONE, essa técnica visa demonstrar a estrutura e os elementos de um conteúdo para esclarecer diferentes características e extrair sua significação (LAVILLE & DIONE, 1997, p. 241). Nesse tipo de estudo, o pesquisador deverá “voltar-se não para o *conteúdo manifesto* dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise tratando de desvendar o *conteúdo latente* que eles possuem” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

Segundo BARDIN (1977) existem três etapas básicas na abordagem da análise de conteúdo: *pré-análise*, *descrição analítica* e *interpretação referencial*. Na etapa de *pré-*

análise estabeleceu-se uma organização do material de estudo. Os seguintes aspectos a serem estudados:

- os fundamentos da proposta de DAVIDON & SCRIPP, segundo fontes redigidas pelos próprios autores;
- o referencial teórico com base na Teoria de PIAGET (1990) e no Ensino Prático Reflexivo de SCHÖN (2000) utilizado para fundamentar a proposta pedagógica.

Na segunda etapa do método tem-se a *descrição analítica*, onde o material é submetido à categorização, estabelecidos a partir de quadros de referência em busca de aspectos convergentes e divergentes que sustentam a proposta.

Na terceira etapa, denominada *interpretação referencial*, procurar-se-á realizar uma análise global da proposta, estabelecendo relações e inferências interpretativas, sempre fundamentadas a partir dos referenciais teóricos.

5. RESULTADOS PARCIAIS

Na proposta de DAVIDSON & SCRIPP, a Estrutura Pedagógica parece apresentar-se como ponto fundamental no desenvolvimento e compreensão da habilidade de leitura musical através do solfejo. A Estrutura foi delineada a partir dos preceitos do *processo cognitivo de instrução* de LIN, que enfatiza habilidades de pensamento sobre conhecimento factual (LIN,1979, p.11). Ela contém 4 aspectos essenciais: o enfoque microanalítico, por dispor de uma organização e hierarquia de subhabilidades do solfejo; o enfoque diagnóstico, por fornecer ferramentas de avaliação às atividades de solfejo, tanto ao professor como aos próprios alunos; o enfoque instrucional, por englobar conteúdos e metas a serem atingidas em 4 níveis de aprofundamento crescentes, além de buscar alternativas para que os alunos, ao desenvolverem atividades reflexivas, sejam capazes de resolver problemas específicos em determinada situação. O quarto aspecto da Estrutura Pedagógica compreende o enfoque de desenvolvimento, que não somente orienta sua própria organização, como sustenta também toda a proposta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris: Presse Universitaires de France, 1977.

BERNARDES, Virgínia. A Percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, N. 6, pp. 73-84, 2001.

DAVIDSON, Lyle ; SCRIPP, Larry. Sightsinging at New England Conservatory of Music. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, Vol. 2, N. 1, pp. 3-23, 1988a.

_____. Framing the dimensions of sightsinging: teaching toward musical development. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, Vol. 2, N. 1, pp. 24-50, 1988b.

_____. Surveying the Coordinates of Cognitive Skills in Music. In: COWELL, Richard (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York, Schirmer Books, pp. 392-413, 1992.

DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry.; MEYAARD, Joan. Sightsinging ability: a quantitative and qualitative point of view. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, Vol. 2, N. 1, pp. 51-68, 1988.

DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry; FLECHTER, Alan. Enhancing sight-singing skills through reflective writing: a new approach to the undergraduate theory curriculum. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman, Vol. 9, N. 1, pp. 1-28, 1995.

DEMAREST, Steven M. Improving Sight-Singing Performance in the Choral Ensemble: The Effect of Individual Testing. *Journal of Research in Music Education*, Reston, Vol. 46, N. 2, pp.182-92, 1998.

_____. *Building Choral Excellence - Teaching sight-singing in the choral rehearsal*, Oxford, University Press, 2001.

GERLING, Cristina Capparelli. Projeto de Pesquisa: Aplicação de um Programa de Leitura Musical em alunos de Graduação em Música. *Boletim do NEA*, Porto Alegre, ano 3, N. 1, pp. 50-7, 1995.

GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de Leitura Cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, N. 5, pp.7-12, 2000.

HEGYI, Erzsébet. *Método Kodály de Solfeo I*. Tradução: Adela Milán Vela. Madrid, Pirâmide, 1999.

KARPINSKI, Gary S. *Aural skills acquisition*. New York, Oxford, 2000.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro; Francisco Settineri. Porto Alegre, ArtMed, 1999.

LIN, Herbert. Approaches to clinical research in cognitive process instruction. In: LOCHHEAD, Jack; CLEMENT, John (Eds.). *Cognitive Process Instruction*. Philadelphia, The Franklin Institute Press, pp. 11-32, 1979.

MUSUMECI, Orlando ¿ Deberíamos cambiar Conservatórios por “Renovatório? Hacia um modelo de la idiosincracia de los conservatórios. In: *Fundamentos da Educação Musical*, série 4. Salvador, ABEM, 1998, pp. 144-50.

PIAGET, Jean. *Epistemologia Genética*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

ROGERS, Michael R. *Teaching Approaches in Music Theory*. Illinois, Southern Illinois University, 1984.

SCHÖN, Donald. A. *Educando o profissional reflexivo*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge; Intuition, Analysis and Music Education*. London, Routledge, 1994.

_____. *Teaching Music Musically*. London, Routledge, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo, Atlas, 1987.

O USO DA CANÇÃO DE NINAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Ricardo Dourado Freire

Elaine Cristina Rodrigues Oliveira

Resumo. Pesquisa sobre o uso da canção de ninar na sociedade contemporânea brasileira. Foram entrevistadas mães de crianças com idade entre 0 e 5 anos perguntadas sobre os usos da música na família de forma geral e o da canção de ninar em particular.

Esta pesquisa faz parte de um projeto intitulado “A importância da canção de ninar no desenvolvimento cognitivo-musical do indivíduo” que está sendo realizado com o auxílio do programa PIBIC do CNPq. Nesta primeira etapa, foi elaborado um roteiro de entrevistas semi-estruturado aplicado junto a 90 mães residentes no Distrito Federal e provenientes de várias regiões do Brasil, na maioria de poder aquisitivo baixo. A pesquisa apresenta dados parciais uma vez que ainda é necessário entrevistar mães de perfis econômicos diferentes da amostra inicial para uma elaboração final dos resultados.

A canção de ninar é uma tradição presente em diversas culturas espalhadas pelos cinco continentes. O ato milenar de cantar para induzir o sono de uma criança permite uma interação afetiva única entre mãe e filho. Em meio ao acalanto emocional e físico mediado pela canção, a criança, cujas funções cerebrais encontram-se em pleno desenvolvimento, recebe suas primeiras informações musicais. Dessa forma temos razões para crer e considerar a canção de ninar na primeira infância um aspecto extremamente significativo para o desenvolvimento cognitivo-musical do indivíduo.

Neste projeto de pesquisa destacamos algumas das funções que a canção de ninar têm não só no desenvolvimento da aptidão musical, como também o seu papel no desenvolvimento cognitivo como um todo da criança. Primeiro, a canção permite uma interação não-verbal entre mãe e filho tornando-se a primeira experiência musical direta da criança, com impacto no desenvolvimento afetivo. Segundo, fundamentados nas pesquisas do educador musical Edwin Gordon (Gordon, 2000, 6) em que o nível de aptidão musical de uma criança é determinado por uma predisposição genética associada ao nível de estímulo musical do ambiente no qual a criança se desenvolve, a canção de ninar como

fenômeno contemplaria os aspectos cognitivos e sociais na medida que é fruto específico da cultura oral. Finalmente, sabendo que o desenvolvimento cerebral se estabiliza aos 9 anos de idade, e que as sinapses cerebrais, ou seja os canais do cérebro estão abertos nos primeiros anos de vida e vão se fechando paulatinamente, desenvolvemos a hipótese de que as experiências com a canção de ninar realizadas nos primeiros anos influencia o nível de aptidão musical que o indivíduo irá desenvolver.

Sabemos que a criança, independentemente do seu potencial para aprender música, caso não seja exposta à música, o seu potencial não será desenvolvido de maneira adequada. Pode até parecer que esta criança ao se formar adulto demonstre pouca aptidão. (Godon, 1997, 7)

A pesquisadora musical Ester Beyer em pesquisa com um grupo de 20 bebês pôde constatar que os bebês podem vivenciar experiências musicais, interagindo com o objeto musical a sua maneira, e podem ser, não convencionalmente, indivíduos bons ouvintes. (Beyer, 2001).

A canção de ninar em um contexto de desenvolvimento da criança será uma experiência musical significativa uma vez que associa aspectos musicais, cognitivos e afetivos funcionando como um forma informal de educação musical. Uma tradição cultural que carrega a influência de várias gerações na formação de um repertório que é transmitido oralmente, e hoje é influenciado pelos meios de comunicação de massa.

Dessa forma, mesmo voltados para as áreas da música e da psicologia, ainda destacamos a canção de ninar e sua função cultural, assim como toda tradição revela. Países de rica tradição em canções de ninar normalmente possuem a música como forte expressão cultural à exemplos de várias sociedades africanas e comunidades do interior do Brasil nas quais a música está fortemente ligada à cultura local. No entanto, a tradição oral da canção de ninar hoje compete com os meios de comunicação como: a televisão, o rádio e a Internet. Neste contexto moderno é possível que uma tradição oral essencial para o desenvolvimento do indivíduo possa estar se perdendo por falta de valorização cultural.

Este projeto teve como objetivo principal estudar o uso da canção de ninar na sociedade contemporânea brasileira, tendo Brasília como exemplo da diversidade cultural do Brasil. O pressuposto inicial foi verificar como mães e pais têm usado a música no seu cotidiano com enfoque especial para o uso da canção de ninar. A realização de um mapeamento do uso social de uma manifestação musical permite uma melhor estruturação das próximas etapas do projeto de pesquisa.

Esta pesquisa vincula duas áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar: a etnomusicologia, a psicologia cognitiva e a educação musical. A etnomusicologia foi a ferramenta principal no mapeamento da função musical atual do uso da canção de ninar, oferecendo recursos metodológicos de pesquisa quantitativa e qualitativa. A educação musical ofereceu uma bibliografia básica de situações de pesquisa com crianças desta idade e a psicologia cognitiva indicou os subsídios científicos para a compreensão do desenvolvimento da criança.

A partir da análise de entrevistas com famílias, foi elaborado um questionário teste semi-estruturado que foi respondido por um número reduzido para avaliação da eficácia do questionário. O questionário teste mostrou-se insatisfatório, pois houve um mascaramento das respostas uma vez que algumas respostas estavam direcionadas e os entrevistados escolhiam responder o que eles consideravam correto para o entrevistador. Por exemplo, quando as mães eram perguntadas se cantavam para seus filhos 85% respondiam afirmativamente, mas quando perguntadas quais as músicas que elas cantavam, grande parte respondia que não se lembrava dos nomes das músicas e muitas vezes não eram capazes de cantar nenhum trecho das músicas mencionadas.

Após a revisão do questionário teste, foi elaborado um questionário final para aplicação junto às mães. A pesquisa foi realizada principalmente nas salas de espera da pediatria de hospitais públicos, em particular o Hospital Universitário da UnB e no Hospital de Sobradinho-DF. Locais em que as mães estão com seus filhos esperando uma consulta e apresentam tempo disponível para responder rapidamente a um entrevistador munido do questionário. Posteriormente, o questionário será aplicado em hospitais particulares para mães de poder aquisitivo maior.

A organização dos dados foi realizada seguindo dois tópicos principais: interação com os pais com a música e a utilização da canção de ninar na família. A análise dos dados principais demonstra que 48,83% dos entrevistados ouvem pouca música em casa; 26,17% ouvem muita música e 25% de maneira moderada. Cerca de 54% dos entrevistados considera a música muito importante para a família, 8,3% pouco importante e 37,5% de importância moderada. Dentre os entrevistados 91,6% responderam que gostam de ouvir música, no entanto 70,8% utilizam a TV como fonte primária para audição de músicas, o que se tornou um dado conflitante. Os estilos musicais mais ouvidos foram: MPB (45,5%),

religioso (37,5%) e sertanejo (29,16%). Os estilos menos ouvidos foram: erudito, (4,16%), funk (8,3%) e axé (16,66%)

No seio familiar, entre as mães, 66,6% cantam para os seus filhos dormirem, enquanto apenas 3% dos pais foram indicados como participantes no ato de cantar para os filhos e 8,2% foram outras pessoas como avós ou empregadas. A frequência com que as mães cantam mostrou que 12,5% cantam todas as noites, 29,16% duas ou três vezes por semana, 33,3% raramente e 25% nunca têm o hábito de cantar para seus filhos dormirem.

Após o mapeamento do uso da canção de ninar pode-se concluir que esta prática cultural está em fase de declínio. A tradição oral da canção de ninar hoje compete com os meios de comunicação como a televisão, o rádio e a Internet, sendo muitas vezes substituída pela tecnologia. Hoje em dia, com a convivência das famílias cada vez mais separadas e a dominação dos meios de comunicação, o vínculo afetivo e pessoal do ato de cantar para uma criança dormir encontra-se em fase de extinção. Foi possível verificar também que a qualidade da música cantada sofreu um queda considerável. Na maioria dos casos as mães apenas reproduzem as músicas apresentadas pela mídia, na grande maioria em compasso binário e tonalidade maior, quando a tradição cultural brasileira apresenta uma variedade de métricas e modos. Outra constatação foi a perda do vínculo oral na disseminação das canções de ninar, em muitos casos apenas algumas avós mantêm esta tradição, mas as gerações mais novas têm pouco ou nenhum interesse em aprender este repertório tradicional. Neste contexto moderno é possível que uma tradição cultural essencial para o desenvolvimento musical do indivíduo possa estar se perdendo por falta de valorização cultural.

Referências Bibliográficas:

- Beyer, Esther. *A construção do conhecimento musical na primeira infância*. Em Pauta. CPG Música, Porto Alegre, vol. 5, n. 8, 1994. P. 48-56, 1994.
- Beyer, Esther. *Interagindo com a Música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical de bebês de 0 a 24 meses*. Anais do XIII Encontro da ANPPOM, Belo Horizonte, 2001.
- Beyer, Esther. *O desenvolvimento musical na infância precoce: um estudo de caso*. Boletim do NEA. CPG Música, Porto Alegre, vol. 2, n. 1, 1994. P. 5-11.
- Gordon, Edwin. *Introduction to Research and the Psychology of Music*. Chicago: GIA, 1997.
- Gordon, Edwin. *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

RECONSTRUINDO O SABER: O APRENDIZADO DO SISTEMA DE SOLFEJO MÓVEL NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Ricardo Dourado Freire

Resumo. Relato da experiência de reconstrução do saber musical a partir da substituição do sistema de solfejo fixo pelo sistema móvel. Aplicação de uma abordagem centrada no aluno e na capacidade do aluno transformar as informações musicais baseadas na proposta sócio-construtivista. Análise do processo de reaprendizagem do solfejo a partir sistema de dó móvel, usado por Curwen, Kodaly e Gordon.

O solfejo pode ser considerado a ferramenta básica para aprendizagem e compreensão musical. O solfejo permite a decodificação de sons em sílabas formando uma estrutura musical compreensível racionalmente, criando assim uma sintaxe que organiza a linguagem musical. Nesta experiência, o referencial tradicional brasileiro do solfejo fixo foi substituído pelo referencial móvel, desta maneira os alunos passaram por um processo de reconstrução do saber, no qual foi necessário substituir não apenas as sílabas usadas no solfejo, mas também a abordagem e postura dos alunos em relação ao solfejo.

Esta experiência foi realizada em uma turma de Introdução à Música 2, na Universidade de Brasília, quando foram selecionados 12 alunos voluntários para participarem do modelo de aprendizagem do sistema de solfejo móvel. O objetivo principal do curso foi permitir que cada aluno pudesse criar ferramentas cognitivas autônomas para o seu melhor aprendizado musical, tornando-se independente musicalmente. Nesta concepção, o solfejo passa a se tornar uma ferramenta do pensamento musical, permitindo que seja possível pensar, ler e escrever música da mesma maneira que pensamos, lemos e escrevemos na língua portuguesa.

O solfejo funciona como um processo de associação verbal no qual as duas partes do cérebro passam a interagir. O hemisfério esquerdo é responsável pela parte intuitiva e das emoções, e neste hemisfério são processados os sons, enquanto o hemisfério direito é responsável pela razão e processa a fala e o pensamento matemático entre outros. Por meio do solfejo e da associação verbal é possível ligar um som que é processado no lado esquerdo a uma sílaba verbal (ou número) que está no lado direito, unindo desta maneira

intuição e razão em um pensamento codificado. Assim sendo, é possível compreender a sintaxe musical e recriar a música como um processo direto de percepção e realização musical.

Várias metodologias de educação musicais desenvolvidas na Europa e EUA e várias delas utilizam o sistema de dó móvel como referencial de solfejo e procedimento metodológico fundamental. No entanto, nos países de origem latina o uso do sistema móvel ainda é pouco difundido. Talvez pelo fato de que nos países de língua inglesa ou alemã as alturas dos sons sejam designadas por letras do alfabeto enquanto nos países de língua latina as sílabas do solfejo representam os sons musicais.

O primeiro teórico a propor o uso de um sistema de solmização amplamente aceito foi Guido D'Arezzo no séc. XI. O monge associou as primeiras sílabas do Hino a São João Batista às notas que iniciavam cada frase musical, estabelecendo as sílabas Ut, Ré, Mi, Fá, Sol e Lá como referenciais para os sons a serem cantados. "O princípio mais importante do sistema de Guido e dos seus sucessores é o da mobilidade, ou seja, da relatividade das sílabas, com respeito às frequências sonoras fixas (Goldenberg, 2000, 4).

O sistema de solfejo fixo foi originário na França no séc XVII, quando os músicos passaram a designar as frequências designadas pelas letras com as sílabas usadas por D'Arezzo. Esta prática musical se disseminou pelos países de língua latina, principalmente França, Itália e Espanha, que serviram de parâmetro para a educação musical no Brasil.

Na Inglaterra, na segunda metade do séc. XIX, Sarah Glover e posteriormente John Curwen reestruturaram o sistema de solfejo de Guido D'Arezzo. Nesta proposta foram incluídas sílabas específicas para cada alteração e o uso de sinais manuais (manosolfa) no método conhecido como *Tonic Sol-Fa* (Pollis, Carder, 1990). Posteriormente esta metodologia foi usada e popularizada pelo educador musical Zóltan Kodaly.

Cada sistema oferece vantagens e desvantagens. O sistema de dó fixo privilegia a leitura a primeira vista nos instrumentos e a reprodução rápida de solfejos e ritmos independentemente do contexto tonal. O sistema de dó móvel tem como objetivo enfatizar a afinação e principalmente as funções tonais, isto acontece por que a escala de Dó maior e lá menor são generalizadas para qualquer centro tonal, mantendo-se as mesmas proporções intervalares independente da tonalidade que está sendo cantada. Desta maneira, é possível generalizar o conteúdo aprendido em uma tonalidade para outras tonalidades.

Na área de alfabetização, o processo de domínio da linguagem falada e escrita segue quatro etapas: primeiro acontece o ato de **ouvir**, depois o ato de **falar**, em seguida o ato de **ler** e finalmente o ato de **escrever**. A pessoa aprende quando associa sons a significados cognitivos e emocionais. Em um primeiro momento os conjuntos de sons (fonemas) são agrupados em palavras que representam objetos, pessoas ou ações. Gradativamente a linguagem se torna mais complexa e a pessoa começa a conectar palavras formando frases.

Tomando a linguagem como ponto de partida, a alfabetização parte basicamente do princípio em que sons são associados a signos escritos. No entanto, várias são as abordagens educacionais que fundamentam o processo de alfabetização. No Brasil, por exemplo, uma das abordagens se utiliza do método silábico no qual o foco é o aprendizado da formação das sílabas, sua respectiva representação gráfica e na decodificação verbal das mesmas. Daí o processo evolui para uma etapa na qual a criança reconstrói as palavras a partir da divisão em sílabas e a correlação de consoantes geradora e vogais complementares. Este processo de associação de sons é denominado associação verbal, definido pelo vínculo de um determinado som a uma determinada sílaba, pois as crianças tentam associar sons (fonemas) às letras do alfabeto e cada sílaba é representada por um único fonema. (Freire, 2002)

Vários educadores musicais contemporâneos, entre eles Edwin Gordon e S. Suzuki consideram que o aprendizado musical é desenvolvido por meio de um processo cognitivo semelhante ao processo de aprendizado de uma língua falada. A música também é construída por meio de sons que formam motivos, células, frases, períodos e sentenças musicais. Da mesma forma é possível deduzir que o processo de aprendizagem também segue as etapas de ouvir, cantar (repetir e improvisar), ler e compor (Fig. 1). Neste caso faz-se necessário incluir a etapa da improvisação uma vez que a língua falada é uma constante improvisação com palavras. No caso do canto, a repetição e a improvisação estão normalmente dissociadas, mas fazem parte de uma etapa única de aprendizagem. A partir destes princípios é possível estabelecer um plano de aprendizagem baseado na interação das quatro habilidades necessárias para uma alfabetização musical .



Figura 1

Nas diversas pedagogias musicais existem vários processos de ensino. O mais tradicional pode ser denominado como processo “cumulativo” ou “mecanicista”, no qual somente é possível ensinar um conteúdo mais difícil após aprender um conteúdo mais fácil. Por exemplo, a maioria dos livros de solfejo começa na tonalidade de Dó Maior na clave de sol. No processo cumulativo, o aluno tem uma postura passiva na qual ele deve entender o que o professor explica e as perguntas apresentadas normalmente possuem apenas uma resposta certa, nesta situação o professor é o maior responsável pela transmissão de conhecimentos e o aluno responsabilizado pelo processo de aprendizagem, “no entanto ensinar e aprender são muitas vezes vistos como atividades distintas.” (SILVA, 1998)

Uma outra opção de ensino é processo comparativo-dedutivo, no qual a pessoa é apresentada a duas ou mais opções contrastantes para as quais deverá deduzir as diferenças e semelhanças. Nesta situação, os modos maior e menor são apresentados simultaneamente e o contraste permite uma melhor aprendizagem das peculiaridades de cada modo. No processo comparativo-dedutivo são apresentadas situações-problema para a qual o aluno deve encontrar o seu caminho e deduzir as respostas que melhor solucionem suas necessidades, neste caso o aluno tem uma postura ativa e deve ser co-responsável no processo de aprendizagem.

O processo de reconstrução do saber não pode ser abordado como um processo linear e sim um processo espiral no qual as atividades devem ser elaboradas a partir da reavaliação das habilidades musicais e não somente a partir dos conteúdos trabalhados. Neste contexto foi utilizado o modelo de aprendizagem espiral de Edwin Gordon, (Gordon, 2000) no qual é feita uma diferenciação entre habilidade e conteúdo (Tabela 1).

Aqui habilidade refere-se a capacidade do indivíduo em realizar uma tarefa musical específica. Conteúdo pode ser definido como o material utilizado, quais elementos da linguagem musical. Por exemplo, a capacidade de cantar com as sílabas de solfejo móvel é uma habilidade, o conteúdo musical será a tonalidade maior, menor ou em qualquer outro modo.

Modelo Espiral de Edwin Gordon

Estágio	Habilidade
1. Oral/Aural	- capacidade de cantar uma melodia com sílaba neutra
2. Associação Verbal	- capacidade de cantar uma melodia usando as sílabas de solfejo
3. Síntese Parcial	- capacidade de diferenciar a mesma melodia cantada em modos diferentes usando as sílabas do solfejo para identificar as respectivas tônicas.
4. Generalização	- capacidade de ouvir uma melodia com sílaba neutra e conseguir reproduzi-la utilizando as sílabas do solfejo.
5. Improvisação	- capacidade de criar melodias e padrões musicais, dentro de um contexto tonal estabelecido, usando as sílabas do solfejo.

(Tabela 1)

A partir do referencial teórico de Gordon foram estabelecidos os conteúdos musicais a serem trabalhados, na seguinte sequência:

- Modo Maior e Modo Menor (melódico e harmônico)
- Modos Mixolídio e Dórico
- Modos Lídio e Frígio
- Modos Eólio, Lócrio e Lídio-Mixolídio
- Escalas Cigana Maior e Cigana Menor
- Escala de Tons Inteiros

No modelo espiral as habilidades devem ser trabalhadas em sequência, ou seja, cada novo conteúdo foi apresentado sempre com sílaba neutra no Estágio 1. Em seguida trabalhado usando sílabas de solfejo no Estágio 2. Os exercícios foram apresentados sem a partitura, a princípio o professor cantava para os alunos e eles respondiam cantando para o professor. No primeiro estágio a imitação é a principal forma de aprendizagem.

Na prática da escrita e de leitura musical foi necessário um condicionamento da maneira de abordar a partitura. Neste caso, o processo de composição foi usado como ferramenta para reconstrução do saber musical. A prática da composição usando as claves de Dó, que não estavam previamente condicionadas, na qual a nota Dó está claramente

indicada foi o recurso principal no fortalecimento da leitura com o solfejo móvel. A composição nas várias claves permitiu que os alunos escrevessem e lessem o que fizeram reforçando uma nova maneira de abordar a escrita musical. As atividades composicionais seguiram a seguinte ordem:

1. Composição de melodias curtas nas diversas claves de Dó
2. Composição de melodias curtas nos modos maior e menor
3. Composição de melodias curtas em várias tonalidades na clave de Dó
4. Composição de melodias curtas em várias tonalidades nas claves de Sol e Fá
5. Composição de melodias curtas modos Dórico e Frígio
6. Composição de melodias curtas modos Mixolídio e Lídio
7. Composição de melodias curtas modos eólio e lócrio

Ao final de 16 semanas foi realizada uma apresentação de teoria e solfejo no Auditório do Departamento de Música. A apresentação foi organizada conjuntamente pelos alunos e professor para a qual foi elaborado um roteiro de atividades musicais que pudessem ilustrar todo o conhecimento trabalhado durante o semestre.

No palco, os alunos entraram em fila, formaram um semicírculo e iniciaram apresentando um jogral cantado no qual os alunos demonstraram os pressupostos teóricos do solfejo móvel. Em seguida, cada aluno fez uma improvisação apresentado cada um dos 12 modos estudados depois os professor improvisou melodias em cada um dos modos e os alunos indicaram qual o modo que estava sendo cantado. O público participou interativamente da apresentação quando foram apresentadas uma lista de melodias folclóricas e membros da audiência escolhiam as músicas que seriam apresentadas. Cada aluno ficou responsável por uma música que poderia ser cantada em qualquer um dos 12 modos estudados. O professor escolhia na hora o modo a ser cantado e os alunos apresentavam para o público. Encerrando a parte de solfejo o professor fez uma atividade de pergunta e resposta na qual o professor cantava padrões musicais com sílaba neutra e os alunos repetiam os mesmos padrões com as sílabas do solfejo, como no estágio de generalização de Gordon.

A apresentação teve vários aspectos positivos para o desenvolvimento do projeto. Primeiramente foi uma de avaliação do conhecimento fixado pelos alunos demonstrou os vários benefícios de uma abordagem participativa. O envolvimento e comprometimento dos alunos com a apresentação os fizeram dedicar-se com mais afinco. A motivação para apresentar em público, bem como a pressão e suporte entre os colegas fez com que todos

desempenhassem com sucesso durante a performance. Principalmente, a apresentação serviu como um compromisso musical de usar os conhecimentos trabalhados na aula de solfejo de uma maneira prática e musicalmente enriquecedora.

O processo de reconstrução do saber musical é uma atividade complexa que questiona o processos de aprendizagem do indivíduo. A reconstrução pressupõe a substituição de conhecimentos antigos por novos e toda substituição gera ansiedades que devem ser monitoradas com cuidado. O embasamento teórico torna-se o fator mais importante uma vez que cada informação deve ser apresentada com clareza. A sequência de atividades coloca-se como um guia importante na administração do grau de sucesso de cada aluno, permitindo que cada um avance a medida que domina uma habilidade específica e não apenas o conteúdo. A apresentação torna-se o ponto culminante de todo um processo de aprendizagem no qual todos puderam superar suas dificuldades e demonstrar musicalmente o que foi importante aprender: saber fazer música.

Referências Bibliográficas

- FREIRE, Ricardo J. D.. A técnica do Solfejo Rítmico pela Função Métrica adaptada à realidade Brasileira. *Tônica- Revista do Departamento de Música da UnB* (no prelo), 2002.
- GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de Leitura Cantada: dó fixo versus dó móvel. *Revista da ABEM*, n. 5, pág. 5, 2000.
- GORDON, Edwin. *Introduction to Research and the Psychology of Music*. Chicago: GIA, 1997.
- GORDON, Edwin. *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- LANDIS, Beth and Polly Carder (1990). The Kodály Approach. IN: CARDER, P. (Ed.) *The Eclectic Curriculum in American Music Education*. Reston-VA, MENC, 1990. Pag 57-74.
- SILVA, Elzamir Gonçalves, Elizabeth Tunes. A dissociação entre o ensinar e o aprender. *Abolindo Mocinhos e Bandidos: o professor, o ensinar e o aprender*. Brasília: Editora UnB, 1998.

AS LICENCIATURAS RESOLVEM O PROBLEMA DO ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL?

Ricardo Miguel Kolodiuk Smolinski

Resumo. Esta comunicação, procura incentivar a discussão sobre temas que incidem nas interrelações entre Universidades, Escolas do ensino Fundamental, Secretarias de Educação e Arte-Educadores. Partindo de algumas reflexões sobre a importância do ensino de artes no ensino fundamental, argumentamos em defesa de um ensino integrado no início da escolaridade, colocando também algumas constatações sobre a realidade escolar. Neste contexto, levantamos alguns questionamentos para discussão, com o intuito de avançar nesta área. Apesar desta pesquisa ter sido realizada em 1999, ainda continua vigente sua problemática, que pela sua complexidade, nos é difícil dizer se temos avançado ou retrocedido no seu estudo.

O Ensino Fundamental desempenha um papel relevante, principalmente quando se leva em conta estudos científicos que procuram demonstrar que este é um momento ímpar para o desenvolvimento das capacidades psico-sociais da criança.

Estudos como os de TEPLOV (1991, p.139), nos dão indícios de que é no início da atividade escolar que muitas crianças desenvolvem o gosto e/ou capacidades para determinado tipo de atividades artísticas. *"Diários sobre o desenvolvimento das crianças indicam que entre os 3-4 e os 6-7 anos muitas desenvolvem capacidades para a música, para a literatura, para recitar, de tipo criativo..."*.

Entendemos que na Escola, o ensino de Artes deve contribuir de forma a despertar, no aluno, possibilidades de se expressar nas diversas formas artísticas e de conhecê-las, a fim de que possa encontrar suas afinidades.

Teplov, acrescenta que, para o mesmo estímulo, como por exemplo o de uma música, algumas crianças se interessam mais pelo significado da letra, enquanto outras prestam mais atenção à melodia, demonstrando já uma identificação por uma modalidade artística, reafirmando a importância deste período na formação da *"identidade artística"* das crianças.

Segundo TEPLOV:

"...Para uma criança, o centro de gravidade consiste na composição do texto, enquanto que a melodia é apenas secundária; para outra, o centro de gravidade é a composição da melodia, enquanto que as palavras podem quase não ter sentido; mas ambos entendem a sua atividade da mesma maneira "canto a minha canção" (ibidem, p.140).

Isso comprova que a criança constrói suas identificações com as diferentes modalidades artísticas já no ensino fundamental. Portanto, a escola deve estar atenta e pelo menos propiciar as condições para que isto aconteça de forma sistemática em qualquer uma das diversas expressões artísticas.

As experiências com conhecimentos prévios (Vigotsky), demonstram que é importante em qualquer ação pedagógica, partir do que a criança traz para a Escola, ou seja reconstruir essas situações, e fazer com que esta identifique e perceba a importância de cada uma das áreas envolvidas

Não é difícil perceber que os conhecimentos prévios em artes que a criança traz para a Escola, acontecem interligados, ou seja, através de combinações e associações das mais diversas formas, e que muitas vezes a criança os recebe de maneira desordenada e confusa.

Como nos esclarece MARTINS (1985) e MÁRSICO (1982): *"O fato musical, percebido inicialmente de modo difuso, informe, se torna aos poucos mais nítido e coerente, à medida que os seus componentes e suas inter-relações possam ser diferenciadas."* (apud PENNA, 1990, p.47).

Partindo destas constatações, é fundamental que o início de uma sistematização em artes se faça de maneira a integrar as diversas linguagens, conduzindo a criança à descobertas e a identificação com alguma das linguagens; fato que é fundamental para conseguir algum resultado dentro de uma linguagem específica.

A separação das linguagens no início desta atividade de ensino, poderá levar a uma visão distorcida do que é artes. Reportando-se a essa questão SHAFER (1991, p. 290) adverte:

"Para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte. A experiência, para ela, é um fluído caleidoscópico e sinestésico". "Observem crianças brincando e tentem delimitar suas atividades pelas categorias das formas de arte conhecidas. Impossível. Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torne-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que "música" é algo que acontece durante uma pequena porção de tempo às quintas-feiras pela manhã enquanto às sextas-feiras à tarde há outra pequena porção chamada "pintura".

SHAFER chama a atenção para uma questão central da organização do saber escolar, isto é, a sua fragmentação em disciplinas estanques.

Essa forma fragmentada de produção e organização do saber vem sendo objeto de ampla reflexão, que perpassa todas as áreas do conhecimento, particularmente, a educação.

Para que isto não aconteça, uma das finalidades do ensino de artes, neste primeiro momento, poderia ser a construção, pela criança, de uma visão geral do que é arte, criando situações de aprendizagem onde o professor também pudesse trabalhar os elementos básicos de cada linguagem artística, não com o intuito de ensinar a cada uma delas, mas de oferecer possibilidade às crianças; de conhecê-la e identificar-se com alguma delas, num contexto transdisciplinar, onde o aluno possa perceber *"...o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas"* (BARBOSA, 1988, p.88).

A pesar de que, no contexto escolar, isto não acontece: *"...a quase totalidade das escolas não inclui o ensino de artes nos ciclos iniciais do ensino fundamental. Este se concentra nos dois últimos ciclos e, como já evidenciamos, anteriormente, a ênfase é dada a uma das modalidades, sendo o ensino de música pouco contemplado"* (SMOLINSKI, 1999, p.67).

Podemos constatar, que nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental, o professor que mais atua é o polivalente, não em artes, mais em matemática, português e ciências.

A defesa sobre esta forma integrada de disponibilizar conhecimentos está na possibilidade que é dada à criança de descobrir o que chamamos, neste trabalho, de *"identidade artística"*, ou seja, sua afinidade com

determinada modalidade de arte, ou artes, de fundamental importância para que, mais tarde, possa aprofundar-se em qualquer uma delas. É importante que esta colocação seja entendida como uma forma de abordar o ensino de artes incluindo a música, muitas vezes relegada nas instituições escolares, onde a arte é entendida apenas, como sinônimo de artes visuais.

Qual é o sentido das propostas em que é ensinado aos alunos uma linguagem específica, que não a de seu interesse e, muito menos, quando se propõe fazê-lo em todas as modalidades.

É um fato que cada indivíduo se identifica com determinada expressão artística, ou com a combinação de algumas delas. Portanto, um dos objetivos da educação em artes seria também o de contribuir para que o aluno possa descobrir, o mais cedo possível, a sua "*identidade artística*".

Trata-se de um aspecto de fundamental importância, quando se pretende, em um segundo momento, realizar um trabalho mais aprofundado numa das modalidades com a qual ocorra maior identificação. Não podemos esquecer que, se em todos estes anos a disciplina educação artística não conseguiu formar o "professor polivalente", é uma utopia pensar que se poderá em menos tempo formar o "aluno polivalente".

Sob a luz do pensamento complexo: MORIN, reafirma o problema ao colocar que a educação fragmentada reduz o complexo ao simples, e separa o que está ligado, considerando-a um obstáculo para uma visão mais ampla dos fenômenos. Segundo esse autor:

"Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas uma das outras não para relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar "o que está tecido em conjunto", isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo" (MORIN, 1999, p.10)

Ele coloca estes desafios para a Universidade:

"Todas as reformas da Universidade concebidas até agora têm girado ao redor de um buraco negro que concerne à necessidade profunda do ensino, mas essas reformas têm sido incapazes de percebê-la, porque encontram-se atreladas a um tipo de inteligência que é preciso reformar. Assim, pois, há uma

ligação de circularidade entre esses imperativos interdependentes:

1. *Reproblematização dos princípios do conhecimento e problematização daquilo que aparentava ser a solução.*
2. *Reforma do pensamento por um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar;*
3. *Transdisciplinaridade” (MORIN, 1999, p. 14).*

Nesse contexto, é que se situa o ensino das artes e, em particular, o de música, fazendo com que este ensino sempre voltado para dentro de si mesmo, perca de vista as relações e articulações com as outras áreas.

Assim, a tendência atual das licenciaturas, esquece a visão de conjunto, ou seja, a contextualização da problemática, terminando por fragmentar as artes em compartimentos estanques, que não representam a sua complexidade.

Estas reflexões sob a ótica do pensamento complexo, nos dão indícios do caminho a seguir, mas também nos alerta: “*Quem educará os educadores?* (MORIN, 1999, p.15).

Uma das maiores críticas ao fracasso da educação Artística, foi que os professores na sua maioria eram artistas sem uma formação pedagógica mas sólida, será que após 20 anos, de especializar-mos em Educação; nos encontramos com as mesmas dúvidas ?

Acredito que esta discussão ainda é importante, tendo em vista que por muito tempo, as artes visuais, tomaram conta do ensino de Artes na escola, e dentro de nossa realidade escolar, devemos pensar seriamente se só com as licenciaturas, a criança terá contato com a música, desde o início de sua vida escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. *História da arte-educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. *arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1988

_____. *Tópicos Utópicos* Belo Horizonte: C/ Arte, 1998

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993. (Col. Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

FONTERRADA, Marisa *A educação musical no Brasil :algumas considerações* In ABEM *Anais : II Encontro anual da ABEM* ABEM: Porto Alegre, maio, 1993

MORIN, Edgar. *Complexidade e Transdisciplinaridade*. EDUFRN: Editora da UFRN: Natal, 1999.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de Psicologia Geral* Lisboa: Estampa, 1977. (Cap. XVI- A actividade).

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo).

SHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante* . São Paulo; Editora UNESP, 1991.

SMOLINSKI, Ricardo Miguel K *A Música na Escola Pública – Indefinição ou desafinação*. Dissertação, UFRN, Natal, 1999.

TEPLOV, R. M. *Aspectos psicológicos da educação artística* In LURIA et ali *Psicologia e pedagogia: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos* Lisboa: Editorial Estampa, 1991 (p. 123 a 153)

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo:P Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia). Tradução de Thought and language.

_____. *Imaginación y el Arte en la Infancia* México D.F; Editora Hispánicas, 1987.

_____. *Psicología del Arte* . Barcelona; Editora Barral, 1972.

USOS E FUNÇÕES DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roberta Alves Tiago

Resumo. Esta comunicação trata de um projeto de pesquisa sobre os usos e funções da música na educação infantil. Por se tratar de projeto de pesquisa, o texto apresentará todos os elementos próprios deste, ou seja, na introdução será apresentado o tema, objetivo, e justificativa da pesquisa. Segue-se a revisão bibliográfica comentando sobre pesquisas à respeito dos usos e funções da música em diferentes contextos, a problematização, os objetivos, geral e específicos, o referencial teórico e por fim a metodologia.

1-INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Esta comunicação pretende apresentar uma proposta de pesquisa sobre os usos e funções da música na educação infantil. O uso da música em diversas situações da vida escolar vem atendendo a vários objetivos e é realizada em vários momentos juntamente com as demais áreas do conhecimento. A música presente em todas as culturas, nas mais diversas situações, faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia Antiga, era considerada fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (BEYER, 1999).

Ao se pensar nos usos e funções da música na educação infantil, devemos pensar não só nos objetivos que são, às vezes, alheios às questões próprias da linguagem musical, mas também, detectar se existem outros objetivos relacionados à educação musical. É com esse intuito que esta proposta de pesquisa pretende investigar “como” (de que maneira) e “quando” (em que momento) a música acontece na última fase da educação infantil (5 e 6 anos). Além disto, em virtude desse “uso”(como e quando), identificar a “função” com que ela, a música, é utilizada no referido contexto. Uma vez desvelados esses “usos e funções”, buscaremos saber se os mesmos estão de acordo com os princípios pelos quais o Referencial Curricular Nacional (RCN) foi proposto.

Segundo o RCN, a música enquanto área de conhecimento, deverá estar presente na educação infantil e nesse sentido a abordagem sócio cultural de educação vem ao encontro da análise dos usos e funções da música neste contexto. Assim, esta pesquisa se justifica devido a carência de estudos na educação infantil partindo de uma abordagem sócio-cultural.

2- REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A música no contexto da educação infantil vem sendo utilizada para atender à vários propósitos relacionados a atitudes, comportamentos, valores. A música na escola é muito

utilizada como recurso para a aprendizagem de conteúdos, comemorações de datas, ou seja, como meio de transmissão da cultura.

Segundo ROSA (1990), a presença da música na educação infantil pode ser observada em diversas atividades como recreações, canções, comemorações, interferindo, portanto, na formação geral da criança.

CAUDURO (1989) comenta que a presença da música na educação infantil “justifica-se pelo simples fato de que através de suas múltiplas facetas como: o canto, os brinquedos cantados, o movimento ritmado e expressivo, a declamação ritmada (...) vem atender a uma necessidade vital e espontânea da criança de cantarolar, dançar movimentar-se, de inventar, de brincar, de correr, saltar, recitar, etc. (CAUDURO, 1989, p. 14).

Para WEIGEL (1988), a música no currículo da pré-escola favorece a auto-expressão da criança despertando e refinando sua sensibilidade, provocando assim reações de cordialidade e entusiasmo, prendendo a sua atenção e estimulando a sua vontade.

Com relação aos usos e funções da música na escola regular de ensino fundamental, encontramos em TOURINHO (1994) discussões enfocando as atividades musicais em três categorias: as de execução, de descrição e de criação.

A relação entre as atividades musicais e a instituição escolar foi estudada por FUKS (1991) que “originalmente demonstra e analisa como a música acontece e é entendida num contexto específico de escola normal pública. Esse estudo abre e aponta questões que colocam a música em sintonia e em contraste com as perspectivas históricas e sociológicas que a explicam como uma prática educacional” (TOURINHO, 1994, p. 93).

No que se refere a escola normal, FUKS (1991) afirma a presença da música e do professor de música como uma constante desde sua criação no Brasil. Segundo a autora, o que se observa na escola normal é um mecanismo de camuflagem do poder, controle escolar, chamado de “poder-pudor” que é evidenciado principalmente através de uma infantilização no vocabulário e atitudes da escola, sem perder de vista o objetivo principal desta escola. Musicalmente, este fato pode ser observado através do uso de musiquinhas de comando enquanto repertório habitual à escola.

A música é empregada, muitas vezes, para resolver situações que exigem domínio e dessa forma, utilizam o canto como um canto disciplinador.

No intuito de propor uma reflexão a cerca do valor do ensino de música nas escolas, bem como o papel atribuído à educação musical dos indivíduos, HENTSHKE (1991) também questiona as funções da música no decorrer da história.

Ao longo dos anos foram atribuídos valores distintos à Educação Musical como: valor estético, valor social, valor multi-cultural, valor psicológico e valor tradicional, conforme o contexto social e histórico vigente. Nesse sentido, torna-se necessário promover a reflexão não

só de educadores, mas da sociedade em geral, sobre a expansão do discurso do valor da Educação Musical, afim de repensar e organizar a situação da Educação Musical nas escolas, discutir sobre os usos e funções com que a música acontece nestas, e se estes “usos” e “funções” estão de acordo com os valores vigentes hoje¹.

3-PROBLEMATIZAÇÃO

A partir do tema “Usos e funções da música na Educação Infantil”, tem-se neste sentido, o problema: “como”, “quando” e com que “função” a música é usada no contexto da educação infantil? Estes “usos e funções” estão de acordo com os princípios pelos quais, através do RCN, a música, enquanto área de conhecimento deveria estar presente na educação infantil?

4 - OBJETIVO GERAL

Investigar como (de que maneira) e quando (em que momento) a música acontece na educação infantil. Além disto, em virtude desse “uso” (como e quando), identificar a função com que ela, a música é utilizada no referido contexto e se os “usos e funções” da música estão de acordo com os princípios pelos quais o RCN foi proposto.

4.1 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever como e quando a música é utilizada na educação infantil;
- Verificar se os usos e funções da música na educação infantil estão dentro de uma abordagem sócio-cultural;
- Verificar se a música está inserida no quadro curricular da escola, identificando como esta se configura no currículo;
- Verificar se existe um programa a ser seguido e se o mesmo obedece a estrutura proposta pelo RCN: produção, apreciação e reflexão.

- 5- REFERENCIAL TEÓRICO

¹ A pesquisa ora proposta entende como “valor vigente hoje” o RCN e, desta forma, estará preocupada em analisar como e quando a música acontece na pré-escola, e com que função é utilizada, levando-se em conta os princípios pelos quais, através do RCN, a música, enquanto área de conhecimento, deverá estar presente na educação infantil.

Diante de um mundo sociocultural onde diferentes práticas pedagógicas acontecem, vêm-se exigindo cada vez mais projetos educativos voltados para demandas diferenciadas devido, a freqüente necessidade de considerar as determinações socioculturais às quais as crianças e os profissionais de educação estão inseridos.

Preocupações com as experiências que os alunos realizam fora da escola e com o cotidiano escolar têm sido destacadas, nos últimos anos, pelas pesquisas educacionais onde o tema “cotidiano” tem aparecido com freqüência. Este termo, comenta SOUZA (1997), “tem sido o centro do interesse de muitos pesquisadores, que recorrem a essa temática não só para explicitar os seus projetos de pesquisa, mas, também, para situar no dia a dia a referência para uma fundamentação teórica de suas ações educativas” (SOUZA, 1997, p. 38).

A preocupação com as determinações socioculturais tem sido também uma vertente da educação musical contemporânea onde um dos desafios é lidar com o amplo e diverso campo de experiências musicais e culturais. Como possibilidade de ajuda a estes desafios, têm-se a abordagem sócio-cultural de educação musical.

A abordagem sócio-cultural da educação musical, que surgiu a partir da segunda metade do século XX tendo como preocupação central a importância da utilização da experiência musical dos alunos na aula, possui fundamentação teórica em campos de conhecimento como Etnomusicologia, Sociomusicologia, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação e na Antropologia. Estes campos de conhecimento fornecem dados para se pensar e praticar uma abordagem sócio-cultural da educação musical.

Dentre os aspectos centrais desta abordagem pode-se citar: partir do que tem significado para o aluno para, posteriormente, ampliar a experiência musical dos mesmos; valorizar a experiência cotidiana como ponto de partida, sem ignorar experiências anteriores; considerar a diversidade cultural e musical do aluno, do professor e as diferentes concepções de ensino e aprendizagem; ampliar o discurso musical através da utilização de músicas de outras culturas (ARROYO, 2000).

Tal postura, mais relativizada, tendo em vista os diferentes contextos sociais e culturais, têm sido temáticas discutidas nas últimas décadas enquanto reflexões e práticas de Educação Musical escolar/acadêmica (ARROYO, 2000). Desse modo, considerações sobre o “contexto social e cultural dos alunos” e “partir de experiências dos alunos” pode se tornar pressupostos para uma prática docente mais consciente. Nesse sentido cabe perguntar: o que os professores da educação infantil, na sua prática cotidiana, valorizam? Estes aspectos da abordagem sócio-cultural são levados em conta, considerando a música como área de conhecimento?

Porém, o que se observa através de pesquisas que têm tratado da música na educação infantil, é que estas têm constatado que a mesma vem sendo usada em diversos momentos, mas

não se detectou se esta utilização estaria fundamentada em uma abordagem sócio-cultural, ou se ao menos as concepções e práticas dos professores estavam de acordo com os princípios dessa abordagem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), a música deverá estar presente no âmbito “Conhecimento de Mundo” que engloba as áreas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Este âmbito “se refere à construção das diferentes linguagens pelas crianças e às relações que estabelecem com os objetos de conhecimento e traz uma ênfase na relação das crianças com alguns aspectos da cultura” (RCN, Introdução, 1998, p. 46).

Neste sentido, a música, enquanto área de conhecimento, é tida como essencial na educação infantil e sua presença é justificada da seguinte forma:

“A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente” (RCN, v. 3, Conhecimento de Mundo, p. 45).

Pensando nas dificuldades encontradas por alguns profissionais da educação infantil em integrar a linguagem musical ao contexto educacional, e de forma a propor um trabalho onde a música é tratada como área de conhecimento, o RCN, foi criado como um referencial para subsidiar a prática dos profissionais em educação infantil contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo.

Nesse propósito, segundo o RCN, “aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados” (RCN, v.3, Conhecimento de Mundo, p. 48).

A música compreendida como linguagem e forma de conhecimento deverá ser considerada, segundo o RCN, como: produção (centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição); apreciação (percepção tanto dos sons e silêncio quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento) e a reflexão (sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais (RCN, v.3, Conhecimento de Mundo, p. 48).

Segundo a proposta do RCN, o uso da música, enquanto área de conhecimento, deverá cuidar para não deixar de lado as questões próprias da linguagem musical, assim o trabalho com Música proposto por este documento fundamenta-se em estudos que vêm traçando paralelos

entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, de modo a garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício sensível e expressivo que também oferece condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e elaboração de conceitos (RCN, v. 3, Conhecimento de Mundo, p. 48).

6 - METODOLOGIA

6.1 – TIPO DE PESQUISA

Investigar os usos e funções com que a música é utilizada no contexto da educação infantil e verificar se estes estão de acordo com os princípios pelos quais o RCN foi proposto, implica na construção de um método coerente com a natureza deste tipo de trabalho.

Dadas as características deste objetivo, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa que possui as seguintes características (BODGAN; BIKEN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13): os dados são coletados no ambiente natural através do contato direto e prolongado do pesquisador; todos os dados são considerados importantes e são predominantemente descritivos; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, sem partir de hipóteses pré-estabelecidas; as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados vão sendo analisados; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é preocupação essencial.

Sendo assim, a abordagem qualitativa de pesquisa é considerada adequada para esta pesquisa pois procurar-se-á valorizar a perspectiva dos participantes da pesquisa (professores e alunos da educação infantil) no processo de descrição de como e quando a música é utilizada na educação infantil e de verificação se os usos e funções estão de acordo com os princípios pelos quais o RCN foi proposto.

6.2 – MÉTODO DE PESQUISA

O método escolhido é o estudo de caso. A opção por este método justifica-se pelo fato do mesmo possibilitar um conhecimento mais amplo a respeito do objeto de estudo (“usos e funções da música na educação infantil e suas relações com os princípios do RCN”) de modo a retratar a realidade de forma completa e profunda (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Caracteriza-se por descrever todo o contexto em que o caso se situa através de descobertas que vão acontecendo no desenvolvimento da pesquisa. Por isto, torna-se importante contar com ampla variedade de fontes de informação, coletadas em diferentes momentos tais como na sala de

aula, na merenda, no pátio, na entrada e saída das crianças, etc. O estudo de caso permite também a “generalização naturalística”, ou seja, outros profissionais poderão fazer aproximações com os resultados discutidos pela pesquisa, o que poderá levá-los a reflexões sobre suas próprias experiências de ensino.

6.3 – FASES DA PESQUISA

O estudo de caso possui quatro fases (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21-23): a “fase exploratória”, que pode partir de questões ou pontos críticos que vão sendo explicitados a fim de definir o objeto de estudo; a “fase de delimitação do estudo”, que determina o foco de investigação bem como a seleção dos aspectos mais relevantes para se compreender a situação estudada; a “fase da coleta de dados em campo” através de instrumentos e técnicas estruturadas de acordo com as características do objeto estudado; e a “fase de análise sistemática dos dados” que deverá ocorrer concomitante e posteriormente à coleta de dados, através da elaboração de relatórios. As duas primeiras fases foram percorridas com a elaboração do presente projeto. As fases seguintes serão cumpridas com a pesquisa de campo, ou seja, na educação infantil.

6.4 – TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Os dados serão coletados junto às professoras e às crianças da educação infantil (5 e 6 anos) através das técnicas de observação participante, entrevista semi-estruturada e análise documental. Os dados serão registrados em diários de campo, gravações de fita cassete e vídeo.

Ao analisar os usos e funções com que a música é utilizada na educação infantil, precisa-se levar em conta o contexto em que essas práticas emergem. Assim, será necessário o uso de uma técnica que permita a visualização da situação natural e concreta na qual a música acontece: sala de aula, recreio, pátio, etc. Por isto, optou-se pela observação participante que, segundo LÜDKE; ANDRÉ (1986, p.28), “é uma estratégia que envolve não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada”.

O registro das observações, ou seja, o diário de campo, envolve uma parte descritiva, compreendendo o que ocorre no campo, e uma parte reflexiva, partindo das anotações que inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta.

A entrevista semi-estruturada será realizada com as professoras e as crianças da educação infantil e possibilitará que certos dados, coletados através da observação participante, sejam aprofundados. A entrevista semi-estruturada representa um dos instrumentos básicos para a coleta

de dados e é considerada uma das principais técnicas de trabalho na pesquisa em educação. “(...) se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

“A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.38). Através dela, da análise documental, serão pesquisados os programas, planos de aula, diários de classe, etc. no sentido de verificar se a música está inserida no currículo da escola e se o programa seguido obedece a estrutura proposta pelo RCN: produção, apreciação, reflexão.

8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. p. 15-25.

ARROYO, Margarete. **Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**. Texto não publicado, apresentado em aula da disciplina “Educação musical e culturas contemporâneas”, Curso de Especialização em Música de Século XX, área de concentração Educação Musical, UFU, Uberlândia, 2000. 10p.

_____. **Anotações de aula da disciplina “Educação musical e culturas contemporâneas”**. Curso de Especialização em Música do Século XX, área de concentração Educação Musical, UFU, 2000.

ÁVILA, Marli Batista. O método Kodaly de musicalização como instrumento auxiliar no desenvolvimento da criança na escola formal. In: **Fundamentos da Educação Musical**, ABEM, n. 4, p. 93-105, 1997.

_____. O método Kodaly de musicalização como instrumento auxiliar no desenvolvimento da criança na escola formal. In: **ANAIS do VI Encontro Anual da ABEM e I Encontro Latino -Americano de Educação Musical**, Salvador, p. 108, 1997.

BASTIÃO, Zuraída Abud. O interesse pelas aulas de música na escola regular. In: **Fundamentos da Educação Musical**, ABEM, n. 4, p. 13-21, 1997.

_____. O interesse pelas aulas de música na escola regular. In: **ANAIS do VI Encontro Anual da ABEM e I Encontro Latino –Americano de Educação Musical**, Salvador, p. 101, 1997.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música: três estudos de casos**. 2000. 178p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Música – Mestrado e Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.

BEYER, Ester. Fazer ou entender música? In: BEYER, Ester (Org.). **Idéias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 9-31.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CATÁLOGO **Estado de conhecimento da educação infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. 161p. Série Estado do Conhecimento n. 2.

CAUDURO, Vera Regina. **Iniciação Musical na Idade Pré- escolar**. Porto Alegre: Sagra, 1989. 143p.

FALKEMBACH, Elza Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FUKS, Rosa. Tensões internas na instituição. In: **O discurso de silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991, p. 47-61.

_____. Os diversos discursos musicais. In: **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, p. 66-85, 1991.

GALVÃO, Isabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 37-49, 1996.

GIROUX, Henry. A disneyização da cultura infantil. In: SILVA, T.T; MOREIRA, A .F. (Orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-81.

HENTSCHKE, Liane. A educação musical: um desafio para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 11, p. 55-61, 1991.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de pedagogia da UFSCar. In: **Fundamentos da Educação Musical**, ABEM, n. 4, p. 158-162, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1. Introdução, 103p.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2, Formação Pessoal e Social, 86p.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3, Conhecimento de Mundo, 269p.

OLIVEIRA, A.; HENTSCHKE, L. **Um estudo longitudinal aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade**. Projeto de Pesquisa, CNPq: Salvador e Porto Alegre, 1993.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola**. Rio de Janeiro: Libador, 1990.

SOUZA, Jusamara. O conceito de cotidiano com perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. **ANAIS do VI Encontro Anual da ABEM e I Encontro Latino- americano de Educação Musical**, Salvador, p. 38-44, 1997.

SWANWICK, K. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988.

_____. **A Basis for Music Education**. Slough: NFER, 1979.

TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. In: **Fundamentos da Educação Musical**, ABEM, n. 1, p. 7-14, 1994.

TOURINHO, Cristina. A educação musical e a música de massa. **Art - Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia**, Salvador, n. 22, p. 143-146, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-133.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de música**: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola. Porto Alegre: Kuarup, 1998. 201p.

O ENSINO DA MÚSICA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Rosane Cardoso de Araújo

Resumo. O objetivo desta pesquisa foi caracterizar o ensino da música nas escolas da Rede Municipal de Curitiba, no ano 2000. Para tanto, utilizou-se de um questionário como instrumento de coleta de dados, distribuído para todas as escolas municipais com ensino de 1.^a a 4.^a séries. Como referência para as investigações, foram consideradas as prescrições legais que regulamentam o ensino da música nas escolas municipais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os principais dados levantados sobre esse ensino nas escolas municipais de Curitiba foram: a frequência com que se realizam as atividades musicais; os tipos de atividades mais comuns nas aulas de música; a formação do professor que ministra tais aulas; e as principais dificuldades encontradas para a sua realização.

INTRODUÇÃO

O ensino da música nas escolas públicas é um tema que demanda muitas investigações e, sobre a sua situação atual nas escolas brasileiras, existem poucos dados, porém muitos pesquisadores e professores da área têm demonstrado grande interesse em aprofundar questões referentes a essa prática.

Conforme observa FUKS(1993), a educação musical é um tema que suscita discussões sobre a sua real existência nas escolas do país:

“...se faz necessário chamar a atenção para uma questão que é comumente formulada por ilustres educadores musicais brasileiros: existe educação musical no Brasil? Questão que merece ser profundamente analisada e que ainda se torna mais intrigante quando o que se enfoca é o ensino musical da nossa escola pública” (Ibid., p.134).

Para HENTSCHE (1995), falar sobre educação musical é falar sobre um tópico desconhecido para muitos, rodeado de mitos e de falta de informação. Sobre o desconhecimento deste tema nas escolas brasileiras, escreve a autora: “Poderíamos questionar sobre o porquê desta situação, principalmente num país aparentemente tão rico e diverso musicalmente. No entanto esta é uma questão complexa e, por mais que tenha sido discutida por estudiosos da área de música, ainda merece uma atenção especial” (Ibid., p.29).

Um dos motivos pelos quais a música encontra-se defasada na educação brasileira, refere-se aos efeitos da legislação que regeu esse ensino no Brasil, nas últimas três décadas.

Com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, a música deixou de constar no currículo escolar como disciplina autônoma e passou a integrar a área de estudos denominada Educação Artística, incluída no primeiro e no segundo graus. A partir dessa lei, a música - incluída na Educação Artística - deixou de ser uma disciplina e passou a ser considerada, junto com as outras áreas de artes, como uma atividade educativa.

Segundo HENTSCHKE E OLIVEIRA (2000), essa nova concepção de ensino integrado orientou a formação de professores polivalentes em artes, ou seja, educadores que, obrigados a ensinar aos alunos todas as áreas artísticas, deixavam suas áreas de estudo e formação específicas e tentavam dominar Desenho, Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas. Para os educadores musicais, essa situação causou perplexidade, pois o ensino da música tornou-se bastante periférico devido, principalmente, à formação precária em música dos educadores artísticos e também ao restrito tempo disponível para as artes nas escolas - uma hora/aula semanal dividida nos diferentes ramos artísticos (Ibid.,p.48).

Dessa forma, o ensino da música enfrentou uma lamentável crise que ocasionou, nas duas décadas seguintes, o seu enfraquecimento, especialmente nas instituições de ensino público do país. Foi agravante dessa situação a questão da formação do profissional para a área. Muitas vezes o professor que deveria ministrar as aulas de Educação Artística era despreparado para o trabalho com a música e por esse motivo enfatizava muito mais a área das artes plásticas.

Essa situação passou a vislumbrar modificações a partir da LDB de 1996. De acordo com essa LDB, Lei n.º 9.394/96, art.26, parágrafo 2.º, o ensino das artes, e portanto da música, passou a ser um componente curricular obrigatório para a “promoção do desenvolvimento cultural dos alunos”. Nessa década, também surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Artes, nos quais foram especificadas orientações para o ensino da música e das outras artes, representando uma conquista para o desenvolvimento das diversas linguagens artísticas no currículo das escolas brasileiras.

Considerando-se o enfraquecimento do ensino da música ocasionado por quase 30 anos de vigência da LDB de 1971 e as modificações ocorridas nas atuais prescrições

que regem o ensino da música nas escolas brasileiras - a LDB de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino das Artes (PCNs-Artes) - é que se fundamentou a principal questão de pesquisa¹ desse trabalho.

O problema inicial que se apresentou como tema a ser investigado e representou o fio condutor para todo o desenvolvimento dessa pesquisa foi: qual é a situação atual do ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental, na Rede Municipal de Curitiba? Essa questão desdobrou-se em várias outras que também problematizaram o tema proposto: o ensino da música existe em todas as escolas? Quando existe, qual é a regularidade das atividades musicais nessas escolas? Que atividades musicais são desenvolvidas com mais frequência? E quais as menos frequentes? Quais as principais dificuldades que as escolas encontram para a realização dessa modalidade de ensino? Qual é a formação do docente que atua nessa área?

O objetivo geral dessa pesquisa foi caracterizar o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental, na Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, no ano 2000.

METODOLOGIA

A presente pesquisa consistiu em um estudo de levantamento realizado nas escolas municipais de Curitiba que trabalharam, no ano 2000, com o ensino de 1.^a a 4.^a séries. Segundo BABBIE (1999), esse tipo de levantamento pode ser considerado como um método de pesquisa do tipo *survey*, especificamente um censo. Para o autor, o termo “Pesquisa de *survey*” refere-se a um tipo particular de pesquisa social empírica que pode incluir censos democráticos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado, entre outros, podendo “diferir em termos de objetivos, custos, tempo e escopo” (Ibid., p.95).

Esse estudo, portanto, incluiu-se no grupo das pesquisas do tipo *survey* - censo, pois foi realizado como um amplo levantamento que abrangeu todas as escolas da RME de Curitiba com ensino fundamental nas séries iniciais. Para obter os dados desejados, o instrumento utilizado foi um questionário composto de questões abertas e fechadas.

¹ A pesquisa sobre o ensino da música nas escolas municipais de Curitiba foi elaborada e apresentada como dissertação do programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

1. População

Como população para esse levantamento, foram consideradas todas as 130 escolas municipais de Curitiba que, no ano 2000, possuíam o ensino de 1.^a a 4.^a séries.

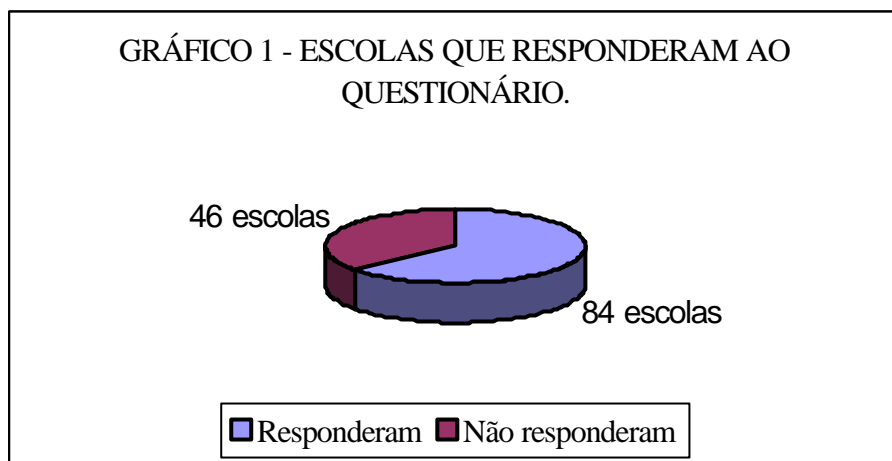
2. Procedimentos

As principais etapas dessa pesquisa foram:

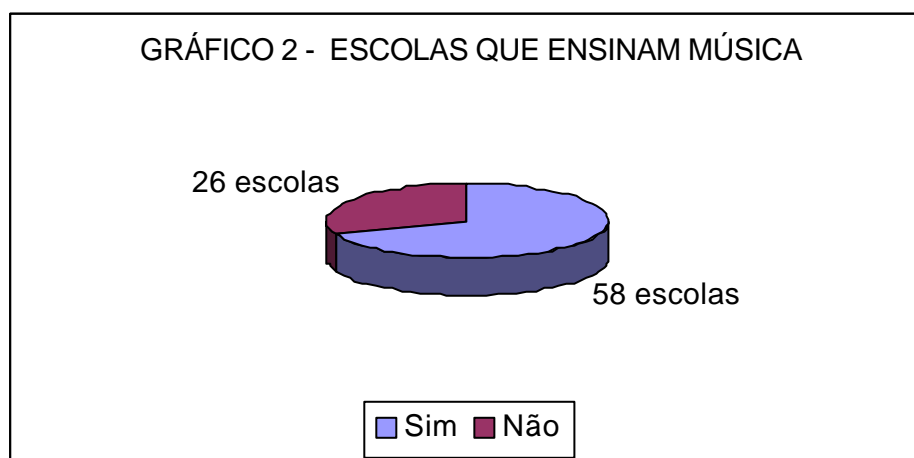
1. *Visita à Secretaria Municipal de Educação* – Visita à Secretaria em julho de 2000, para avaliar a possibilidade de aplicação do questionário.
2. *Distribuição do questionário* – A distribuição dos questionários - iniciada em setembro de 2000 e concluída no final do mês de novembro do mesmo ano - foi feita através dos sete Núcleos Regionais de Educação.
3. *Recolhimento dos questionários* – O recolhimento dos questionários foi concomitante à sua distribuição, pois, à medida que as escolas iam respondendo ao instrumento de pesquisa, enviavam-no ao remetente.
4. *Análise e interpretação dos dados* - Concluídas as etapas de distribuição e devolução dos questionários, iniciou-se o processo de tabulação, análise e interpretação dos dados qualitativos e quantitativos.

RESULTADOS

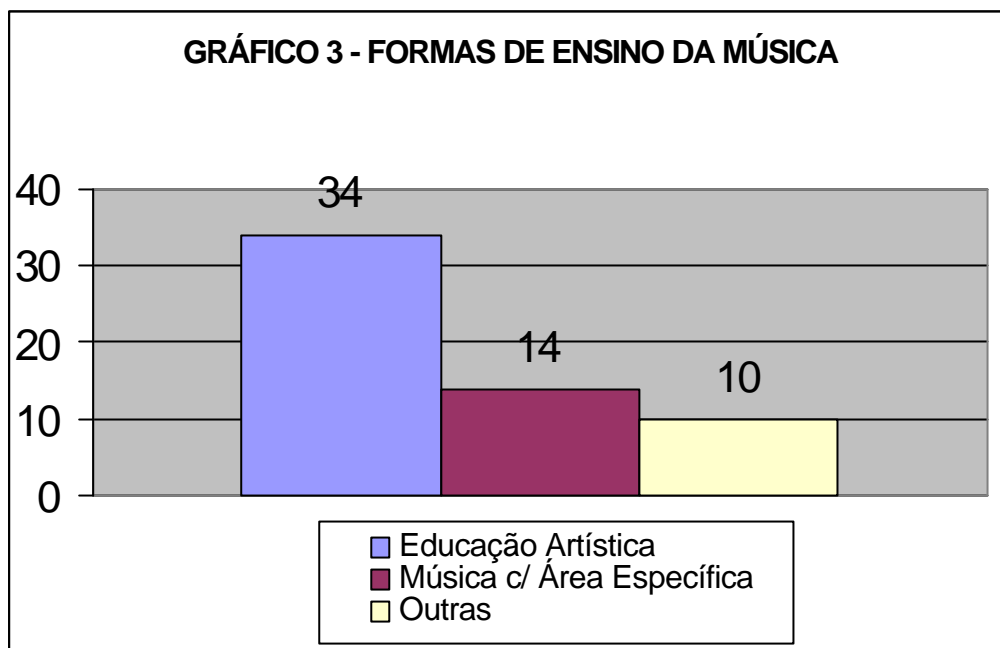
Das 130 escolas que receberam o questionário, 84, ou seja, 64% delas responderam a ele (GRÁFICO 1). O percentual de respostas foi considerado significativo para a análise das questões propostas e para a caracterização do ensino da música nessas escolas.



A partir dos resultados foi possível observar que o ensino da música estava presente na maioria das escolas da RME de Curitiba: das 84 escolas que responderam ao questionário, 58 afirmaram ensinar música e 26 declararam não trabalhar com esse ensino (GRÁFICO 2).



Pela análise das respostas das 58 escolas que afirmaram ensinar música, foi possível observar que nem todas trabalhavam semanalmente com esse ensino pois, em algumas, tal ensino foi apontado apenas como esporádico. Dessas escolas, apenas 14 afirmaram ensinar música como área específica, enquanto que 34 escolas indicaram que o ensino da música ainda é desenvolvido dentro da área da Educação Artística (GRÁFICO 3).



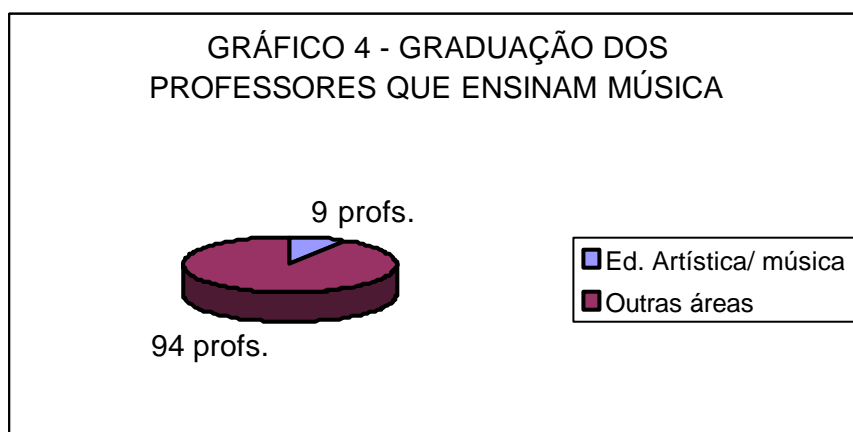
As escolas que declararam não ensinar música, indicaram como principal motivo, a falta de professores habilitados. Esse, motivo foi também reconhecido como uma das principais dificuldades para o desenvolvimento do ensino da música até mesmo naquelas que afirmaram ensinar música.

A análise dados mostrou que o professor de música, nas escolas da rede é, na maioria dos casos, um docente sem formação específica em música. Dos professores com curso superior, indicados como responsáveis pelo ensino da música nas escolas, 91% não possuíam formação na área (TABELA 1 e GRÁFICO 4).

TABELA 1 – CURSOS DE GRADUAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ENSINAM MÚSICA

CURSO SUPERIOR	N.º DE PROFESSORES
Pedagogia	36
Letras	17
Educação Física	14
Educação Artística	6
Magistério Superior	5
Matemática	3
Serviço Social	3
Artes	2

História	2
Estudos Sociais	2
Informática	2
Música	2
Psicologia	2
Administração	1
Biologia	1
Economia	1
Filosofia	1
Geografia	1
Musicoterapia	1
Nutrição	1
TOTAL	103



Além da falta de docentes habilitados, foram citadas outras dificuldades para o crescimento do ensino da música nas escolas, como a falta de materiais adequados - livros, repertório, aparelhos de som, instrumentos - e também a falta de orientação e de apoio pedagógico.

Foram também questionadas as principais atividades realizadas nas aulas de música. Dentre as atividades musicais desenvolvidas nas escolas, foi possível identificar que o ensino de canto é a mais utilizada seguindo das atividades de apreciação. A execução instrumental foi indicada como a atividade menos realizada (TABELA 3).

TABELA 3 – FREQUÊNCIA DAS ATIVIDADES PARA O ENSINO DA MÚSICA,
SEGUNDO AS ESCOLAS.

ATIVIDADES	MAIS FREQUÊNTES	MENOS FREQUÊNTES	NÃO REALIZADAS
- Canto	46	9	2
- Manipulação de instrumentos musicais	10	16	31
- Confeção de pequenos instrumentos	5	28	24
- Composição	4	19	35
- Improvisação	12	25	21
- Apreciação	24	18	15
- Execução	1	4	52

Enfim, a análise dos dados apresentados pelas escolas permitiu concluir que são poucas as escolas municipais de Curitiba que apresentam um ensino da música sistematizado, ou seja, organizado, com uma frequência semanal e desenvolvido por meio de atividades que contemplem uma verdadeira educação musical, isto é, atividades de execução, apreciação, composição, improvisação, objetivando um desenvolvimento musical mais amplo.

Porém, observou-se nesse estudo que existe um crescente interesse por parte das escolas e da Secretaria Municipal de Educação em organizar esse ensino. E, para que isso se consolide, é necessário que, inicialmente, haja uma preocupação maior com a formação docente.

CONCLUSÃO

Com essa pesquisa, foi possível observar que a determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação relativa ao ensino de arte ainda não está sendo efetivamente cumprida pelas escolas municipais de Curitiba.

Esse estudo também trouxe à tona a possibilidade de reflexão sobre o ensino da música na educação escolar e sua vinculação com as novas exigências do paradigma educacional da atualidade que tem por filosofia, de acordo com Maria Cândida Moraes (1997), um ensino mais centrado no desenvolvimento global do educando. Além disso, com os dados obtidos pode-se subsidiar futuros encaminhamentos para o ensino da música nas escolas municipais de Curitiba, bem como respaldar futuras discussões sobre a formação dos educadores musicais e sobre os campos de atuação profissional dos egressos dos cursos superiores de música.

Por fim, com a realização dessa pesquisa foi possível analisar, de maneira objetiva, a situação atual do ensino da música nas escolas de ensino fundamental da RME de Curitiba, o que resultou em mais uma contribuição para o conhecimento da realidade das escolas públicas brasileiras.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Rosane C. *O ensino da música nas escolas municipais de Curitiba, no ano 2000*. Dissertação de Mestrado. Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, 2001.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Fixa diretrizes e bases para o ensino primário 2.º grau e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.6.377, coluna 1, 12 ago. 1971.

FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, v. 1, p. 134-156, mai. 1993.

HENTSCHKE, Liane. Novos rumos da educação musical no Brasil. In: *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, ano 1, n.1, p.30-34, jan./fev. 1995.

HENTSCHKE, L; OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, L. *Educação Musical em Países de Línguas Neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Casa Editorial Pargos, 1997. (Apres. Esther Grossi)

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2.ed., v. 1. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte. 2.ed.,v.4.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORAES, Maria C. *O paradigma educacional emergente.* Campinas: Papyrus, 1997.

MÚSICA NA TELEVISÃO: UMA INSTÂNCIA FORMADORA DE HÁBITOS MUSICAIS DE CRIANÇAS

Sílvia Nunes Ramos

Resumo. Esta comunicação é um recorte de uma pesquisa realizada com um grupo de crianças de um bairro popular de Porto Alegre/RS. O estudo procurou investigar hábitos e preferências televisivas e suas relações com a aprendizagem de músicas. Adotando como metodologia o estudo de caso foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. Basicamente o que interessa na televisão para as crianças que participaram deste estudo é a música. A preferência por programas que têm músicas se justifica pela presença de algum cantor e um gênero musical específico com os quais as crianças se identificam.

1. Introdução

A presença da televisão no cotidiano das crianças e sua influência nos processos de socialização são hoje intensamente discutidos (Pacheco, 1985, 1991, 1998; Rezende e Rezende, 1989; Silvera 1992; Carravetta 1994, Fusari, 1996; Mondani 2000). Lurçat (1998, p. 13) vê a televisão como um “fenômeno social, gerador de transformações no modo de vida, nos hábitos, na maneira de pensar e de compreender” ampliando, portanto, o seu papel de “simples meio de comunicação”.

O presente estudo investigou como a televisão contribui para os hábitos musicais de crianças pertencentes a classes populares em fase inicial da escolarização. O grupo escolhido é formado por onze crianças de 9 a 11 anos, sendo cinco meninas e quatro meninos. A amostra dos participantes foi definida durante observações não participantes, em uma escola pública de Porto Alegre- RS, nos espaços das aulas música, matemática, português, espanhol, educação física, onde foi possível perceber que estas crianças cantavam e dançavam com insistência o repertório musical midiático.

A televisão é praticamente o único meio de comunicação presente de uma forma sistemática no lazer das crianças entrevistadas. O acompanhamento da programação televisiva permite que elas falem com desenvoltura e desinibição sobre os seus programas favoritos. Além disso, quando falam sobre o seu consumo de música, a televisão se revela numa fonte importante aparecendo quase que com exclusividade na vida cotidiana. Esta

comunicação procura mostrar o espaço que a televisão ocupa no imaginário do grupo de crianças entrevistadas e nos hábitos e preferências musicais que desenvolvem a partir dela.

2. O que assistem e porque gostam desses programas?

O que as crianças assistem na televisão foi a questão inicial para tentar entender os seus hábitos televisivos. As crianças acompanham uma diversidade de programas na televisão, especialmente aqueles da TV aberta. Entre eles estão os programas de auditório, as novelas das diversas emissoras, os desenhos animados e filmes (ver quadros em anexo). O que está por trás da escolha da programação televisiva por parte das crianças que fazem parte deste estudo? Como elas justificam suas preferências?

O que assistem engloba uma variedade de gêneros disponíveis. Em alguns diálogos percebe-se o quanto as crianças variam de um programa para outro sem ter, aparentemente predileção por algum. A ausência do que fazer no período que não está na escola, leva a criança a buscar na televisão um passatempo. O prazer de assistir televisão torna a explicação simples para a maioria das crianças entrevistadas:

Duca: As vezes não tenho nada pra fazer aí eu fico sentada só assisto televisão. Fico vendo, aí às vezes, eu fico brincando de desenhar e assisto à televisão.

No caso de Ana o motivo que a leva a assistir à televisão justifica-se nas possibilidades de distrair a pessoa e, mesmo, aprender música através dela. A menina ressaltou, ainda, que a própria mãe a coloca frente à televisão na expectativa de que a mantenha dentro de casa. Assim, atribui a TV o papel de controle da situação. Ana mostra que se não fosse a televisão, a rua seria a opção imediata para tirá-la de casa:

Ana: A televisão sempre distrai, se não fosse a televisão pra me distrair quando eu não tenho nada pra fazer eu ficava na rua. Porque, por exemplo, a minha mãe, quando ela quer que eu fique dentro de casa ... “pega essa televisão, olha aqui óh, liga essa televisão ... e vê aí, ficá aí, olha aqui Ana, eu vô te dá ... olha! Eu, a minha irmã e minha mãe que adoramos televisão. A gente ama uma televisão. Porque de vez em quando não tem nada pra fazer.

Por ser a única fonte de lazer e entretenimento realmente das crianças e suas famílias elas falam com desenvoltura sobre a televisão e o espaço ocupado por ela. Falam com prazer sobre o fato da televisão estar sempre ligada e que realizam as tarefas domésticas ao som da “telinha” constantemente ligada. As famílias ajudam a montar o dia a dia em que a televisão está presente. O vai e vem das pessoas que passam pela frente da tela na minúscula sala é caracterizado por uma olhadinha rápida a fim de ver o que se passa, mesmo que não participe do evento mostrado naquele momento. De acordo com Morduchowicz (2001):

“A televisão cumpre uma *função compensatória* para as crianças de setores populares. Em primeiro lugar porque é uma das poucas atividades lúdicas e recreativas que vivem. Em segundo lugar, porque, como se verá mais adiante, é percebida como fonte de aprendizagem e valorizada em sua função educativa” (Morduchowicz, 2001, p. 46).

3. Tudo tem música: Ver televisão para estar com a música.

A importância atribuída pelas crianças à música pela televisão é traduzida nas inúmeras citações que fazem quando se referem à programação televisiva. O ato de gostar de ver televisão se relaciona com a presença da música e com as possibilidades de só vê-la através da televisão. Jonas adora televisão *“por causa dos canais bons que só tem música. Eu só vejo música na televisão”*. Ele chama a atenção para os vários programas que possibilitam escutar música. É enfático ao afirmar que gosta de assistir à televisão pela presença da música, e insiste em contar o número de programas destinados a ela.

Jonas: Eu adoro ver os programas e também vários programas que têm na televisão que têm que escutar música.

Entrevistadora: Tudo com música?

Jonas: Claro.

É notável também como revelam a maneira que se utilizam para procurar música na programação, como mostra Joel:

Entrevistadora: Quais são os programas de televisão que tu assiste?

Joel: Eu assisto o Raul Gil, Furacão 2000, o Ratinho, a Xuxa Park, e o

Planeta Xuxa.

Entrevistadora: Todas esses têm música?

Joel: Têm.

Entrevistadora: E quais os programas que tu gostas?

Joel: Eu gosto do Furacão 2000.

Entrevistadora: E porquê?

Joel: Porque ele tem música que abala todo mundo. É música que faz todo mundo dançar e daí vai de atrás... aí todo mundo já vai cantar também.

Joel sabe qual programa oferece a “música que abala”, e como esta pode envolver todos para dançar e cantar juntos. A presença constante da música faz com que ele se interesse por programas de televisão que têm música:

Entrevistadora: Tu lembras de algum programa de televisão que possui música?

Joel: Eu lembro quando não dava Furacão 2000 tinha um programa ... eu assistia o Canta e Dança Minha Gente.

Entrevistadora: Onde é o Canta e Dança Minha Gente?

Joel: No 5.

Entrevistadora: Tu me falou dos programas que têm música ... o Raul Gil ... Xuxa Park ...

Joel: ... o Planeta Xuxa... Furacão 2000... Canta e Dança Minha Gente... No 10 dá Ó Super Positivo, antes dava H Positivo, depois passou para Ó Positivo e agora dá Ó Super Positivo.

Entrevistadora: Tudo tem música?

Joel: Tudo tem música.

Entrevistadora: E nesses programas tem alguma música que tu gosta mais?

Joel: Tem. Todas as músicas que eu gosto.

As citações e explicações de algumas crianças para os programas invariavelmente recaem naqueles que trazem a música como atração ou personagens ligados a música. Jonas mostra que a predileção por alguns programas está relacionada diretamente com gêneros musicais específicos:

Entrevistadora: E os programas que tu mais gosta de assistir?

Jonas: Raul Gil... e também Ó Super Positivo no canal 10, de noite.

Entrevistadora: Por que tu gosta do Raul Gil?

Jonas: No Ó Super Positivo vem o Bonde do Tigrão ... vem vários carinhas [músicos] que têm funk.

Algumas respostas estão mais relacionadas com elementos musicais específicos que as crianças buscam em contato com a audiência a estes programas.

Entrevistadora: Porque que tu gosta desses programas que tem música?

Dionatha: Porque é legal as músicas deles. O ritmo delas.

Entrevistadora: O ritmo? Que ritmo tu gosta então?

Dionatha: Bateria.

A criança atribui à televisão uma função educativa, como diz Morduchowicz (2000). A televisão serve como um reforço para memorizar as músicas que as crianças gostam. Tamires explica por que gosta de assistir o programa da Xuxa:

Entrevistadora: E porque tu assiste o programa da Xuxa?

Tamires: Porque eu gosto.

Entrevistadora: Mas gosta porque?

Tamires: Eu gosto de música e gosto de ficá memoriando.

Os cantores também são atrativos para as crianças. Tamires demonstra entusiasmo pela participação de artistas famosos: “Sempre vai algum cantor pra ficar cantando e brincando com as crianças, por exemplo, anteontem, quinta passada foi o KLB pra ficar o programa inteiro”. À televisão cabe também proporcionar um futuro melhor como ser cantor ou jogador de futebol a partir do que aprendem com a televisão. Para Joel a televisão torna-se formadora de profissionais da música. Imitar que canta para ser alguém, por meio da TV:

Entrevistadora: Porque tu assiste à televisão?

Joel: Porque eu gosto professora, todo mundo assiste ... daí todo mundo já canta .. já vira cantor ... e daí eu tento fazer isso também.

Lisa justifica a audiência a estes programas alegando que mãe acredita que a televisão poderá auxiliá-la na escolha de uma profissão relacionada com a música. À televisão cabe o poder de proporcionar um futuro melhor.

Entrevistadora: Esses programas é tu quem escolhe, ou tem alguém que deixa tu assistir?

Lisa: A minha mãe deixa eu assistir.

Entrevistadora: Tem algum motivo porque ela deixa tu assistir esses programas?

Lisa: Porque ela disse que é bom eu aprender música porque um dia eu posso crescer e ser alguma coisa, algumas artistas ... qualquer coisa.

De forma semelhante, Jonas tem expectativa de status econômico proporcionado pela carreira musical.

Entrevistadora: E eu quero saber porque que tu ouve as músicas do Big Boys?

Jonas: Porque eles são cantores e eu também quero ser cantor e jogador. A gente vai aprendendo e daí vai ser cantor.

Entrevistadora: E como é que tu sabe que é assim?

Jonas: Ôh! Professora, eu vejo pela televisão, professora, dá prá vê?

4. Considerações finais

Basicamente o que interessa na televisão para as crianças que participaram deste estudo é a música. A preferência por programas que têm músicas se justifica pela presença de algum cantor e um gênero musical específico com os quais as crianças se identificam.

Não diretamente o acesso ao mundo do consumo, das roupas bonitas, de praias belas durante as novelas ‘globais’ lhes interessam. Querem ser famosos como cantores e jogadores de futebol; querem sim, vestir-se com roupas bonitas como seus cantores preferidos dos grupos de pagode e funk; querem cantar e dançar, “se abalar” numa coreografia do É o Tcham em algo que os leve a pensar que são como É o Tcham.

A maior participação das crianças na programação televisiva está nos desenhos, nas novelas e nos programas de auditório destinados à faixa etária adulto. As crianças não citaram nenhum programa educativo e nem aqueles classificados como programas infantis. Porque as crianças não falam no Castelo Rá-Tim-Bum (TVE/Canal 7), e preferem falar nas novelas do 12 (Globo) e do 5 (SBT)? Talvez porque este não seja o mundo para estas crianças: um mundo distante, estereotipado da realidade. Ao dizer “este programa é para criança, e eu não sou criança” parecem ter uma consciência de que o mundo real não é mostrado para os menores. Apesar das poucas idades, neste grupo, o mundo já se mostra real.

A música e a televisão ocupam um espaço importante na vida deles porque não terem outras opções de opções de lazer durante uma tarde chuvosa, sem dinheiro e sem muito compromisso. Eles ficam na frente da televisão vendo a programação de filmes da tarde. À noite, novelas e outros gêneros, como o Programa do Raul Gil, canal 4, Rede Pampa. Como afirma Morduchowicz (2001, p. 48) “a televisão compensa um ‘déficit lúdico e recreativo’. Converte-se rapidamente numa fonte de satisfação imediata”.

Ao desenvolver uma pesquisa sobre música, televisão e crianças, espero ter contribuído para que os educadores musicais possam olhar para os meios de comunicação, hoje intensamente discutidos. Considerar a cultura musical dos alunos, assumir as experiências televisivas e ir além dela de uma maneira crítica pode ajudar os profissionais da área a cruzar as fronteiras culturais, como sugere Giroux (1999), incluindo a participação dos alunos.

Referências bibliográficas

CARRAVETTA, L. (1994): “O lugar que TV ocupa na vida da criança”. In: L. L. F. Portal; V. B. A. Souza; L. Carravetta (Orgs). *Multimeios e Interdisciplinaridade*, Porto Alegre: EDIPUCRS. (Cadernos edipucrs), pp.31-40.

FUSARI, M. L. de R. (1996): “Brincadeiras e brinquedos na TV para crianças: mobilizando opiniões de professores em formação inicial”. In: T. M. Kishimoto (Org.); *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação inicial*, São Paulo: Cortez, pp. 144-164.

GIROUX, H. A. (1999): *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

LURÇAT, L. (1998): *Tempos cativos: As crianças TV*. Lisboa: Edições 70.

MONDANI, A. M. (2000): “El Canto Espontáneo del Niño y su Relación con la Televisión”. *Quaderni della SIEM*. N.º 16, v. 2. Bologna. pp. 219-224.

MORDUCHOWICZ, R. (2001): *A mí la tele me enseña muchas cosas*
- La educación en medios para alumnos de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.

PACHECO, E. D. (1985): *O Pica-Pau: Herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante*, São Paulo: Edições Loyola.

PACHECO, E. D. (1991): “Apresentação”. In: E. D. Pacheco (org.): Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil, São Paulo: Edições Loyola, pp. 5-6.

PACHECO, E. D. (Org.) (1998): *Televisão, criança, imaginário e educação – Dilemas e diálogos*, Campinas: Papirus.

REZENDE, A. L. M. de/REZENDE, N. B. de (1989): *A Tevê e a criança que te vê*, São Paulo: Cortez.

SILVERA, A . D. (1992): *A Máquina dos Sonhos: imaginário e cotidiano de dois grupos de crianças espectadoras de TV (estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado. São Bernardo do Campo - São Paulo.

ANEXOS

Elisa

Nome do Programa	Gênero	Canal	Horário	Dia
Pica-pau	Desenho animado			
<i>Tom e Jerry</i>	Desenho animado			
Sandy e Júnior	Programa infanto juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	12:30	Domingo
A Turma do Didi	Programa infanto juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo		Domingo
Planeta Xuxa	Programa de auditório adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	16:00	Domingo
Malhação	Novela infanto juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	17:35	Segunda à sexta
Domingão do Faustão	Programa de auditório adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:00	Domingo
Estrela Guia (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:05	Segunda à sexta
A Padroeira (atual)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:05	Segunda à sexta

Dados coletados em: 15/05/2001;19/07/2001

Dionatha

Nome do Programa	Gênero	Canal	Horário	Dia
<i>Buky</i> (extinto)	Desenho animado			
<i>Tom e Jerry</i>	Desenho animado	RBS TV/canal 12		
Programa Raul Gil	Programa de auditório adulto	PAMPA/Canal 4	13:00	Sábado
Patrola	Curiosidades	RBS TV/Canal 12	13:50	Sábado
Domingo Legal	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5		Domingo
Cinema em casa	Filmes variados	SBT/Canal 5	15:15	Segunda à sexta
	Novela infantil			
Sabadão	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	21:15	Sábado
Furacão 2000 (extinto)	Programa de auditório adulto	BAND/Canal 10	16:00	Sábado

Dados coletados em: 14/05/2001 12/06/2001; 27/07/2001.

Denise

Nome do Programa	Gênero	Canal	Horário	Dia
Bambuluá com Angélica	Programa infanto juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	09:25	Segunda à sexta
Eliana e Alegria	Programa infantil	TV PAMPA/Canal 4	09:30	Segunda à sexta
Sessão da Tarde	Filmes variados (<i>Willy – a baleia</i>)	RBS TV/Canal 12		Segunda à sexta
Programa Raul Gil	Programa de auditório adulto	PAMPA/Canal 4	13:00	Sábado
Gugú Legal	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5		Domingo
Planeta Xuxa	Programa de auditório infanto-juvenil	RBS TV/Canal 12	16:00	Domingo
Furacão 2001	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5		

Dados coletados em: 23/05/2001; 12/06/2001; 02/07/2001.

Jonas

Nome do Programa	Gênero	Canal	Horário	Dia
<i>Power Ranger</i>	Desenho animado	RBS TV/Canal 12	pela manhã	(feriados)
Pampa Meio-Dia	Programa musical	PAMPA/Canal 4	12:00	Segunda à sexta
Programa Raul Gil	Programa de auditório adulto	PAMPA/Canal 4	13:00	Sábado
<i>Os Simpsons</i>	Desenho animado	SBT/Canal 5	13:45	Segunda às sexta
	Programa musical (?)	SBT/Canal 5		
	Programa musical	TVE/Canal 7		
Planeta Xuxa	Programa de auditório	RBS TV	16:00	Domingo
Domingão do Faustão	Programa de auditório adulto	RBS TV/Canal 12	18:00	Domingo
Superpositivo	Programa musical (?)	BAND/Canal 10	20:30	Segunda, quarta e Sexta
	Programa musical	TV COM/Canal 36		
Gugu Legal	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5		Domingo
Programa do Ratinho	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	21:15	Segunda à sexta
Positivo (extinto)	Programa de auditório adulto	BAND/Canal 10		
Linha Direta (proibido pela família)	Programa policial adulto	RBS TV/Canal 12		

Dados coletados em: 14/05/2001; 11/06/2001; 02/07/2001.

Robert

Nome do Programa	Gênero	Canal	Horário	Dia
	Desenho animado		pela manhã	
(Ponto de Luz?)	Programa religioso	TV PAMPA/Canal 4	pela manhã e à noite	(segunda?)
(O Zezinho)	Novela ?	SBT/Canal 5		
	(Novela adulto?)	TVE/Canal 7		Segunda à sexta
Roque Santeiro (extinta - à tarde)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12	14:20	Segunda à sexta
(Por Teu Amor?)	Novela adulto	SBT/Canal 5	17:15	Segunda à sexta
Estrela Guia (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12	18:00	Segunda à sábado
Anjo Caiu do Céu (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12	19:00	Segunda à sábado
Porto dos Milagres (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12	21:00	Segunda à sábado
Programa Raul Gil	Programa de auditório adulto	PAMPA/Canal 4	13:00	Sábado

Dados coletados em: 16/05/2001; 13/06/2001; 19/07/2001.

Ana

Nome do Programa	Gênero	Canal	Horário	Dia
A Hora Warner	Desenho animado	SBT/Canal 5	08:00	Segunda à sexta
Bambulúá com Angélica	Programa infanto juvenil	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	09:25	Segunda à sexta
Domingão do Faustão	Programa de auditório adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	18:00	Domingo
Um anjo Caiu do Céu (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	19:15	Segunda à sábado
Porto dos Milagres (extinta)	Novela adulto	RBS TV/Canal 12 Rede Globo	20:55	Segunda à sábado
Furacão 2001	Programa de auditório adulto	BAND/Canal 10		Sábado
Gugú Legal	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5		Domingo

Dados coletados em: 15/05/2001; 13/06/2001; 03/07/2001.

Joel

Nome do Programa	Gênero	Canal	Horário	Dia
Sessão Desenho (não assiste motivo escola)	Desenho animado	SBT/canal 5	06:50 ou (08:00)	Segunda à sexta
Programa Raul Gil	Programa de auditório adulto	PAMPA/canal 4	13: 00 às	Sábado
<i>Dragon Ball Z</i> (à confirmar)	Desenho animado	BAND/canal 10	16:00	Segunda à sexta
<i>Xuxa Park</i> (extinto)	Programa de Auditório adulto	RBS TV/canal 12	16:00	Domingo
Planeta Xuxa (atual)	Programa de Auditório adulto	RBS TV/canal 12	16:00	Sábado
Canta e Dança C/Carla Perez	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	16:15	Sábado
Superpositivo (atual)	Programa de Auditório adulto	BAND/canal 10	20:30	Segunda à sexta
Programa do Ratinho	Programa de Auditório adulto	SBT/canal 5	21:15	Segunda à Sexta
Ó Positivo (extinto)	Programa de Auditório adulto	BAND/canal 10	-	Sábado
H Positivo (extinto)	Programa de Auditório adulto	BAND/canal 10	-	Sábado
Furacão 2001	Programa de Auditório adulto	BAND/canal 10	16:00	Sábado

Dados coletados em: 26/05/2001; 26/06/2001

Lisa

Nome do Programa	Gênero	Canal	Horário	Dia
	Desenho animado		pela manhã	
Pampa Meio-Dia	Programa musical	PAMPA/Canal 4	12:00	Segunda à sexta
Clube do Chaves	Comédia	SBT/Canal 5	13:30	Sábado
Chaves	Comédia	SBT/Canal 5	14:45	Segunda à sexta
Carinha de Anjo	Novela infantil			
Canta e Dança c/ Carla Perez (proibido pela família)	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5	16:15	Sábado
Domingo Legal	Programa de auditório adulto	SBT/Canal 5		Domingo
Silvio Santos	Programa de Auditório adulto	SBT/Canal 5		
Gugu Legal	Programa de Auditório adulto	SBT/Canal 5		

Dados coletados em: 28/06/2001; 19/07/2001.

PRÁTICAS DE ENSINO DA MÚSICA

Sonia Maria Reis Blanco

Resumo: Este texto relata experiência profissional realizada na Universidade do Estado do Pará, no Curso de Educação Artística – Música, na disciplina Estágio supervisionado. Trata do desenvolvimento das diversas práticas de ensino da música nesta disciplina, tendo como subsídio diversos projetos com características próprias como: surgimento, funcionamento e atendimento das necessidades musicais, sociais e profissionais dos graduandos e comunidades envolvidas. Possui como objetivo relatar as especificidades do desenvolvimento do estágio neste curso, analisando os prós e os contra desta experiência.

Introdução

Este relato de experiência pedagógica baseia-se na execução do Estágio Supervisionado na 4ª série do Curso de Educação Artística – Habilitação em Música da Universidade do Estado do Pará, que possui a carga horária anual de 240 hs, sendo distribuída semanalmente 04 hs. em campo e 02 hs. de preparação.

Fundamentos Teóricos e Práticos

“Desde o início da história da humanidade, a arte tem se mostrado como uma práxis presente em todas as manifestações culturais. O homem que desenhou um bisão em uma caverna pré-histórica teve de aprender e construir conhecimentos para difundir essa prática. E, da mesma maneira, compartilhar com outras pessoas o que aprendeu” (PCN: ARTE, 1998, p.20)

A finalidade do Estágio Supervisionado compreende a preparação e execução do ensino na área da habilitação do curso, em escolas do ensino básico ou escolas e instituições conveniadas ou não com a Secretária de Educação /SEDUC, sob a forma de regência de classe.

Segundo LEHMANN (1993,p.16), a importância da música na escola atende e alcança os seguintes aspectos e propósitos: continuidade da cultura via transmissão de uma geração à outra; desenvolvimento das potencialidades, criatividade e auto-expressão; compreensão da natureza pessoal e da humanidade; estudo sistemático, capacitação e aguçada percepção, aumento do nível de apreciação e expansão dos horizontes musicais.

Esta disciplina no curso de Educação Artística – Música tem como objetivo desenvolver no discente a aptidão para transmitir com clareza e segurança o conteúdo programático musical básico para diferentes faixas etárias pertencentes ao seu campo de atuação.

Assim sendo, nesta disciplina todos os conhecimentos musicais e sociais adquiridos ao longo de três anos deverão convergir e ser colocados à serviço da educação musical nos diferentes campos de atuação. Nesta etapa estão implícitos não só a prática propriamente dita, mas os fundamentos teóricos/ práticos que irão embasar a preparação antes da atuação via micro-ensino (aula simulada em classe), análise de textos e repertório, elaboração de planos de ensino e aula, entre outras atividades.

Aliado a esta prática os conhecimentos teóricos devem convergir para a contextualização do trabalho educacional a ser desenvolvido, ou seja, o desenvolvimento da práxis (Vázquez, 1997, p.241), que torna-se de suma importância e é imprescindível, pois a arte permite criação e produção de objeto necessário para satisfação humana de expressão e objetivação, portanto, enriquecendo e ampliando a realidade existente é estabelecida a integração entre o saber elaborado e o saber erudito, ou melhor, proporciona-se a relação entre o saber universal e o saber cotidiano e como resultado disso a mudança é estabelecida na vinculação entre o teórico e a prática.

Segundo Barbosa (1995, p.69) "Só a perfeita integração entre a teoria e a prática pode dar racionalidade ao ensino". A integração defendida requer racionalidade em integrar objetivos, conteúdos, métodos e instrumentos de avaliação, adequados a realidade educacional vigente, estabelecendo portanto a relação teoria e prática.

Dessa forma a disciplina estágio supervisionado no Curso de licenciatura em Educação Artística- Habilitação em Música, visa contribuir para o alcance do objetivo da arte (música) via aprimoramento pedagógico voltado para a realidade artística do homem e do mundo, viabilizando expressão social e sensibilização individual do ser, trabalhando aspectos do fazer, apreciar e contextualizar a música na escola atendendo o que propõem o PCN- ARTE do Ensino Fundamental (1998, p.45)

Descrição da Experiência

Esta experiência surgiu com a necessidade de encontrar campos de estágio em música e pela dificuldade de ser encontrado nas escolas do ensino básico docentes de educação musical e os poucos encontrados não dispunham de horários compatíveis com a disciplina tornando-se quase sempre inviável o aproveitamento destes campos de estágio.

A solução para contornar a situação presente na disciplina estágio supervisionado foi, estabelecer horário concomitante entre as disciplinas Prática de Ensino da Música I e II, como meio de garantir estágio na área de Educação Musical para os discentes.

Dessa feita, os discentes do curso de Educação Artística – Música começam a sua experiência na educação musical no início do curso, delimitando sua área de atuação, modalidade de ensino e faixa etária com que desejam trabalhar.

Devido a diversidade das escolhas dos discentes e os espaços disponíveis, são montados propostas de ensino mediante cada necessidade e especificidade individualmente ou em dupla de discente. Esta Proposta de Ensino (elaborada na disciplina prática de ensino da música II) possui a característica de transforma-se em Planejamento de Ensino na série seguinte na fase de regência de classe.

Como resultado do desenvolvimento deste trabalho ao longo de sete anos o Estágio Supervisionado tem sido desenvolvido em diversos espaços e abrange diversos projetos de ensino e extensão da Universidade do Estado do Pará, alcançando ao mesmo tempo o desenvolvimento profissional na área de educação musical, bem como, a expansão desse conhecimento musical para a comunidade.

Os projetos que integram o desenvolvimento do estágio supervisionado são: “Música na Comunidade”, “De Aluno para Aluno”, “Pré-Vestibular em Música” e “AMAI”(Associação Missionária de Apoio Infantil).

Música na Comunidade – é um projeto de extensão do Curso de Educação Artística – Música oferecido para a comunidade, iniciado em 1995, desenvolvido mediante oficinas de música na própria Universidade no Centro onde funciona o curso de Educação Artística – Música. Possui duração semestral, uma vez por semana, pagamento da taxa de inscrição no valor de R\$ 10,00 e entrega de certificado no final do curso. Este espaço foi criado para atender os alunos que não possuem mobilidade de horário para o estágio, dessa feita os

horários das oficinas são compatíveis aos horários das aulas e funcionamento do Curso de educação Artística- Música.

De aluno para aluno – é um projeto de extensão da Pró- Reitoria de Extensão/ PROEX em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Pará/ SEDUC, iniciado em 2001, desenvolvido nas escolas estaduais de educação básica, atendendo aos diversos cursos da UEPA e na área específica de música onde não tem professor dessa disciplina/música. Trata-se de estágio remunerado com 80% do salário mínimo, onde discentes do 3º e 4º séries são selecionados mediante apresentação de projetos que são enviados para escolas. Cabe a cada escola a seleção de quantos projetos lhe forem de interesse e um projeto pode ser solicitado por várias escolas ao mesmo tempo. O período desse projeto é anual, sendo desenvolvido com 16 horas em sala e 04 horas de preparação, onde cada discente deve atuar num turno divergente ao cursado na graduação.

Pré- vestibular em música – é um projeto de extensão do Curso de Educação Artística – Música iniciado em 1996, oferecido para a comunidade interessada em prestar exame vestibular para este curso, nas dependências do mesmo, com duração de um ano, período noturno e taxa de inscrição no valor de R\$ 20,00.

AMAI – é um projeto de extensão do Curso de Educação Artística – Música em convênio com esta Associação, desenvolvido em dois bairros periféricos da cidade de Belém: Benguí e Utinga. Iniciado este ano (2002), o projeto funciona no turno da manhã e tarde, atendendo a disponibilidade e por conseguinte a mobilidade de horário necessário para alguns discentes da graduação.

De acordo com cada projeto o número de participantes e outras características específicas como horários de funcionamento e operacionalização financeira são delimitados de forma diferenciada.

Os espaços variam entre: Creches, Asilos, Escolas de Educação Básica, Igrejas, Centros Comunitários e os laboratórios de música do Curso de Educação Artística do Centro de Ciências Sociais e Educação.

As aulas são desenvolvidas com base na prática de conjunto: coral, flauta doce, violão, percussão, teclado e contrabaixo elétrico. Essas aulas são ministradas com ênfase em percepção, apreciação e recreação musical.

Cada oficina tem a duração entre um a dois semestres letivos e são ofertadas mediante conhecimento, necessidade ou interesse apontado pelo aluno regente de classe, bem como determinado pelos convênios.

O acompanhamento de todos os discentes envolve supervisão, preparação de planos de aulas e planos de ensino, preenchimento de ficha de frequência e orientação às aulas observadas.

Descrição dos Resultados e Considerações Finais

Ao final de cada semestre, independente do término das oficinas, é promovido uma amostra do estágio realizado em cada local de atuação. Este momento é reservado para que cada oficina e conseqüentemente cada regente de classe, tenha o espaço e a oportunidade de apresentar o trabalho que foi desenvolvido até o momento com a comunidade.

Esta atividade proporciona: uma visualização do trabalho de estágio como todo, amadurecimento na experiência de apreciação musical e re-avaliação parcial das oficinas , para os regentes de classe, para os participantes dos cursos e para os docentes da disciplina.

Como ponto positivo destaca-se a garantia da atuação do discente: num campo com que se identifica, possibilidade de aproveitamento do conhecimento estruturado na mesma área de trabalho e a previsão de atuação neste campo após sua formação, bem como, a oportunidade de dirigir um evento musical, uma vez que os discentes ficam responsáveis pela montagem do repertório de suas oficinas e também pela programação do evento.

Como ponto negativo, indica-se a falta de um docente profissional atuando nestes locais junto ao estagiário, onde o discente pudesse ter a oportunidade de dividir a regência da classe com alguém mais experiente.

Para finalizar sugere-se a possibilidade de ajustar o desenvolvimento desses projetos junto a escolas ou instituições que possuam profissionais atuando na educação musical.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Teoria e Prática da Educação Artística*. 14ª ed. São Paulo: Ed. Cultrix,1995.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte.*

Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LEHMANN, Paul R. *Panorama de la Educación Musical en el mundo. In: La Educación Musical frente al futuro.* Buenos Aires: Ed. Guadalupe, 1993.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Praxis*; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

INICIAÇÃO AO CONTRABAIXO: PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS ENTRE 12 E 18 ANOS

Sonia Ray

Alexandre Negreiros

Resumo. A crescente procura pelo contrabaixo e a pouca oferta deste instrumento nas instituições de ensino brasileiras denotam uma lacuna a ser considerada pelos pedagogos do instrumento musical. Experiências em outros países têm gerado material pedagógico voltado para a iniciação ao contrabaixo, notadamente a ISB – *International Society of Bassists*, que há mais de 10 anos reserva em seu encontro bienal um espaço para estudantes de 5 a 18 anos. No Brasil, experiências em organizações como o SESC e o SESI, e projetos como *Guri* (SP) e *Do Aço ao Clássico* (RJ), oferecem cursos de iniciação a cordas orquestrais, porém sem continuidade após a alfabetização musical básica. Por ser o Projeto Guri um dos métodos melhor estruturados atualmente, este foi escolhido como referência na iniciação às cordas, e para uma proposta de estudo ao contrabaixo. Esta pesquisa pretende indicar estudos e repertório para iniciantes entre 12 e 18 anos e sugerir possíveis caminhos para a iniciação ao contrabaixo no Brasil.

I - INTRODUÇÃO

É crescente a procura pelo contrabaixo como primeira opção de instrumento, conforme pode-se observar pelo número significativo de alunos entre 5 e 18 anos que comparecem às convenções bienais da *ISB – International Society of Bassists*. Sediada em Dallas, EUA, a ISB mantém um fórum para jovens estudantes paralelamente a programação adulta, inclusive com concertos e concursos de solistas dedicados exclusivamente a estes alunos (Morton, 2000). No Brasil, as dificuldades de acesso a instrumentos e material pedagógico adequados para iniciantes protelam esta nova realidade. A grande maioria dos iniciantes em música não procuram o contrabaixo, sendo este ainda frequentemente o segundo instrumento na formação do músico. A média de idade do iniciante ao contrabaixo no Brasil é de 16 anos. Conforme dados dos vestibulares dos últimos anos, os alunos ingressam no bacharelado ou licenciatura em contrabaixo com mais de vinte anos (Ray, 1998: 13).

A falta de material didático disponível em português destinado a adolescentes iniciantes no Brasil aliado a aspectos pedagógicos na iniciação no instrumento constituem o problema maior da difusão do ensino do contrabaixo no Brasil.

Partindo de uma breve análise do material disponível em língua estrangeira e de canções brasileiras (tradicional e/ou populares), o presente trabalho, além de focalizar a literatura específica para o ensino do contrabaixo para iniciantes entre 12 e 18 anos, vem ampliar as pesquisas na área de pedagogia da performance e demonstrar que é

possível utilizar o contrabaixo como um instrumento para a iniciação musical. Estudar-se-á também a possibilidade de criação de um material pedagógico que possa ser usado como continuidade da fase inicial do Projeto Guri/SP (Galindo, 1998).

II – OBJETIVOS GERAIS

- Oferecer uma contribuição para a pesquisa em pedagogia da performance no Brasil;
- Colaborar com a ampliação de possibilidades na iniciação de adolescentes no contrabaixo no Brasil;
- Detectar e selecionar processos no ensino de contrabaixo utilizados no Brasil e nos Estados Unidos;

III - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sugerir possíveis caminhos para a iniciação ao contrabaixo no Brasil;
- Indicar estudos e repertório a partir de materiais pedagógicos específicos para o instrumento para iniciantes entre 12 e 18 anos;

IV – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS/JUSTIFICATIVA

A formação de contrabaixistas na faixa etária de 12 aos 18 anos no Brasil, ainda é rara. Há projetos que visam a formação de instrumentistas como por exemplo o Projeto Guri em São Paulo, idealizado pelo maestro João Maurício Galindo e o Projeto Do Aço ao Clássico em Volta Redonda, desenvolvido em 22 escolas municipais. Organizações voltadas para a comunidade como o SESC e o SESI, também oferecem cursos de iniciação a cordas orquestrais. Porém, apesar de serem de extrema importância e estarem cumprindo com eficiência seu papel de introduzir o instrumento musical na vida dos adolescentes, tais iniciativas visam o primeiro contato com instrumentos de cordas em geral, não oferecendo um material pedagógico voltado para o aperfeiçoamento dos estudantes em um instrumento específico. Em casos raros como o do SESC/SP, aulas individuais são oferecidas porém não há uma sistematização da metodologia aplicada. (Ray, 1997: 31)

Estudos técnicos para o contrabaixo, assim como opções de repertório em níveis de dificuldade acessível para estudantes em estágios iniciais são raros no Brasil. Numa iniciativa singular, Ricardo Vasconcellos, professor de contrabaixo na Escola de Música

de Brasília, que está editando um pequeno livro de canções inéditas, o qual traz em anexo gravação do acompanhamento das canções ao piano em CD para o estudo do contrabaixista iniciante.

Ernst Mahle (1929) e E. Villani-Côrtes (1930) são compositores que como poucos no Brasil dedicaram parte significativa de suas obras para o iniciante, em particular para o contrabaixista. Entretanto, tal produção ainda precisa ser editada, publicada e ampliada.

Professores de contrabaixo freqüentemente recorrem a material europeu ou norte americano na formação de iniciantes. Naqueles países, as editoras são fomentadas por edições inéditas, transcrições e adaptações do repertório tradicional e/ou folclórico local como propostas de ferramentas de ensino do instrumento. Estes materiais se tornam importantes porque permite ao educador musical trabalhar aspectos musicais e técnicos para se tocar o contrabaixo. Exemplo disto são as várias coleções de duetos, trios e melodias sem acompanhamento publicadas nos últimos anos tais como, Vance (2000), Karr (1987), Brine (1995) e a nova edição do Método Suzuki para contrabaixo revisada em (1998).

Atualmente, pesquisadores brasileiros que atuam na área da pedagogia da performance voltada para contrabaixo, a exemplo dos professores doutores Fausto Borém da Universidade Federal de Minas Gerais, Henrique Autran Dourado da Escola Municipal de Música de São Paulo e Luciano Carneiro Silva da Universidade Federal da Paraíba, têm incentivado pesquisas que visam a ampliação do material disponível para iniciantes na realidade brasileira, através da produção das pesquisas de seus orientandos. Por sua importante atuação, tais pesquisadores já foram consultados quando da elaboração deste projeto e serão certamente consultados no decorrer da pesquisa ora proposta.

V – METODOLOGIA

Serão adotados os paradigmas: quantitativo e qualitativo, com aplicação dos métodos experimental e filosófico/reflexivo. Sob o primeiro, faremos o levantamento e seleção dos métodos de iniciação ao contrabaixo mais utilizados por professores especializados no assunto através de consulta aos membros cadastrados na *International Society of Bassists*, organização que conta com representantes de profissionais do contrabaixo em todo o mundo (Murray, 2002) e através de experimentos com alunos do curso de extensão da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Sob o paradigma

qualitativo, será feita uma breve análise da viabilidade de adaptações de exercícios de técnica e obras do repertório infantil aproveitando ao máximo melodias e peças brasileiras, com base nos resultados dos experimentos. Finalmente, faremos indicações do material disponível bem como opções de combinações dos mesmos com a literatura emergente deste trabalho.

A pesquisa consistir-se-á em três etapas a saber:

1 - Levantamento bibliográfico de materiais didáticos destinados a iniciantes demonstrando quais são mais utilizados em outros países em especial nos Estados Unidos;

1.1 – Consulta a profissionais no Brasil e exterior;

1.2 – Seleção do material mais usado no Brasil;

1.3 – Organização dos manuscritos brasileiros;

1.4 – Organizar os dados coletados nos itens anteriores em gráficos;

1.5 – Preparar o material para o experimento

2 - Aplicação de exercícios e melodias criados/coletados em um grupo piloto de alunos do curso de extensão da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

3 – Desenvolver uma breve análise da viabilidade de adaptações do material coletado, em particular como seqüência do Projeto Guri, visando o ensino de contrabaixo e relacionando-o com os estágios de iniciação ao contrabaixo entre alunos na faixa etária de 12 a 18 anos.

4 – Organizar o material selecionado fazendo indicações de combinações da literatura emergente deste trabalho com a literatura disponível no mercado.

5 – Redação final, a qual incluirá texto com registro da pesquisa, resultado do experimento e um anexo com as sugestões de exercícios mais relevantes.

VII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRINE, Patrícia. *The First Book for Double Bass*. Edição da autora, 1995.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de Arco e o Ensino Coletivo*. São Paulo: Projeto Guri, 1998.

KARR, G. *The Gary Karr Double Bass - Book 1 & 2*. New York: Amati Productions, 1987.

MORTON, Joelle (Ed.) *The Bass Line*. Dallas: ISB, 2000.

MURRAY, David (presidente). *ISB Website* (www.ISBworldoffice.com). Consultado em 03/07/2002.

RAY, Sonia. Song of the south, *Double Bassist*, N. 4, pp. 30-33 e 41-47, 1997.

_____. *Brazilian classical Music For Double Bass: an overview of the instrument, the major popular music influences within its repertoire and a thematic catalogue*. Tese de Doutorado defendida na Universidade de Iowa, Estados Unidos em dezembro de 1998.

SUZUKI, S. *Suzuki Bass School*. Miami: Warner Bros., 1991.

SWAIN, Daniel. *Apontamentos do curso de Método Suzuki para Contrabaixo* por Sonia Ray. Fênix, TX, 1998.

VANCE, George. *Repertoire for the Double Bass-Books 1 & 2*, Silver Spring, MD: Slava, 1995.

UM PASSO A MAIS: EDUCAÇÃO MUSICAL COMO PARTE DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR

Teca Alencar de Brito

Resumo. “*Um passo a mais*” é um projeto de educação complementar que atende crianças e adolescentes com idades entre seis e quinze anos, frequentadoras de *EGJs (Espaço Gente Jovem)* localizados em bairros periféricos da cidade de São Paulo. Com a coordenação geral do “*Instituto Avisa lá*”, ONG voltada à formação continuada de educadores, o projeto visa ampliar o universo cultural das crianças atendidas por meio de um programa que abrange linguagem oral e escrita, educação física e música. Integra, no momento, seis instituições e um número aproximado de setecentas crianças. A área de música conta com uma equipe formada por doze professores e um coordenador, responsável pela orientação pedagógica e pela formação continuada desses profissionais. Sem a intenção de apenas produzir espetáculos, o projeto busca colaborar na formação das crianças e dos educadores, respeitando seus processos de conquista, reflexão e amadurecimento.

É cada vez maior o número de projetos - subvencionados por instituições diversas - voltados à educação, ampliação do universo cultural, capacitação para o trabalho etc, envolvendo crianças e jovens do país. O Terceiro Setor vem desempenhando um importante papel ao proporcionar experiências e formação em áreas diversas, complementando o papel da escola e – mesmo - suprimindo lacunas presentes nos desenhos curriculares. Neste contexto, contamos com iniciativas diversas relacionadas à educação musical que, por vezes, priorizam um ou outro aspecto: a prática de orquestra, os ritmos brasileiros e a percussão, a música popular, o *hip-hop*, o canto coral etc.

Apesar da inegável importância dessas ações que, via de regra, objetivam, dentre outras questões, contribuir para a formação integral de seres humanos, observamos também que, não raro, os projetos centralizam seus esforços na produção de espetáculos, muitas vezes para satisfazer exigências de patrocinadores; descuidam-se, dessa maneira, do processo de formação em sua complexidade, que deve ocorrer em seu tempo, com o respeito às etapas que cercam o desenvolvimento da experiência musical e humana das crianças e jovens.

“*Um passo a mais*” é um projeto de educação complementar que atende crianças com idades entre seis e quinze anos, frequentadoras de *EGJs (Espaço Gente Jovem)*, em bairros

periféricos da cidade de São Paulo. Com a coordenação geral do “*Instituto Avisa lá*”, organização não governamental cujo foco principal é a formação continuada de educadores, o projeto desenvolve atividades educativas e culturais junto às crianças que diariamente freqüentam as instituições, antes ou após o horário escolar. Ao mesmo tempo, o projeto proporciona e atualiza a formação dos profissionais diretamente envolvidos com o desenvolvimento das atividades.

O projeto “*Um passo a mais*” envolve, no momento, seis instituições, localizadas em diferentes regiões da cidade de São Paulo (das zonas leste, oeste e sul), atendendo um número aproximado de setecentas crianças. Dentre outras atividades, elas participam de aulas de musicalização. A equipe de educadores musicais é formada por 12 professores e um coordenador, responsável pela formação e pela supervisão do trabalho desses professores, visando adequá-lo à realidade e às necessidades próprias ao contexto específico onde se desenvolve, bem como, aos princípios e objetivos norteadores do projeto, como um todo.

As crianças que freqüentam os *EGJs* são provenientes de famílias de baixa renda e enfrentam problemas diversos, de ordem material, familiar, social, afetiva etc. É grande o número de instituições desse tipo na cidade de São Paulo; mantendo convênios com a prefeitura e outros órgãos (governamentais ou não), os *EGJs* recebem as crianças no horário além da escola, desenvolvendo atividades pedagógicas e recreativas, além de oferecer alimentação.

A realização do projeto “*Um passo a mais*”, por sua vez, é parte das iniciativas sócio-educacionais propostas pelo *Instituto Pão de Açúcar de Desenvolvimento Humano*, em parceria com o “*Instituto Avisa lá*” e vem acontecendo há dois anos e meio. Assim sendo, uma parte das crianças atendidas pelo projeto é composta por filhos de funcionários das redes de supermercados Pão de Açúcar.

O projeto “*Um passo a mais*” tem como objetivos gerais:

- Atender filhos de funcionários do Grupo Pão de Açúcar, em programa de ação complementar à escola;
- Atender crianças e adolescentes das comunidades onde estão inseridas as entidades parceiras do Instituto;

- Melhorar a qualidade do atendimento às crianças das regiões participantes do projeto, instrumentalizando profissionais que atuam com essa população.

Os objetivos específicos visam:

- Contribuir para o desenvolvimento das habilidades e capacidades das crianças, visando a permanência e o sucesso na escola e ampliação do seu universo cultural;
- Contribuir para o desenvolvimento de competências didáticas específicas dos educadores das entidades conveniadas e demais profissionais do entorno que se interessem em participar da formação;
- Colaborar com a entidade para a construção de um projeto pedagógico para atendimento direto.

O “*Instituto Avisa lá*” parte de uma proposta de trabalho construtivista de desenvolvimento e aprendizagem, delineando estratégias de formação própria a todos os envolvidos: educadores, gerentes e operacionais. Essa linha de construção de conhecimento está apta a dar conta não somente da aprendizagem de crianças e adolescentes, mas também da aprendizagem de educadores.

Em função disso, o projeto de formação procura contemplar uma metodologia que consiste em formar os educadores a partir do mesmo paradigma, dos mesmos princípios e com a mesma orientação pedagógica que eles deverão por em prática no exercício de seu trabalho com as crianças e adolescentes.

Buscando atingir os objetivos propostos, o “*Instituto Avisa lá*” disponibiliza uma equipe que conta com um coordenador geral, coordenadores pedagógicos, assistente social, nutricionista, professoras de apoio, coordenadores de música e educação física, além dos professores especialistas nestas duas áreas.

O trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças visa ampliar e enriquecer suas experiências e conhecimentos, tendo como o foco a formação da cidadania. O desenvolvimento de competências em áreas específicas não se desvincula do objetivo de colaborar para a formação de cidadãos reflexivos, questionadores, sensíveis e criativos, cômicos de seus direitos e deveres na sociedade em que se inserem, fortificados para enfrentar sua realidade.

Embora com caráter eminentemente educativo, o papel do *Espaço Gente Jovem* não deve confundir-se com o papel da escola; converge com ele no sentido de complementá-lo e enriquecê-lo.

A presença da música no projeto “*Um passo a mais*”

As crianças que integram o projeto “*Um passo a mais*” participam de grupos de musicalização, com aulas semanais de 1h30 minutos. Os grupos contam com um número máximo de 15 alunos, reunidos por faixas etárias próximas, conforme a organização das classes regulares dos *EGJs*.

Para a realização do trabalho cada instituição conta com um instrumental variado: instrumentos de percussão com altura determinada (xilofones e metalofones) e indeterminada (tambores diversos, pandeiro, reco-reco, agogô, triângulo, clavas etc), teclado eletrônico, violão e flautas-doce. A atividade de construção de instrumentos com sucatas e materiais recicláveis também faz parte do projeto, ampliando o contato dos alunos com fontes e objetos sonoros.

O *fazer musical*, entendido em suas dimensões de escuta e realização, conforme propõe Jean Molino, integra o estímulo à contextualização e reflexão, aspectos considerados essenciais ao alcance do objetivo central proposto, qual seja: desenvolver o conhecimento e a consciência musical, por meio da ação reflexiva, valorizando o desenvolvimento das qualidades humanas envolvidas nesse processo.

O processo de musicalização desenvolve-se num sistema de interações e simultaneidades, que envolve perceber, interpretar, criar (improvisando ou compondo), registrar e refletir. Estes pontos orientam e organizam o trabalho, num ambiente educativo que entende a música como linguagem cujo conhecimento o aluno constrói. Os conhecimentos prévios, a cultura e interesse dos alunos são pontos de partida desse processo, que se amplia - no que diz respeito à escuta e produção musical de diferentes estilos e gêneros musicais - na medida em que se estabelecem e se fortalecem os vínculos de afeto, respeito e cumplicidade entre o grupo, seu orientador e a música. A construção dos conceitos musicais alia prática e reflexão, trabalhando com as hipóteses trazidas pelas crianças. A criação musical é valorizada e se faz presente desde o início do processo de musicalização.

O plano de trabalho que vem sendo aplicado vale-se de atividades sequenciais (com objetivos, conteúdos e metodologias adequados às diferentes faixas etárias) e da metodologia de projetos, de caráter multidisciplinar. Neste caso, a partir dos interesses e necessidades levantados pelo grupo juntamente com a educadora de cada classe desenvolve-se, durante um semestre, um projeto que integra linguagem oral e escrita, música e educação física. Dentre os projetos desenvolvidos ao largo do ano de 2001, destacamos: jogos e brinquedos musicais presentes na comunidade, a montagem da peça “Sonhos de uma noite de verão”, de W.Shakespeare, o samba, as histórias em quadrinhos, a culinária baiana, as rádio-novelas, dentre outros temas. Os projetos estimularam a pesquisa, a integração entre áreas, a criação, a ampliação de vivências e conceitos, tornando efetivamente significativa a experiência do aprender.

A formação dos educadores musicais como parte do projeto “Um passo a mais”

O projeto “*Um passo a mais*”, por meio das instituições responsáveis por sua realização, reconhece a importância da formação profissional na melhoria da qualidade em educação. A formação em serviço propõe a instrumentalização dos profissionais na prática e a formação de equipes locais capacitadas para darem continuidade ao processo de formação. Seu eixo metodológico é o desenvolvimento das competências dos educadores por meio de um processo de ação-reflexão-ação. A busca articulada entre a experiência de trabalho com crianças e adolescentes, a reflexão sobre essa atuação e o embasamento teórico deve ser para os educadores o cotidiano da formação.

Em sintonia com essa proposta, os educadores musicais responsáveis pelo trabalho com as crianças passam por um processo de formação que também inclui a supervisão do trabalho pedagógico-musical desenvolvido. Esse processo tem como principal objetivo, ampliar e redimensionar a(s) concepção(ões) de educação de um modo geral e de educação musical, específica e especialmente, presentes no grupo de educadores. Por meio de vivências, experiências e reflexões sobre o próprio conceito de música e sobre os processos de construção do conhecimento musical das crianças, busca-se o ajuste das experiências prévias dos educadores às necessidades presentes no contexto educativo em questão.

Além da reunião mensal de supervisão do trabalho de cada educador, o grupo reúne-se mensalmente, num encontro de três horas, em que prática e reflexão se integram

permanentemente. Propostas práticas são trazidas pelo orientador e também pelos integrantes do grupo para vivência, análise e avaliação; os fundamentos teóricos do trabalho são discutidos a partir da bibliografia sugerida; situações específicas vividas pelos educadores em sala de aula são compartilhadas, visando desenvolver um olhar observador, atento e reflexivo. Neste sentido, um aspecto de fundamental importância é o que se refere à orientação para a elaboração de registros e relatórios.

Os educadores musicais são solicitados a anotar sistematicamente as atividades realizadas com as crianças e adolescentes e a análise dos registros individuais é importante fonte geradora de conhecimentos.

A prática de escrever, registrando processos, observações importantes, dados relevantes sobre uma criança ou grupo, sobre descobertas...enfim, sobre aspectos qualitativos presentes em cada aula é um exercício que promove importantes conquistas. Não é, de modo geral, uma atividade de fácil realização.

Os profissionais que integram a equipe têm formações diversas. São, por vezes, instrumentistas ou cantores dedicados à música erudita ou popular, que complementam suas atividades profissionais como educadores, carecendo de uma formação mais sólida na área da educação musical ou, ainda, professores licenciados em educação artística, com habilitação em música. De modo geral, esses profissionais procuram suprir suas deficiências como educadores musicais recorrendo à participação em cursos e oficinas da área.

Observamos, no entanto, que mesmo aqueles educadores que passaram por processos sistematizados de formação pedagógica para o ensino de música, carecem da experiência do registro.

Os cursos de licenciatura, as oficinas e workshops costumam focar a transmissão de conhecimentos (sobre a história da educação musical, os métodos ativos etc) e a realização prática de atividades, com pouco espaço para a pesquisa e observação acerca do modo como as crianças interagem com sons e músicas, constroem os conceitos, criam hipóteses etc.

O trabalho de formação de educadores musicais, como parte do projeto “*Um passo a mais*” prioriza instrumentalizar os professores para, mais do que apenas propor exercícios e atividades, observar e analisar o desenvolvimento das condutas musicais. Sem a intenção de

universalizar regras, mas, sim, buscando singularidades, o projeto objetiva formar educadores interessados em conhecer, respeitar, ampliar e enriquecer as experiências musicais conquistadas pelas crianças.

Referências bibliográficas

INSTITUTO AVISA LÁ – *Projeto “Um passo a mais – 1ª a 4ª séries”*, SP: 1999, publicação interna.

MOLINO, Jean – “Facto musical e semiologia da música” in: NATTIEZ, Jean-Jacques, ECO, Umberto, RUWET, Nicolas, MOLINO, Jean – *Semiologia da música*. Lisboa: Veja Universidade, s/d.

A PRÁTICA DE ENSINO EM MÚSICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE TRÊS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO

Teresa Novo Mateiro

Resumo. Esta pesquisa teve como objetivo compreender as condições efetivas do estágio supervisionado através das vozes dos alunos estagiários — em nosso caso, alunas estagiárias — do curso de Licenciatura em Educação Artística, habilitação em música, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Foram selecionadas três alunas que realizaram o estágio em uma escola da rede pública da cidade de Florianópolis (SC). Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, observações e documentos escritos. A análise pressupôs um processo cíclico de três fases estreitamente relacionadas: redução, organização e interpretação dos dados. Podemos concluir que esta pesquisa confirmou a necessidade de reflexão acerca da estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Música, permitiu avaliar a importância e a eficácia do estágio como um componente fundamental na formação dos professores e buscou refletir acerca de aspectos essenciais a superar frente à aplicação das possibilidades das últimas políticas educacionais.

Introdução

A atividade de estágio presente nos cursos de formação de professores sob o nome de prática de ensino tem sido foco de preocupação entre os educadores. Se, de um lado, é considerado um aspecto formador prioritário, de outro, pode ser um problema quando a experiência resulta no isolamento ou conveniência de uma atividade prática ou, ainda, quando depende de conhecimentos tradicionais já enraizados. Tanto em países Europeus como Americanos, as últimas reformas realizadas nos programas de formação inicial têm resultado em um processo de reinvenção das práticas: alterando sua duração, temporalização, intenções, conexão com as disciplinas e outras atividades desenvolvidas na universidade e com o tipo e intensidade da supervisão (Cochran-Smith, 1999:533). Com o objetivo de compreender o estágio como componente fundamental nos programas de formação consideramos os três enfoques propostos por Pérez Gómez (1999) — prático artesanal, técnico academicista e reflexivo —, para analisar os possíveis modelos de formação.

No enfoque prático artesanal se concebe a prática como um elemento fundamental na formação de professores. Sua importância supera a formação teórica e, assim, encontramos uma separação clara entre a teoria e a prática. Uma vez que a formação docente se baseia prioritariamente na "aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática", como

nos afirma Pérez Gómez (1998:410), desde o início da formação, o estudante é imerso na cultura da escola. Uma versão que reflete bem esta concepção é a de que "algum tempo de prática é melhor que nenhum, mas quanto mais tempo melhor" (Zeichner, 1990). Para ilustrar a importância dos estágios segundo o enfoque prático artesanal mencionamos o Programa de Educação de Professores baseado na Escola (*Based School Teacher Education Program*), desenvolvido durante os anos noventa e apoiado pela política conservadora inglesa, no qual cerca de 70% da formação do futuro docente era reservado à pura interação nos centros escolares (Pérez Gómez, 1999). O conhecimento prático é, assim, inteiramente separado de qualquer situação teórica e reflexiva resultando, muitas vezes, em profissionais moldados a práticas tradicionais de repetir atividades como receitas ou modelos de atuação como referência única e absoluta.

O fato de que os estágios têm sido realizados depois da formação disciplinar, a formação teórica pedagógica e metodológica, implica situar no paradigma de formação de professores denominado por Pérez Gómez (1999:186), de "enfoque técnico-academicista". O período de estágio, dentro deste enfoque é concebido como um complemento à formação técnica e teórica, sendo realizado, assim, ao final do curso. Primeiro, o estudante adquire o conhecimento *a priori* estabelecido como o mais adequado à formação de um professor. Tal formação é sistematizada a partir de teorias, normas de atuação, determinadas competências comportamentais, recursos e estratégias pensadas para obter um resultado eficaz de desempenho profissional. Adquiridas tais ferramentas técnicas o estudante, através do estágio, testa e comprova os seus conhecimentos acadêmicos. O estágio, entendido como prática de ensino na formação de professores, é concebido, então, como um momento complementar à formação teórica e, dentro deste enfoque muitos esforços têm sido desenvolvidos no sentido de integrar a experiência prática com as demais disciplinas curriculares, seja pela observação de determinadas práticas ou seja pela própria prática de ensino.

Frente à proposta de formar profissionais reflexivos o eixo na formação de professores supõe enfatizar e potencializar a reflexão dos estudantes sobre sua própria prática. Schön (1992) considera o estágio como um mundo virtual, ou seja, um cenário que representa o mundo real no qual o futuro professor pode fazer experiências, cometer erros, tomar consciência deles e tentar outra vez de outra maneira. O período de estágio é considerado de grande importância, uma vez que as experiências práticas dão suporte à reflexão. Diferentemente dos enfoques anteriores que concebiam a teoria e a prática por separado,

aqui se propõe a aproximação por justaposição. A formação docente é necessariamente estruturada a partir da alternância desses conceitos. Os diversos períodos de práticas que ocorrem de forma sucessiva são preparados e explorados (Paquay e Wagner, 2001). Por tanto, a importância das práticas dentro do enfoque reflexivo centra-se na produção de saberes sobre a ação e de ação. Falamos aqui em práticas, pois se entende que são múltiplas as possibilidades de atuação do professor, possibilidades estas que podem ir além da sala de aula e da escola. A partir dessa concepção se pode entender que as práticas nos programas de formação de professores ocorrem desde o princípio do curso, ao contrario dos demais enfoques nos quais o estágio está localizado ao final do curso.

O estudo: metodologia e processo investigativo

O estudo relatado nesta comunicação faz parte de uma investigação mais ampla sobre a prática de ensino no Curso de Educação Artística com habilitação em música da Universidade do Estado de Santa Catarina. Selecionamos para esta apresentação a visão que os estudantes — no nosso caso, as estudantes — têm a respeito do estágio. Assim, tendo três alunas como sujeitos participantes deste trabalho, entendemos que a opção pelo estudo de caso múltiplo se adequa, já que não pretendemos estudar o grupo de alunas como um todo e sim cada aluna com suas peculiaridades. A seleção das estudantes respeitou os seguintes critérios: a) estar matriculado na disciplina de Didática e Prática de Ensino; b) realizar o estágio em escola da rede pública e nas primeiras séries do ensino fundamental e, supostamente, c) ter interesse e disponibilidade em colaborar com esta pesquisa. O fato de vários alunos escolherem a mesma escola para a realização do estágio também foi um critério dominante. Dessa forma, as três participantes efetuaram o estágio na mesma instituição, uma escola pública da cidade de Florianópolis, facilitando assim, a compreensão do contexto escolar em que se encontravam.

Para a coleta dos dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, observação direta e documentos escritos. Para a presente comunicação nos basearemos nos dados coletados através das entrevistas, pois foi a partir da análise das falas de cada uma das estudantes que encontramos seus pensamentos, sentimentos, crenças e reflexões acerca do estágio. As entrevistas foram realizadas ao longo do período de estágio durante o primeiro semestre de 2000 e foram gravadas e transcritas o mais literal possível. Para a análise dos dados optamos pelas três tarefas básicas apresentadas por Maroy (1997): redução, organização e

interpretação. Para a primeira tarefa foi necessária a organização de unidades relevantes e significativas, resultando em um processo de classificar pequenos segmentos de texto segundo grandes categorias temáticas. A informação verbal, tida como material bruto disperso foi, em um segundo momento, ordenada em um sistema exaustivo de codificação. A interpretação dos dados foi sucedendo paralelamente às outras frases. Inicialmente, foram registradas as primeiras impressões, a seguir pequenos textos iam sendo escritos relacionando o material da pesquisa empírica com o encontrado na literatura da área. O atribuir significado aos dados foi dando unidade e coerência aos textos que logo se configuraram na redação de cada um dos estudos de caso.

Sobre o estágio: as opiniões de Beatriz, Sara e Cecília¹

Os resultados que apresentamos representam apenas uma pequena parte do todo que constitui a pesquisa em si. Selecionamos o que nos pareceu ser representativo respeito às visões que as estudantes têm do estágio, procurando não desvirtuar a compreensão do texto em sua integralidade. Agrupamos, assim, os resultados em um texto único onde damos vez às vozes das estagiárias.

Na opinião de Beatriz o período de estágio é insuficiente para solidificar a aprendizagem e a experiência de ser professor. "Não é porque você fez o estágio que você está pronto para ser professor", diz a estudante. Ademais, é pouco tempo² para conhecer bem os alunos e poder desenvolver um bom trabalho. Apesar de crer que o curto período dedicado à prática de ensino durante o curso pode implicar na superficialidade da tarefa pedagógica e do envolvimento no contexto escolar, a estudante afirma que, mesmo assim, é uma experiência que vale a pena. Beatriz tem razão quando diz que as disciplinas pedagógicas estão separadas do contexto escolar, ou seja, são disciplinas para fins de ensino, sem a valorização das questões práticas e sociais. Por isso, talvez, as associações esperadas entre os saberes disciplinares e os saberes da experiência fiquem aquém do desejado durante a formação docente. A atividade pedagógica pode, então, ser concebida como uma técnica baseada em uma ciência objetiva onde os futuros estudantes aprendem regras e normas a ser aplicadas.

¹ Pseudônimos.

² Ressaltamos que o estágio, totalizando trinta horas aula, foi realizado no último semestre do curso.

Sara refere-se ao estágio como um momento de aprendizagem e, em sua opinião durante o processo de aprender a ensinar deveria haver mais liberdade para o erro. Parece sentir que não é permitido errar. Entretanto, a estagiária propõe que se poderia aprender a partir dos erros. Quando ela diz: "há maneiras e maneiras de indicar os erros", parece estar pensando em um diálogo que pode acontecer entre a professora cooperante ou a professora orientadora e ela depois da aula. Aprender através dos erros pressupõe pensar que se aprende através da prática ainda que esta não resulte em uma experiência bem sucedida. Refletir sobre a ação implica, sobretudo, em uma atividade cognitiva consciente do professor que trata de compreender a sua prática e a partir dos seus erros resolver problemas e contruir novos conhecimentos práticos.

Cecilia busca o ideal, uma vez que consegue identificar as principais falhas em seu processo de estágio. Ela diz que cada ator — professor orientador, professor cooperante, estagiário — deveria ter um papel claro e definido para que o estágio pudesse proporcionar uma maior e melhor experiência docente. Cecilia enfatiza os problemas de supervisão. Por um lado, a necessidade de um acompanhamento regular por parte do professor cooperante e, por outro lado, as poucas visitas do professor orientador à escola. Ao mesmo tempo, considera a falta de comunicação que há entre os três atores, o que pode gerar conflitos e dúvidas durante o estágio. Cecilia sustenta que deveria ser um momento tranquilo de aprendizagem para o estagiário, em vez de ser um espaço de incertezas e inseguranças provocadas pela falta de organização dos professores responsáveis. Evidentemente, Cecilia nos mostra a dualidade em que se encontra o processo de supervisão durante o estágio. Dar aulas de acordo com a tutela de um professor com experiência prática ou aplicar o aprendido nas aulas da universidade? Em suma, parece haver um grande desencontro. As palavras da estagiária nos levam a pensar que a supervisão pode ser um obstáculo para a aprendizagem do futuro professor. Cecilia sente que está entre dois mundos diferentes e, de alguma maneira, quer assegurar seu espaço para tentos e experiências pedagógicas. Independentemente de sua relação com o que aprendeu durante o curso de licenciatura ou com o exigido pela escola onde realiza o estágio ela gostaria de ter maior autonomia e liberdade em sala de aula.

Considerações finais

As palavras das estagiárias vieram a confirmar aspectos essenciais presentes no debate dos profissionais da área da educação ao longo dos anos. Em primeiro lugar, citamos a duração e a temporalização do estágio nos programas de formação e concordamos com Beatriz quando ela diz "era legal se tivesse mais aulas". Este ponto já foi contemplado através da Resolução CNE/CP 02/2002 que estabelece quatrocentas horas de "prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso" e quatrocentas horas de "estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso" (art.1º). Da mesma forma, a cisão entre teoria e prática tão evidenciada no modelo tradicional de formação de professores, através da visão aplicacionista das teorias ou da visão ativista da prática, aparece agora em uma versão mais unificadora. Entretanto, a organização dos conhecimentos pedagógicos, científicos e musicais e a formação acadêmica frente às demandas da sociedade são questões a superar perante as possibilidades das políticas educacionais. Por fim, destacamos, ainda, fatores inerentes ao processo da prática pedagógica que necessitam reflexão e busca de novas soluções. São eles: as relações estabelecidas entre universidade e escola; as interrelações entre o professor orientador, o professor cooperante e o estagiário; a reflexão sobre a própria prática em contraposição ao ensino técnico e academicista; a produção de conhecimentos práticos ao invés da transmissão e a aplicação de normas e princípios. Estes temas, com certeza, permerão trabalhos futuros.

Referências Bibliográficas

BRASIL. MEC. *Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, maio de 2001 [on line, acessado em 09/07/2001]. Disponível em <http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm#diretrizes>.

BRASIL. CNE/CP. Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Diário Oficial da União. Brasília, abril de 2002 [on line, acessado em 31/05/2002]. Disponível em <http://www.mec.gov.br/Sesu>.

BRASIL. CNE/CP. Resolução nº 02 de 18 de fevereiro de 2002. *Institui a duração e a carga horária de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Diário Oficial da União. Brasília, abril de 2002 [on line, acessado em 31/05/2002]. Disponível em <http://www.mec.gov.br/Sesu>.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.: Reinventar las prácticas de magisterio. In: A. PÉREZ GÓMEZ; et al. (Eds.): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pp.533-552, 1999.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: P. PERREMOUD et al. (org.): *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2ª. Ed. Porto Alegre: ArtMed, pp.129-152, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: J. G. SACRISTÁN; A. I. PÉREZ GÓMEZ: *Comprender y transformar la enseñanza*, 7ª ed. Madrid: Morata, pp.398-429, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?* 3ªed., São Paulo: Cortez, 1995.

MAROY, Christian. A análise qualitativa de entrevistas, In: ALBARELLO, L.; et al.: *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva, pp.117-155, 1997.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1992.

ZEICHNER, Kenneth. M. Changing Directions in the Practicum: looking ahead to 1990s. *Journal of Education for Teaching*, vol.16. N.2, pp.105-132, 1990.

VIVÊNCIAS DE MÉTODOS E TÉCNICAS E CRIAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NA ELABORAÇÃO DE PROPOSTA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Valdecíria da Conceição Lamêgo Paulino

Resumo. Este texto relata o processo desencadeado pela disciplina Prática de Ensino da Música II, no curso de Educação Artística-Música, da Universidade do estado do Pará, que propicia reflexões e vivências de métodos e metodologias, estágio de participação em diferentes campos de atuação musical, confecção de material didático para o ensino da música e elaboração de proposta de ensino para a Educação Musical.

Esta Comunicação tem como finalidade relatar o processo desencadeado pela disciplina Prática de Ensino da Música II, fase de participação, no curso de Educação Artística-Música, da Universidade do Estado do Pará, que possui carga horária anual de 80h/a.

Este relato justifica-se na medida que se propõe nesta referida disciplina uma adequação do ensino ao contexto musical com o qual o Educador Musical terá contato.

No decorrer de nossas atividades dentro da disciplina observamos a necessidade de promover reflexões e oportunizar vivências em diferentes metodologias, pois interessa à educação musical a descoberta e o estudo de processos, métodos e materiais de ensino para a aprendizagem musical, pois consideramos “... o ensino como fenômeno dinâmico, multifacetado, mutável e necessariamente articulado com as diversas instâncias da sociedade...” (FREIRE, 1996, p.193).

No processo de educação musical, deve-se buscar uma prática musical condizente com o universo sócio -político e econômico do educando. Vários pesquisadores da educação musical apontam a necessidade de um ensino mais próximo da realidade do aluno.

O conhecimento das bases que norteiam as metodologias, possibilita uma tomada de consciência de que: “O método não é neutro, exprimindo concepções de mundo, de educação, e no caso em estudo, noções diferenciadas de música e musicalidade”.(PENNA, 1990, p.42).

A importância de tal conhecimento justifica-se, pois, entendemos que devemos proporcionar reflexões e vivências para que através de sua própria ação o discente possa

formar conceitos e ter capacidade de solucionar seus problemas dentro do processo ensino-aprendizagem.

Novos campos de atuação profissional em música estão em expansão, abrindo precedentes para a investigação e conseqüentemente a necessidade de elaboração de novas propostas para o ensino da música, que naturalmente desencadeia um processo de preparação de recursos didáticos apropriados.

A disciplina Prática de Ensino de Ensino da Música II tem como objetivo possibilitar ao discente a realização de estágio de participação em diferentes espaços de ensino, conhecer propostas metodológicas, confeccionar recursos didáticos para o ensino da música e elaborar uma proposta de ensino da música.

Dessa forma, antes de qualquer procedimento a ser tomado são de total importância a pesquisa e reflexão.

Ao ingressar na disciplina Prática de Ensino da Música II, o discente já elaborou um projeto de pesquisa dentro da área de seu interesse.

No primeiro momento realizamos abordagem teórica e prática de alguns métodos ativos, enfatizando as bases que fundamentam cada método proporcionando abertura aos discentes para que manifestem o seu entendimento, sendo promovido discussões em torno de metodologias do ensino da música. Propomos vivências de algumas atividades utilizando propostas e métodos de Orff, Dalcroze, Kodály, Gazzi de Sá, atividades de improvisação e abordamos também a Oficina de Música, que apresenta uma proposta de ensino da música utilizando a música contemporânea. Neste momento de vivência procuramos verificar quais os fundamentos principais que norteiam o trabalho de cada educador musical citado.

Os discentes participam das atividades propostas pelo professor e em seguida tem a oportunidade de criar coletivamente e ou individualmente atividades utilizando a fundamentação de cada método ou proposta abordada.

Realizamos leituras e discussões de textos sobre a educação musical, que serão aproveitados como referencial teórico para uma futura elaboração da proposta de ensino. Vale ressaltar que as temáticas abordadas são diversificadas, a fim de atender as necessidades de cada projeto de ensino que será realizado. O trabalho realizado neste período envolve seminários, painel integrado, resumos, resenhas, júri simulado e outras atividades.

Na etapa seguinte, confeccionamos materiais didáticos para o ensino da música e experimentamos em sala de aula. Os jogos propostos enfatizam a percepção musical

aliada a escrita musical tradicional e não tradicional. O material utilizado para a confecção varia entre diferentes tipos de papel, borracha e.v.a, tinta e outros. Como exemplos podemos relatar:

1. Jogo da memória com figuras rítmicas;
2. Jogo da memória de notas musicais no pentagrama;
3. Dominó de intervalos maiores;
4. Dominó de intervalos menores;
5. Bingo de células rítmicas;
6. Bingo de intervalos maiores;
7. Bingo de intervalos menores;
8. Cartões com desenhos e animais e objetos, que representam figuras rítmicas;
9. Seguindo a trilha musical;
10. Dominó da direção dos sons.

Em seguida os discentes executam o estágio de participação, onde auxiliam os regentes de classe nos campos de estágio, em sua grande maioria, nos estabelecimentos que realizaram sua pesquisa e estágio de observação do ano anterior, dentro da disciplina Prática de Ensino da Música I. Neste momento os discentes complementam coleta de dados e realizam relatórios.

Ao retornarem das aulas em campo inicia-se a elaboração da proposta de ensino, que pode ser chamado de projeto de trabalho e que será utilizado no ano subsequente, na fase de regência de classe.

Ao final de cada semestre o discente participa, como auxiliar dos regentes de classe, na Jornada de estágio (atividade de culminância, onde os regentes de classe apresentam números musicais com seus alunos em forma de um pequeno recital). Segue a elaboração de relatório de todas as atividades desenvolvidas em campo e na disciplina; nele podemos verificar pontos positivos e negativos.

Segundo relatórios e relatos dos alunos, esta proposta metodológica, tem os auxiliado. Muitos já atuam como profissionais em escolas especializadas, outros em escolas do ensino regular, outros ainda em creches, igrejas, centros comunitários, empresas e outros ainda não tiveram experiência pedagógica.

A fundamentação dos princípios básicos de métodos e metodologias juntamente com a elaboração de material didático para o ensino da música e também a prática de elaboração de projetos de trabalho possibilita ampliação de novos espaços para atuação como profissionais em música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Vanda L. B. *O ensino de música no Brasil oitocentista*. In: Anais da ABEM, Londrina – Paraná, 1996.

PAZ, Ermelinda A. *Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras*. Cadernos Didáticos UFRJ, Rio de Janeiro, 1993.

PENNA, Maura L. *Reavaliações e buscas em musicalização*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1990.

SANTOS, Regina Márcia S. *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares – Análise comparativa de quatro métodos*. In: Fundamentos da Educação musical. ABEM. Junho/1994.

MAPEAMENTO PARCIAL DO ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM DEZ ESCOLAS DE UBERLÂNDIA/MG: REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Vânia Cristina Borges

Sônia Tereza da Silva Ribeiro

Resumo. O trabalho refere-se a uma pesquisa em andamento. O objetivo geral é mapear o Ensino de Arte após a Lei 9394/96 e o específico, desvelar importantes elementos do mesmo, em Uberlândia. Os elementos enfocados situam-se em quatro dimensões: conhecer se o Ensino de Arte faz parte do projeto pedagógico da instituição; identificar os tipos de atividades artísticas desenvolvidas; saber sobre a habilitação dos professores da Educação Infantil e interrogar acerca do interesse das instituições em realizar projetos de Educação Musical, tendo em vista os Referenciais Curriculares Nacionais distribuídos nas mesmas. Nesta comunicação, serão apresentados os resultados obtidos do levantamento em dez escolas. A primeira seção introduz o momento da transição; a segunda, a fundamentação teórica da pesquisa; a terceira justifica as dez escolas estudadas e a quarta, interpreta os dados coletados. A conclusão destaca a importância de conscientizar as instituições de Educação Infantil para o Ensino de Arte, refletindo aspectos da sua viabilidade no campo musical.

1. Introdução

A partir da promulgação da Lei 9394/96 a Educação Artística foi substituída na dimensão da Educação Básica pela disciplina denominada Ensino de Arte. A antiga Educação Artística foi concebida nos moldes da Lei 5692/71 que defendia a perspectiva do ensino polivalente das diferentes modalidades artísticas. Atualmente, o Ensino de Arte, está sendo entendido dentro da construção do conhecimento de cada linguagem específica: música, teatro, artes visuais e dança.

No contexto da transição das leis educacionais, acredita-se que as escolas, ao buscar mecanismos de adaptação legal, estejam discutindo o projeto pedagógico e as metodologias específicas dos diversificados conteúdos que constituem os vários níveis da Educação Básica.

Neste aspecto, a investigação partiu da seguinte questão: Que mudanças estão acontecendo no Ensino de Arte da Educação Infantil das escolas de Uberlândia após a Lei 9394/96? Vislumbrou-se com este trabalho, contribuir para com o esclarecimento de algumas dimensões de mudanças e colaborar cientificamente com o processo de construção deste ensino no município, no âmbito da Educação Musical.

Importante citar que a investigação teve início com a seleção dos critérios de observação. Tais critérios foram relacionados aos objetivos da pesquisa e delimitados em quatro dimensões: saber se o ensino de arte está fazendo parte do projeto pedagógico da escola; identificar as atividades artísticas desenvolvidas nas instituições; conhecer a respeito da habilitação dos professores e sobre o interesse das escolas em realizar projetos de Educação Musical.

Por fim, destaca-se que a comunicação será parcial pois apresentará o resultado das investigações realizadas em dez escolas da Educação Infantil. Este trabalho foi iniciado em 2001, durante as atividades das disciplinas Pesquisa 1 e 2 do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia e continua em andamento com outros alunos do curso.

2. Fundamentação teórica da pesquisa

Na fundamentação teórica, foram destacados os pensadores os quais vêm desenvolvendo ou já desenvolveram estudos teórico/analíticos e práticos acerca da importância da Arte e da Educação Musical para a Educação Infantil bem como a valorização dos docentes para as diferentes especialidades das artes.

Penna e Alves (2001) observaram os fundamentos democráticos do ensino de artes, registrando que a escola é considerada o espaço educacional para diversificadas atividades. Entretanto, mostraram que o papel da arte na Educação Infantil e outros níveis, acaba sendo prejudicado em função do sistema escolar ser seletivo. No contexto destas considerações estudaram aspectos da democratização do ensino de artes considerando o saber /fazer artísticos manifestados e construídos pela sociedade em um determinado tempo e espaço históricos.

Os autores alertaram aos interessados das áreas artísticas, sobre abordagens cristalizadas no tempo destacando a “*concepção romântica das artes*” ainda entendida principalmente “*como expressão de comunicação dos sentimentos*”. (Penna e Alves, 2001, p. 61).

Sobre esta abordagem Peregrino (1995), observou que o Ensino de Arte não pode ser gerado somente pela “*liberdade criativa*”, tão divulgada pela Educação Artística. Registrou o quanto é importante repensar o Ensino de Arte atual e trabalhar com a “*posse de referenciais enquanto a serviço de expressão por meio do ensino pedagógico*”.(Peregrino, 1995, p. 31-35).

No que se referiu às considerações sugeridas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Musical, torna-se importante registrar aspectos significativos acerca da função que a música, enquanto linguagem, pode exercer no contexto da Educação Infantil.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical.(RCN-Música, 1998, p.46)

Nesta perspectiva, a proposta da Educação Musical dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) se caracterizou no âmbito de atividades ligadas ao exercício da construção do conhecimento em música, em três eixos básicos: produção, apreciação, contextualização/reflexão.

Produção – centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;

Apreciação – percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;

Reflexão – sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (RCN-Música, 1998, p.48)

Sobre a discussão da expansão do Ensino de Arte e a qualificação pedagógica continuada dos docentes da Educação Infantil, os estudos de Souza (1997) mostraram que o professor de arte precisa ser essencialmente um observador e pesquisador com o propósito de compreender e direcionar a sua metodologia.

Concluindo, registra-se que a fundamentação teórica delimitada, abriu perspectivas para entender que o Ensino de Arte na Educação Infantil precisa ser reconfigurado no campo das especificidades das artes. Nesta ótica, este estudo poderá colaborar com uma reflexão mais sistematizada acerca da Educação Musical inserir-se no projeto pedagógico das escolas de Uberlândia.

3. Desenvolvimento da Pesquisa

3.1. Caracterização do método.

A proposta metodológica se identificou dentro da pesquisa qualitativa abordando a pesquisa bibliográfica e documental, enfatizando um trabalho exploratório nas escolas.

A pesquisa qualitativa, preocupa-se com o “*significado dos fenômenos e processos sociais*” e tem como objetivo “*esclarecer situações, trazer uma conscientização dos problemas e proporcionar meios e estratégias de solução*” (Pádua, 1996, p.31). Para Gil (1996) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida “*a partir de material já elaborado, constituído principalmente de artigos científicos*” (...) e a pesquisa documental “*se caracteriza no âmbito de objetivos mais específicos, à partir de documentos*”. (Gil, 1996, p.63 e 83)

3.2. Modelo do Questionário

A utilização do questionário como instrumento de coleta de dados exigiu que as pesquisadoras soubessem “*claramente as informações que buscavam, o objeto de pesquisa e de cada uma das questões, o que e como pretendiam medir ou confirmar suas hipóteses*” (Chizzotti, 1991, p.55).

Sobre o processo de construção do questionário a pesquisa destacou momentos de estudos sobre a fundamentação teórica, analisando diferentes aspectos metodológicos para sua elaboração. Os textos de Mateiro e Frega (1998), foram importantes na realização desta etapa da pesquisa. (ver modelo do questionário no anexo 1)

Depois de elaborado, o questionário foi enviado pela Empresa de Correios e Telégrafos para todas as escolas relacionadas no documento da Secretaria de Educação da Prefeitura de Uberlândia e da 40ª Superintendência de Ensino. O mesmo foi acompanhado com uma carta apresentação, determinando a data limite para devolução na Universidade Federal de Uberlândia, o dia 20 de agosto de 2001.¹

A partir desta data não se registrou retorno de outros questionários, além dos dez, até ao final da greve em 07 de dezembro de 2001. Este fato justificará o objeto de análise da pesquisa em andamento, ser a interpretação dos dados colhidos até o dia 22 de agosto de 2001, em dez escolas.²

¹ Vale lembrar que no dia 25 de julho de 2001, os Técnicos Administrativos da Universidade Federal de Uberlândia iniciaram uma greve geral. No âmbito destes serviços encontrava-se o setor de protocolo o qual recebia as correspondências a serem encaminhadas às Unidades Acadêmicas da Universidade Federal de Uberlândia. No contexto destes acontecimentos, foram recebidos dez questionários vindos das escolas de Educação Infantil.

4. As quatro dimensões da análise dos dados

A interpretação dos dados fundamentou-se no referencial teórico, relacionando-se tanto às questões de pesquisa quanto aos objetivos da investigação, para esclarecer aspectos das quatro dimensões abaixo:³

4.1 O Ensino de Arte faz parte do Projeto Pedagógico da instituição?

As informações recebidas a este respeito revelaram que as instituições de Educação Infantil consideram o Ensino de Arte como componente curricular inserido no Projeto Pedagógico escolar. Analisa-se que a maioria das escolas consultadas insere o Ensino de Arte e o reconhece como componente curricular no contexto do projeto pedagógico da instituição. (ver tabela 1)

Verificou-se que este ensino é prioridade para crianças de quatro a seis anos, pois o resultado da compilação dos dados revelou que somente uma escola, dentre as analisadas, trabalha com a faixa de dois à seis anos de idade. (ver tabela 2).

A investigação mostrou também as instituições pesquisadas passam por dificuldades para ministrar o Ensino de Arte. Apenas uma demonstrou apoio suficiente para realiza-lo. (ver tabela 3).

4.2. Que tipo de atividades artísticas são desenvolvidas nas escolas?

As respostas dadas pelas escolas sobre a caracterização das atividades foram analisadas dentro do Projeto Pedagógico, como atividades isoladas e como atividades dentro de outras disciplinas. (ver tabela 4).

No que se referiu às atividades realizadas nas escolas, as respostas do questionário mostraram que o Ensino de Arte possibilita uma ampla e diversificada caracterização de trabalhos. São diferentes atividades e manifestações artísticas para comemorar datas como: Carnaval, Páscoa, Mães, Juninas, Criança, Estudante, Folclore, Índio, Natal, etc. Além destas, observou-se que há escolas que promovem Gincanas, Feiras e Momentos Culturais com apresentações artísticas durante as atividades educacionais. As crianças da Educação Infantil participam também das feiras de Matemática, Artes, Literatura e Ciências. (ver a tabela 5).

² Atualmente estão sendo lidos e analisados os questionários recebidos após a greve.

³ Importante registrar que as instituições puderam dar à mesma questão, mais de uma alternativa de resposta; ampliando para mais de dez, o resultado final de alguns itens perguntados.

Analisa-se que as escolas ao responder a questão demonstraram entender o significado da área de arte como realização de atividades e eventos, tendendo a servir de apoio a outras disciplinas e/ou ser atividades isoladas da escola. Apenas uma instituição revelou a área como campo ainda não estudado.

Os tipos de atividades artísticas encontrados são em sua maioria desenhos, seguidos de apreciação de filmes, vídeos, audição de música e também atividades de comando e teatro. Na rotina da escola, há prioridade para atividades de caráter recreativo. Realizam músicas de comando, cantigas de roda, coro, fantoches, pinturas, colagens, dobraduras, jogos, brinquedos pedagógicos, entre outras; integrando atividades com a Educação Física.

Com relação a carga horária verificou-se que a mesma é variada, podendo ser de uma aula semanal de 50 minutos (crianças de 0 – 3 anos) até 3 aulas de 40 minutos. Observou-se também que as crianças de 4 a 6 anos têm aulas desde 1 aula de 50 minutos por semana até 3 aulas de 40 minutos por semana. Analisa-se neste aspecto, que a idade das crianças não interfere no valor da relação da carga horária. (ver tabela 6).

Para a realização das atividades, a maioria das escolas não possui sala ambiente, realizando-as com os recursos da própria instituição. Importante esclarecer que a carga horária das atividades artísticas se distribui também para ensaios de apresentações sendo que os professores, supervisores e demais funcionários colaboram com estes ensaios e apresentações. (ver tabela 7).

4.3. Qual a habilitação dos professores de arte?

No que se referiu à habilitação dos professores de arte, a maioria das escolas não respondeu a esta questão. As demais respostas permitiram analisar que no caso de haver o professor especializado, a habilitação é em Licenciatura em Artes Plásticas. (ver tabelas 8 e 9). A jornada de trabalho dos professores de arte das escolas que os possuem (três escolas conforme questão 7) varia entre uma e treze horas/semana (ver questão 10). A tabela 10 demonstra as diferentes opções que a escola adota.

4.4. Há interesse da instituição em desenvolver projetos com arte? Que modalidades?

Pode-se verificar um grande interesse por parte das instituições em desenvolver projetos em Educação Musical.(ver tabela 11).

Em síntese, os projetos sugeridos pelas escolas dizem respeito: a) estudos de música para professores da Educação Infantil, ou para crianças de 0 a 3 e/ou 4 a 6 anos, sendo por este último ainda maior o interesse; b) formação de coro, c) projetos de música para crianças e adolescentes; d) projetos em outras modalidades de arte como dança e teatro. Terminando, observou-se ainda, outros registros sobre o interesse demonstrado pelas escolas em trabalhar com o Ensino de Arte; em discutir a normatização da Lei 9394/96 e efetivar este ensino no projeto pedagógico da escola.

5. Considerações conclusivas

A presente comunicação teve como propósito apresentar um mapeamento acerca da situação do Ensino de Arte em dez escolas de Educação Infantil em Uberlândia-MG. No resultado parcial dos dados analisados, observou-se que não ocorreram mudanças significativas após a nova legislação.

No que se referiu às atividades realizadas na perspectiva do Ensino de Arte das escolas em análise, verificou-se que estas são desenvolvidas como recreativas e/ou dentro de outras disciplinas oferecidas na Educação Infantil. São atividades inseridas como um *"suporte para atender a vários propósitos como a formação de hábitos, atitudes e comportamento"*. (RCN, 1998, p.47)

Na dimensão da habilitação do professor, observou-se que estes profissionais responsáveis pelo ensino em geral, não têm uma formação específica para as diferentes modalidades de conhecimento em arte. Entretanto, as manifestações artísticas acontecem, apesar da falta de recursos para tal.

Referindo-se à perspectiva do interesse das escolas em realizar projetos de Educação Musical e/ou em outras áreas específicas, detectou-se unanimidade em consumir tais projetos.

Após o exposto, compreendeu-se que a “leitura” do mapeamento parcial apontou um quadro que confirma as hipóteses das autoras sobre o Ensino de Arte na Educação Infantil ser ainda caracterizado no âmbito de diversificadas atividades recreativas, para festas, apresentações, ações de comando, entre outras.

Isto possibilitou concluir de um lado, que as escolas pesquisadas ainda permanecem com a concepção da “livre expressão” da Educação Artística, sem dar à área de música, (ou outras) o significado de linguagem ou campo específico de conhecimento. Por outro lado, verificou-se que as escolas infantis estão abertas para desenvolver projetos de música sob diferentes enfoques.

Finalizando, destaca-se que a realização deste trabalho permitiu o entendimento do quanto é importante desenvolver ações mais conscientes com música nas escolas de Educação Infantil. A continuidade da pesquisa, poderá estimular os educadores musicais a iniciar uma discussão mais científica sobre a viabilidade da Educação Musical segundo a Lei 9394/96. Sobretudo, possibilitará enxergar novos espaços para a atuação dos egressos dos Cursos de Música para além dos limites dos Conservatórios da região do Triângulo Mineiro.

6. Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Os PCN e o movimento de renovação pedagógica. *Cadernos de Educação*. Brasília, ano II, n. 5, p. 7-17, jan. 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Documento do grupo de trabalho sobre os parâmetros curriculares nacionais*. Recife: VII Encontro Anual da ABEM, 1998 (datilografado)

BELLOCHIO, Cláudia. O curso de pedagogia e a formação inicial de professores: reflexões e experiências no ensino de música. *Expressão - Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM*, Santa Maria-RS, ano 3, v.2, n.2, p.73-77, jun-dez 1999.

BEYER, Ester. O formal e informal na Educação Musical: o caso da educação infantil. *Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul*. Santa Maria - RS. p. 45-52, Mai.2001. Encontro Regional da Associação Brasileira de Educação Musical.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de primeiro e segundo graus. *Educação Artística: Leis e Pareceres*. Brasília, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília MEC/SEF, 3v, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. Coleta de dados qualitativos. In: *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. cap.2, p. 89-106.

FREGA, Ana Lúcia; COUVE, Alícia C. de; PINO, Cláudia Dal. Hacia una história de la Educacion Musical en Americana Latina: Etapa isme Bahia. In: *Fundamentos da Educação Musical*, 1998, v. 4, p. 45- 51.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1996.

MARINHO, Vanildo. Arte na escola: origens e aplicações da metodologia triangular. In:

PEREGRINO, Yara Rosas (coor.) *Da camiseta ao museu: o ensino de artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1995. p. 57-66.

MATEIRO, Tereza A.; SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane. A relação da escola com a aula de música: um estudo de caso com uma escola de Florianópolis-SC. In: *Fundamentos da Educação Musical*, 1998, v. 4, p. 69-73.

PÁDUA, Elisabete M. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 3 ed. Campinas: Papirus, 1996, p. 15-33.

PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.) *Da camiseta ao museu: o ensino de artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, 1995. p. 17-22.

_____. Ensino de Arte: um momento de transição. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, 1998, Águas de Lindóia. *Anais II*. Águas de Lindóia: [s.n.] 1998. v.1, p. 89-100.

PENNA, Maura; PEREGRINO, Yara R; FONSECA, Fábio N; CARVALHO, Livia M. O ensino de arte que queremos: construção, e não conclusão. In: *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Maura Penna (coord.)*. João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001, p. 163-170.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do Romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN – Arte. In: *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Maura Penna (coord.)*. João Pessoa: Editora Universitária/ CCHLA/PPGE, 2001, p. 58-80.

PROFESSORES não entendem parâmetros de ensino do MEC. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 1, nov 1999. Cotidiano, Caderno 4, p.2.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de Licenciatura. *Anais do Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no Brasil*. 1997, v. 1, p. 13-20.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental e médio, políticas e ação para o ensino de música nas escolas. *Anais do VII Encontro da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)* Recife, 1998.

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

Questionário a ser preenchido pela Diretoria e/ou supervisão da Educação Infantil, e/ou professor de arte, podendo-se marcar mais de uma alternativa.

<p>1. A) Esta instituição considera o Ensino de Arte (música, teatro, artes visuais) como componente curricular obrigatório dentro da Educação Infantil ? () sim () não Comente: _____</p>
<p>B) Atualmente, depois da Educação Artística, qual o tratamento que esta instituição confere à área de artes: () atividades específicas inseridas no Projeto Pedagógico da Escola () atividades isoladas para momentos especiais, festas e/ou outros momentos () atividades inseridas em outras disciplinas () área ainda não estudada pela escola; porém, com propostas para estudos futuros Outros tratamentos: _____</p>
<p>2. No caso da área de artes ser atividade disciplinar inserida no projeto pedagógico da escola, que faixas etárias desenvolvem tal projeto? () zero a três () Quatro a seis</p>
<p>3. Entretanto, se as artes são concebidas na dimensão de atividades isoladas e/ou inseridas em outras disciplinas, quais as principais dificuldades da escola em efetivar o Ensino de Arte dentro do Projeto Pedagógico da Educação Infantil? _____ _____</p>
<p>4. Havendo as aulas específicas de arte, escreva a carga horária semanal que a escola determina para estas aulas: número de aulas e tempo das mesmas por semana. _____ aulas de _____ minutos por semana para a faixa de 0 a 3 anos _____ aulas de _____ minutos por semana para a faixa de 4 a 6 anos</p>
<p>5. Havendo atividades isoladas das atividades artísticas, responda: A) Em geral, que datas comemorativas são acompanhadas de apresentações de música e/ou outras manifestações artísticas?(exemplo: dia da páscoa, índio,...): _____ _____ _____</p>
<p>B) Qual a carga horária dedicada aos ensaios e às apresentações? Citar uma média de horas aulas por semana _____ _____</p>
<p>6. Quem elabora e ensaia as atividades artísticas programadas para estas apresentações? () Grupo dos Professores regentes, conforme distribuição da escola () Grupos de professores, junto dos supervisores e outros seguimentos da escola, conforme planejamento antecipado () Professor específico de arte () Comunidade escolar e pais dos alunos () Outros especificar: _____ _____</p>
<p>7. No caso da escola possuir um professor específico de arte, há quanto tempo este fato acontece na instituição (independente de ser o mesmo professor) () menos de dois anos () entre cinco e oito anos () entre dois e cinco anos () mais de oito anos</p>
<p>8. Em caso de contar atualmente com o professor de arte, este tem: () Graduação específica em Educação Artística (Licenciatura) () Outras habilitações ou cursos:</p>

<p>9. Tendo o professor habilitado, qual a habilitação da Licenciatura de arte?</p> <p>() artes plásticas () Música () Artes Cênicas (Teatro)</p>
<p>10. Escreva a jornada de trabalho do professor que trabalha com as artes na escola: _____ horas/semanais</p>
<p>11. De uma maneira geral, são utilizadas:</p> <p>A) nas aulas específicas da área de artes?</p> <p>() coro infantil () teatro</p> <p>() jogos musicados () brinquedos cantados</p> <p>() bandinha de percussão () músicas de comando: para fazer fila, lanche, lavar as mãos, etc</p> <p>() audição de músicas () apreciação de filmes e vídeos</p> <p>() dança () desenhos</p> <p>() outras: _____</p> <p>B) no dia a dia da escola (Recreações) com os professores regentes e/ou auxiliares de creches:</p> <p>_____</p>
<p>12. A escola promove exposição dos trabalhos de arte?</p> <p>() sempre () às vezes</p> <p>Que eventos são mais frequentes para as mostras de artes?</p> <p>_____</p>
<p>13. Existe um espaço ambiente para as atividades de artes propostas pela escola, além da sala de aula?</p> <p>() não</p> <p>() sim, citar: _____</p>
<p>14. Os pais se envolvem com o ensino de artes? Ajudam com os recursos materiais para as aulas e/ou festas?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>15. A) Esta instituição recebeu os documentos do MEC (Ministério da Educação) que trata dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN- Caderno Artes)?</p> <p>() sim () não</p> <p>B) Desejaria estudar o documento para as áreas: () música () teatro () dança () artes visuais</p>
<p>16. A escola sentiu que houve mudanças efetivas entre o que se fazia em artes no tempo da Educação Artística (Lei 5692/71) e hoje com o Ensino de Artes (lei 9394/96) ?Comente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>17. A escola se interessaria em desenvolver um projeto de Educação Musical na Educação Infantil?</p> <p>() sim () não</p> <p>Marque as formas de projeto mais interessantes:</p> <p>() Projetos de Estudos de Música para professores da Educação Infantil</p> <p>() Projetos de Estudos de Música para as Auxiliares de Creche</p> <p>() Projetos de música com as crianças de zero a três</p> <p>() Projetos de música com as crianças de Quatro a seis</p> <p>() Outros: _____</p>
<p>18. Escreva sobre suas considerações acerca do trabalho com música na Educação Infantil (importância, necessidade, valor, afinidade com as crianças,)</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

ANEXO 2: TABELAS

TABELA 1

Situação do Ensino de Arte nas Escolas

QUESTÃO 1	Nº DE ESPOSTAS SIM	Nº DE RESPOSTAS NÃO
Ensino de Arte como componente curricular	9	1

TABELA 2

Faixa Etária

QUESTÃO 4	Nº DE RESPOSTAS
0 a 3 anos	2
4 a 6 anos	5
5 e 6 anos	2
2 a 6 anos	1

TABELA 3

Quanto às Dificuldades ou não do Ensino de Arte nas Instituições

QUESTÃO 3	Nº DE RESPOSTAS
Dificuldades quanto a falta do professor, de recursos, espaço físico e horário específico.	5
Não existe dificuldade	1
Não responderam	3

TABELA 4

Atividades Inseridas

QUESTÃO 1B	Nº DE RESPOSTAS
Projeto Pedagógico	6
Atividades isoladas	5
Atividades outras disciplinas	5
Área ainda não estudada	1

TABELA 5

Tipos de Atividades

QUESTÃO 11A	Nº DE RESPOSTAS
Coro Infantil	3

Jogos musicados	2
Bandinha de percussão	2
Audição de músicas	6
Dança	3
Teatro	5
Brinquedos cantados	1
Música de comando: para fazer fila, lanche, etc	5
Apreciação de filmes e vídeos	1
Desenhos	7
Leitura de histórias	1
Pintura, dobradura	1
Trabalho com sucata, gesso, argila	1

TABELA 6

Carga Horária

QUESTÃO 4	Nº DE RESPOSTAS
1 aula de 50 min. Por semana para 0 à 3 anos	1
1 aula de 50 min. Por semana para 4 à 6 anos	4
1 aula de 60 min. Por semana para 4 à 6 anos	1
3 aulas de 40 min. Por semana para 0 à 6 anos	1

TABELA 7

Responsáveis pela Elaboração e Ensaio das Atividades Artísticas

QUESTÃO 6	Nº DE RESPOSTAS
Grupo de professores regente, conforme distribuição da escola	4
Grupos de professores junto dos supervisores e outros	
Seguimentos da escola, conforme planejamento antecipado	6
Professor específico de arte	2
Comunidade escolar e pais de alunos	-
Outros	1

TABELA 8

Quanto à Habilitação do Professor e sua Atuação na Instituição

QUESTÃO 7	Nº DE RESPOSTAS
Menos de dois anos	-
Entre dois e cinco anos	1
Entre cinco e oito anos	1
Mais de oito anos	1

TABELA 9

Especificação da Habilitação do Professor

QUESTÃO 9	Nº DE RESPOSTAS
Música	-
Artes cênicas	-
Artes plásticas	1

TABELA 10

Jornada de Trabalho do Professor de Acordo com a Especificação da Própria Escola

QUESTÃO 10	Nº DE RESPOSTAS
1 h/semanal	1
4: 16h/semanal	1
4:30 h/semanal	1
8 h/semanal	1
13 h/semanal	1

TABELA 11

Interesse Quanto à Parceria em Projetos

QUESTÃO 17	Nº DE RESPOSTAS
Interessados em desenvolver um projeto de Educação Musical na Educação Infantil	10

O PROGRAMA TELEVISIVO *HIP HOP SUL* E SUAS FUNÇÕES PEDAGÓGICO-MUSICAIS

Vania Malagutti Fialho

Resumo. Este trabalho busca investigar as conexões e circularidades estabelecidas entre o programa televisivo *Hip Hop Sul*, apresentado pela TV Educativa do Rio Grande do Sul, e a formação e atuação musical dos músicos que dele participam. O estudo será desenvolvido na perspectiva dos estudos culturais, o que permitirá analisar o processo circular que há entre o programa *Hip Hop Sul* e os grupos de rap, considerando a instituição televisiva como um espaço formativo (FISCHER, 1997, 2000a, 2000b e NANNI, 2000). Ao tomar o campo empírico – formação musical/cultura hip hop - o trabalho se coloca na visão de teóricos e educadores como ANDRADE (1999) e WALKER (2000) que analisam a relevância deste contexto no sistema sócio-musical. A metodologia utilizada é o modelo de análise televisiva proposto por CASETTI e CHIO (1998) e, os dados serão coletados por meio de entrevistas, observação das gravações do programa e análises dos mesmos editados.

1- INTRODUÇÃO

Atualmente a pesquisa em educação musical tem procurado entender os múltiplos espaços que favorecem o fazer musical, discutindo as diferentes formas de como e onde acontece a aprendizagem musical (GOMES, 1998; CORRÊA, 2000; KRAEMER, 2000; NANNI, 2000).

Dentre os diversos meios e espaços sociais e culturais que permitem a apropriação e transmissão desse conhecimento estão os meios de comunicação de massa. Como um dos representantes dos meios de comunicação de massa, temos a televisão que oferece uma gama de experiências e informações sonoro-musicais e estabelece uma rede complexa com a sociedade. Alguns teóricos discutem o quanto a televisão, por si só, age como meio ativo no processo de aprendizagem. FISCHER (2000a, p. 113), por exemplo, afirma que “a mídia [e em especial a televisão] não apenas veicula mas constrói discursos e produz significados e sujeitos”. Essa autora defende o “dispositivo pedagógico” da mídia, e colocando que todos os seus produtos possuem “uma função formadora e subjetivadora tal como a escola.”

O objetivo da presente pesquisa é investigar as conexões estabelecidas entre o programa televisivo *Hip Hop Sul*, veiculado pela TV Educativa do Rio Grande do Sul, e os músicos que dele participam, buscando entender as funções sócio-musicais que o programa desempenha e as experiências de formação e atuação musical que proporciona.

Este trabalho justifica-se pela escassez de trabalhos nacionais que estudam a relação entre televisão e educação musical. E, além disso, pela importância de investigar e analisar o papel da televisão no processo de apropriação do conhecimento musical, aqui delimitado e representado pelo programa televisivo *Hip Hop Sul* e pelos *rappers* e *Djs*.

Ao tomar este campo empírico - formação musical e cultura hip hop - que está presente em inúmeras outras partes do Brasil e do mundo, o estudo se coloca na perspectiva de teóricos e educadores como CONTADOR e FERREIRA (1997), ANDRADE (1999) e WALKER (2000) que analisam sua relevância no sistema social, cultural (inclusive musical) e educacional.

O PROGRAMA HIP HOP SUL

O *Hip Hop Sul* foi efetivado em junho de 1999, e objetiva a divulgação da cultura hip hop, que envolve o *graffiti*, o *break* e o *rap* (*Djs* e *Mc's*).

Dados coletados em alguns periódicos de Porto Alegre e em contatos com a produção do programa, sinalizam que o *Hip Hop Sul* atua como incentivador e facilitador na criação de novos grupos de *rap*, grafiteiros e dançarinos, oferecendo, dentre outros aspectos, apoio para a elaboração e gravação de *clippes* musicais e sua divulgação. O programa, de acordo com seus produtores e com os próprios grupos de *rap*, recebe *rappers* e *Djs* já conhecidos dentro da cultura e outros poucos conhecidos ou estreantes, que se inscrevem para se apresentarem.

QUESTÕES

Questão Central

- Quais as conexões e circularidades estabelecidas entre o programa *Hip Hop Sul* e a formação e atuação musical dos *rappers* e/ou *Djs*?

Subquestões:

- Qual a proposta musical do programa *Hip Hop Sul* e suas expectativas em relação aos *rappers* e/ou *Djs*?
- Que funções pedagógico-musicais o programa *Hip Hop Sul* exerce?
- Quais são as expectativas que os *rappers* e/ou *Djs* têm em relação ao programa *Hip Hop Sul*?
- Como os *rappers* e/ou *Djs* apreendem os aspectos musicais formativos e atuantes presentes no *Hip Hop Sul*?

2- REFERENCIAL TEÓRICO

Na contemporaneidade a televisão pode ser vista como “um fenômeno social, gerador de transformações no modo de vida, nos hábitos, na maneira de pensar e de compreender” (LURÇAT, 1998, p. 13). Dessa maneira, a televisão, ultrapassa os papéis de entretenimento e comunicação, se inserindo na vida cotidiana das pessoas envolvidas (produtores, participantes de programas e telespectadores) desempenhando funções sociais, culturais e formativas.

FISCHER (2000a) defende o “dispositivo pedagógico” da mídia, argumentando que todos os produtos da mídia possuem “uma função formadora, subjetivadora e, tal como a escola, (...) produz sujeitos que ‘devem’ olhar para si mesmos, se auto-avaliar, refletir sobre seus atos, expor suas sensações, suas dores, seus erros, seus julgamentos” (FISCHER, 2000a, p. 117).

O posicionamento de FISCHER (2000a) pode ser apoiado em GIROUX e McLAREN (1995, p. 144) que afirmam: “existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum”.

No campo da educação musical, KRAEMER (2000) defende que

“o conhecimento pedagógico-musical não se encontra exclusivamente dentro dos institutos científicos. Por causa do cruzamento singular da prática músico-educacional com a reflexão pedagógico-musical ele diz respeito a

todas as pessoas que transmitem conhecimentos e habilidade próprios da música” (KRAEMER, 2000, p. 65).

Dessa forma o autor afirma que, junto com as tarefas de transmitir conhecimentos musicais, o pedagogo musical deve “compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar” (KRAEMER, 2000, p. 66) o contexto onde atua. Isso porque a pluralidade de situações que permitem a produção de conhecimentos musicais, possibilita não só o surgimento de “decretos, diretrizes, cancionário, livros didáticos, documentos e métodos mas, também, [de] biografias, autobiografias, registros de diários, romances, filmes de cinema e imagens” (KRAEMER, 2000, p. 65). Dessa maneira cabe ao educador musical ver e entender a televisão como um dos meios de produção de conhecimento musical.

NANNI (2000), observa que todas as pessoas possuem uma determinada “forma de vida” musical, em função das relações que estabelece com o meio sociocultural. A vivência de cada indivíduo fornece um “Saber Musical Possível”, que é caracterizado pelos códigos e saberes musicais apreendidos sem a mediação de um educador musical. Nessa apropriação de conhecimento musical, o autor coloca a televisão uma das fontes desse “Saber Musical Possível”, devido a sua “difusão, amplitude de visão e pelo seu poder de convicção” (NANNI, 2000, p. 132).

Nesse sentido a televisão pode ser considerada como uma instituição pedagógica, dado que a mesma pode construir “através da linguagem mesma de seus produtos (...) uma lógica discursiva (...) que opera em direção à produção de sentidos e de sujeitos sociais” (FISCHER, 1997, p. 63). Dessa forma não se pode negar que “há uma mediação na relação complexa entre os produtores, criadores e emissores, de um lado, e os receptores e consumidores, de outro, a qual é dada particularmente pelo modo como se estruturam os ‘textos midiáticos’” (FISCHER, 1997, p. 63).

Seguindo esse raciocínio SOUZA (1997) defende que os meios de comunicação de massa, e então a televisão, não pode ser vista meramente como uma tecnologia de suporte, pois junto com a escola e outros espaços, ela também é um dos lugares onde se constrói a cidadania, onde se produzem subjetividades. Dessa maneira a televisão deve ser vista “não só como veiculadora mas também como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica” (FISCHER, 1997, p. 61).

Ao considerar o “dispositivo pedagógico” da televisão, não se pode deixar de valorizar o processo dialético que existe entre a televisão e a sociedade. Se por um lado ela fornece uma proposta de ‘olhar e ver o mundo’, por outro, essa proposta é alicerçada em uma demanda e, em subsídios dados e solicitados pela sociedade. Nesse enfoque não satisfaz

“pensar que a mídia estaria, por exemplo, se apropriando da cultura popular e a transformando em espetáculo; ou que a televisão ‘usaria’ as práticas concretas de determinados grupos para, através dos programas, impor ideologicamente um modo de ser desses mesmos grupos” (FISCHER, 2000b, p. 77).

Assim o que ocorre é um processo circular entre as práticas sociais e a televisão, onde há um partilhamento de significados comuns que são constantemente recodificados e consumidos nas duas instâncias - na televisão, enquanto instituição e na sociedade, enquanto espaço que a permite e a acolhe.

3- METODOLOGIA

Esta pesquisa adota a perspectiva dos estudos culturais procurando investigar o processo circular que há entre o programa e os *rappers* e/ou *Djs*.

Como método de investigação do programa televisivo será utilizado o modelo teórico de CASETTI e CHIO (1998). CASETTI e CHIO consideram o programa televisivo como um “evento” que traz uma determinada “proposta” e fornece “recursos” com claras funções sociais, as quais são incorporadas nas experiências cotidianas. Esses três elementos – “evento”, “proposta” e “recursos” - perpassam o texto televisivo no que diz respeito ao conteúdo, à forma expressiva e à função prática que envolve o contexto social e cultural.

De acordo com os autores, no momento em que o destinatário entra em contato com um programa televisivo desencadeia-se uma negociação entre o conteúdo do programa e as vivências do destinatário. Essa negociação resulta em quatro funções sociais da televisão:

- 1) **A função de contar histórias:** refere-se ao fato da televisão começar a habitar o mundo imaginário do destinatário, por meio das histórias que conta, reconta e propõe.

- 2) **A função porta-voz:** aqui a televisão desempenha o papel de criar e/ou reforçar “um patrimônio comum”. A televisão torna-se mediadora de valores e símbolos compartilhados pelos membros da comunidade.
- 3) **A função de criar rituais:** coloca que a televisão modela e define a vida cotidiana (e musical), organizando o ritmo das atividades do destinatário de acordo com sua programação.
- 4) **A função de criar modelos** se fundamenta na idéia de que a televisão toma os conteúdos da sociedade, os recodifica e os repropõe à mesma adicionando um valor complementar de ‘etiqueta’ e ‘regra’.

COLETAS DE DADOS

Para as coletas de dados será utilizada a técnica da triangulação metodológica, que, de acordo com COHEN e MANION (1994), refere-se a duas ou mais formas de coleta de dados para o estudo de um mesmo objeto. Dessa forma neste trabalho serão utilizadas:

- entrevistas semi-estruturadas com os produtores do programa *Hip Hop Sul* e os *rappers* e/ou *Djs*;
- observações ‘naturalista’ das gravações do programa, e,
- análise dos programas editados, com base no modelo de investigação proposto por CASETTI e CHIO (1998).

Os dados coletados por meio das entrevistas semi-estruturadas e das observações ‘naturalista’ serão complementados pelo diário de campo.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo irá analisar as relações de formação e atuação musical que se estabelecem no âmbito do programa *Hip Hop Sul*, tendo por suporte a televisão e a cultura hip hop. Assim ele tem por finalidade reconhecer e entender outras práticas pedagógico-musicais presentes em um contexto diferenciado, o que permite ao educador musical ampliar o leque de possibilidades na reflexão e na prática pedagógica.

O término deste trabalho visa contribuições aos professores do ensino fundamental e médio que atuam em cenários onde a cultura hip hop se faz presente, e onde a apropriação e transmissão de conhecimentos também são permeados por um movimento social e pela televisão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Elaine Nunes. *Rap e educação – Rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

CASETTI, Francesco e CHIO, Federico di. *Analisi della televisione*. Milano: Strumenti Bompiani, 1998.

COHEN, L.; MANION, L. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 1994.

CONTADOR, António Concorde e FERREIRA, Emanuel Lemos. *Ritmo & Poesia – os caminhos do rap*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.

CORRÊA, Marcos Kroning. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem Musical com adolescentes*. Dissertação de Mestrado em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da Mídia: questão de análise. *Cultura, Mídia e Educação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 59 – 79, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. ‘Técnicas de si’ na TV: a mídia se faz pedagógica. *Educação Unisinos*. São Leopoldo: Unisinos, v. 4, n. 7, p. 111 – 139, 2000a.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: *Linguagens, espaços e tempos de aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 75 – 88, 2000b.

GIROUX, H. A. e McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (Orgs.). In: *Territórios contestados: o currículo e os mapas políticos e culturais*, Petrópolis, Vozes, p. 144 – 158, 1995.

GOMES, Celso Henrique Sousa. *Formação e Atuação de Músicos das Ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Dissertação de Mestrado em Música – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

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

LUÇART, L.. *Tempos Cativos: As crianças e a TV*. Lisboa, Edições 70.

NANNI, Franco. *Mass media e socialização musical*. Trad. Maria Cristina Lucas. Em Pauta. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.11, n. 16/17, p. 110 – 143, 2000.

SOUZA, Mauro Wilton de. Juventude e os novos espaços sociais de construção e negociação dos sentidos. Cultura, Mídia e Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2. p. 47 – 58, 1997.

WALKER, Jonathan. (2000). Review of Adam Krims: Rap Music and the Poetics of Identity. In: *Music Theory Online*.
www.societymusictheory.org/mto/issues/mto.01.7.4/mto.01.7.4.walker.html - acessado em 11/01/02.

A VIVÊNCIA MUSICAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA: REFLEXÕES PARA O EDUCADOR MUSICAL

Vânia Müller¹

Resumo. Este trabalho diz respeito à vivência musical de um grupo de crianças e adolescentes em situação de rua e a forma como estes se relacionavam com música. O aspecto vivencial da música observado no grupo é abordado a partir de três questões: a não formalidade, o improviso e a relevância da música no processo de (re)construção da identidade estigmatizada. As reflexões aqui trazidas tomam como base revelações obtidas em uma pesquisa em Educação Musical, que teve como cenário a Escola Municipal Porto Alegre, que atende exclusivamente meninos e meninas que vivem nas ruas centrais de Porto Alegre, RS.

Introdução

Esta comunicação aborda a vivência musical de um grupo de crianças e adolescentes em situação de rua e a forma como estes se relacionavam com música, a partir de dados que obtive na realização da pesquisa intitulada “*A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre - EPA*”², em Porto Alegre, RS.

Tomando a EPA como cenário de investigação, a questão central deste trabalho constituiu-se em revelar os sentidos que os alunos da EPA atribuíam à música, e desvelar as formas como se relacionavam com ela. As questões específicas eram: Como a música está inserida na vida desta escola? Como seus alunos se relacionam com a música? Em que medida o projeto político-pedagógico desta escola, refletido no seu tempo-espaço, determina a relação dos seus alunos com a música?

¹ Professora no Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina.

² Dissertação de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, na UFRGS, durante o período de 1999 e 2000, envolvendo 20 crianças e adolescentes, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Jusamara Souza.

O projeto político-pedagógico da EPA

Através de uma organização flexível, a EPA acolhe em cada uma de suas turmas alunos de diferentes idades - dos 10 aos 18 anos -, diferentes níveis de alfabetização, socialização e desenvolvimento cognitivo e, ainda, a frequência é livre. Porém, a característica que, talvez, mais diferencie esta escola da maioria das instituições de ensino, é uma relação não-hierarquizada e não formal com o conhecimento.

A prática político-pedagógica da EPA buscava possibilidades alternativas de se relacionar com o conhecimento – inclusive o musical - onde a vivência e o saber prático eram valorizados e eram o ponto de partida para eventuais – e se fossem oportunas - conceituações; focalizava desenvolver a agência do sujeito através da relação dialógica com o conhecimento, dissipando a formalidade; e, ainda, atualizava o currículo inserindo áreas e temas colhidos das falas, dos silêncios e demandas cotidianas e concretas dos alunos. Assim, o currículo contemplava temas como sexualidade, etnia, trabalho, drogas, violência, AIDS, poder e cidadania, que transversalizavam as várias áreas do conhecimento e estavam em todas as salas de aula, nos corredores, no pátio, no refeitório da escola. A partir de um contato estreito com tais assuntos de ordem pessoal, estabeleciam-se vínculos entre as crianças e adolescentes e os educadores deste espaço escolar, que transcendiam o simples recolher de falas para a construção do currículo.

Embora a música não constasse na grade curricular da escola, o grupo de alunos observado manifestava grande interesse pela música e tinha uma atividade musical quase diária no espaço escolar: ou ouvindo música no aparelho de som, no pátio ou na sala de aula; ou tocando instrumentos de percussão em rodas de pagode e samba, o que podia ocorrer espontaneamente em um determinado momento ou em função de alguma apresentação prevista; ou ensaiando no *Sabedoria de Rua*, grupo de rap integrado por 6 meninos e 3 meninas, que preparava coreografias coletivas e individuais para se apresentar dentro e fora do espaço escolar; ou em rodas de capoeira; ou cantando na fila do refeitório esperando a hora de entrar para comer; ou cantando e batucando nas paredes, portas e pilares da escola; ou, cantando e dançando pelo corredor em direção à sala de aula.

Os sentidos que os alunos da EPA atribuíam à música, e as formas como se relacionavam com ela, é abordado aqui a partir do aspecto "vivencial" da música, sob a perspectiva de seu interesse pelas músicas que ouviam, tocavam, cantavam e dançavam, bem como da forma como a música se inseria na relação que estabeleciam com os demais saberes que vivenciavam na escola.

Informalidade

Tanto no caso do *Sabedoria de Rua*, quanto na prática de percussão, o envolvimento dos alunos no momento da performance não diferenciava se estavam tocando ou dançando no pátio da EPA, ou apresentando-se em local público. O desenvolvimento musical, o domínio do corpo e a habilidade com os instrumentos de percussão eram consequência da vivência prazerosa e espontânea dos alunos. Com o passar do tempo, desenvolviam mais suas habilidades, mas ninguém se colocava a fazer seqüências de movimentos idênticos por muito tempo, treinando sozinho, num lugar à parte dos colegas, sem que estivesse "valendo".

Para os alunos da EPA, assim como a música não era algo para ser observado e pensado, e sim vivido, ela também não ocupava uma posição de *status* que viesse classificá-la como superior dentre os elementos que compunham suas vidas, exigindo, por isso, momentos "adequados" e qualquer "formalidade" para fazer música. Nesse sentido, a concepção da música como algo inerente às suas vidas os fazia crer que ela deve ser vivida, seja em que contexto for e com quaisquer gêneros de música.

Improviso

A concepção de tempo que as crianças e adolescentes em situação de rua vão construindo é no presente imediato (Craidy, 1998), no "aqui e agora" e no improviso. A sensação de correr o risco que tanto eles conhecem, de "dar um jeito" em determinada situação em tempo mínimo e de improvisar encontrava-se, também, como um dos prazeres em suas práticas musicais.

Essa sensação relatou-me um aluno, em entrevista após uma apresentação do *Sabedoria de Rua* que não estava planejada. Lucas contou, emocionado, como foi acordado

no mocó³ às 9h da manhã, não acreditando no que dizia a colega que foi acordá-lo para que fosse se apresentar. Segundo ele, o melhor de tudo foi ter sido pegado de surpresa:

Ah, eu gostei porque o seguinte, né, eu gostei é que pegaram nós de improviso! Pode vê, essa semana não ensaiemo nem um ensaio, nada né! Aí eu gostei assim, que pegaram nós de bobera assim, nós tinha que i lá e não podia errá! Nós tinha que se lembrá tudo que nós fizemo desde o último ensaio né![...] É a mesma coisa que acabá o mundo assim, e a senhora não sabê a hora! Como se acabasse o mundo agora, assim, e pegasse nós de bobera!! (Entrevista, 8.9.1999)

No dia-a-dia das crianças e adolescentes em situação de rua são raras as experiências de comprometimento, responsabilidade ou compromisso, uma vez que vivem em suspensão de seus laços, ruptura com as instituições dominantes e têm a vida na rua institucionalizada (Craidy, 1998). O improviso musical tornava-se assim uma atividade ímpar no desenvolvimento e aprofundamento dos vínculos pessoais e musicais dos alunos, pois passava a gerar comprometimento e desejo de continuidade.

A música que ouviam no pátio da escola quase que diariamente, era vivida sempre como uma oportunidade nova de arriscar, de tentar combinações de passos novos com os já conhecidos, de tentar adaptá-los a andamentos diferentes, assim como quando tocavam os instrumentos de percussão: pareciam ver se os companheiros estavam arriscando na mesma medida, reforçando os vínculos existentes entre eles.

O improviso musical tinha um sentido relevante para os alunos observados: significava arriscar sem correr o risco real de violência a que estavam submetidos diariamente. Ao improvisar, os alunos tinham a oportunidade de confrontar-se com algo desconhecido - os elementos musicais e corporais não planejados - sem a habitual sensação de medo. Segundo Small, é normal que se espere que a improvisação musical surja "em grupos comunitários onde os músicos são pessoas conhecidas de seus ouvintes, e estes se acham dispostos a acompanhá-los em suas aventuras, por mais insignificantes ou arriscadas que sejam" (SMALL, 1989, p. 179).

³ Lugar onde moradores de rua dormem e guardam seus pertences.

Para as meninas e meninos observados, cujas histórias de vida se constituíram em estado de risco e o cotidiano presente era de absoluta incerteza, o ato de criar e improvisar com música significava, antes até das possibilidades de expressão, a oportunidade de viver a alegria do inusitado, do imprevisto - próprio da infância e estimulador da curiosidade - isentas do risco, e por isso, do medo.

Considerações Finais e Perspectivas

As maneiras como as crianças e adolescentes em situação de rua vivenciaram e compartilharam a música naquele contexto socioescolar revelam que sua relação com a música tinha influência das formas como se relacionavam com os demais saberes que vivenciavam na escola, que por sua vez eram determinadas pelo projeto político-pedagógico da EPA. Embora não constasse na grade curricular junto às outras áreas do conhecimento, a música integrava esse contexto de valorização da diversidade de saberes como mais uma linguagem que possibilitava o autoconhecimento, o desenvolvimento e a expressividade dos alunos.

As formas como a música estava inserida no seu cotidiano indicam que a qualidade de seu envolvimento com música e a propriedade com que a vivenciavam relacionava-se ao seu não atrelamento aos padrões de *status*, hierarquia e fragmentação do conhecimento e de formalidade na relação com ele, da “sociedade instituída” (Antunes, 1997). A partir dessa constatação e da vivência imersa na cultura da rua, passei a refletir sobre questões das quais gostaria de salientar duas. Uma delas é: em que medida nossa forma de nos relacionarmos com música, os valores que atribuímos a determinados saberes do universo musical e os sentidos que ela tem para nós foram padrões histórica e culturalmente construídos pela sociedade em que estamos inseridos e, em que medida isso determina nossa prática pedagógico musical?

E a outra questão é que pude compreender, também, a medida em que nossa organização social é excludente por princípio, uma vez que padroniza o que é “ideal” para se comer, se vestir, trabalhar, morar, namorar e, o que nos diz respeito diretamente como educadores, classifica e convencionam valores para os diferentes conteúdos do conhecimento desorientando as subjetividades nos processos de sua construção. (Morin, 2000; McLaren,

2001; Deleuze, 2000). Como afirma Craidy (1998, p. 22): "o fenômeno meninos de rua é antes de tudo um fluxo que expressa um movimento de exclusão social mais amplo e se manifesta de forma particular na infância, por ser ela o seu elo mais frágil".

A infância desprotegida, à medida que vai se desvinculando do mundo institucionalizado, vai constituindo, cotidianamente, uma cultura particularizada, na qual os valores, hábitos, comportamento, arte e linguagem fundamentam-se na sobrevivência e no abandono. Portanto, penso que as escolhas e decisões a tomar no trabalho de educação musical com crianças e adolescentes em situação de rua devem partir de um princípio norteador no que diz respeito à conteúdos, métodos e, talvez principalmente, a que objetivos se quer chegar: o princípio do respeito à sua cultura, a cultura da rua. Uma fala de um educador social mineiro afirma que “tirar o menino da rua é fácil, difícil é tirar a rua do menino”. Sobre essa frase, Lemos (2002) comenta: “Retirar (a força ou não) o menino da rua enquanto espaço-lugar de diversas formas de violência, é fácil, mas é impossível e violentador retirar a cultura de alguém (p. 139).

Nesse sentido, a meu ver, o objetivo primeiro de uma educação musical tanto com quem vive na e da rua ou não, talvez seja propiciar a possibilidade de construir sua própria cultura, através da dialogicidade entre os seus saberes e os nossos. E, se valorizarmos os saberes musicais que vêm - da rua ou não - mas da história de qualquer menino ou menina para a escola, não podemos deixar de ver os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que neles estão implícitos.

Finalizando, trago uma questão que, a meu ver, deva interessar também a educadores musicais que trabalhem com alunos que não se encontrem em situação de rua: a relevância que a música pode ter nos processos de (re)construção de uma identidade positiva em crianças e adolescentes. Pois, como também acredita e tem esperança na transformação identitária, Lemos (2002) diz que:

“é na relação que se estabelece com o olhar do ‘outro’, que o sujeito vai criando seus sistemas simbólicos de pertencimento e de identificação. (...) A identidade não é uma essência estática, mas um processo fluido de interações com os outros e com o mundo. É no paradoxo identidade/alteridade, no jogo constante entre similitude e diferenciação que a “identidade” passa de um conceito fixo a um processo (p. 114).

A partir disso, a Educação Musical que se mantenha atenta ao aspecto vivencial da música poderá proporcionar - não só à crianças e adolescentes que estão na rua, mas a quaisquer alunos - momentos em que possam construir, pouco à pouco, outros olhares sobre si mesmos, retroalimentados na consciência que vão adquirindo de seus saberes, criações e performances musicais. Mais especificamente, o improviso musical pode proporcionar a vivência da singularidade do aluno, fortalecendo a sua noção de autoria, o que poderá revelar-lhe que, assim como é autor de seu desenvolvimento e produção musical - que é processual, singular e mutável, o mesmo pode se dar com sua identidade.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Helenise S. (1997). *O Imaginário Social dos Meninos e Meninas nas Ruas de Santa Maria em Relação à Escola*. Dissertação de Mestrado. PPG Educação. UFSM. Santa Maria.
- CRAIDY, Carmem M. (1998). *Meninos de Rua e Analfabetismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DELEUZE, Gilles. (2000). *Conversações*. São Paulo: Editora 34
- LEMOS, Míriam P. (2002). *Ritos de entrada e ritos de saída da cultura da rua*. Dissertação de Mestrado. PPG Educação - Mestrado e Doutorado. UFRGS, Porto Alegre.
- MCLAREN, Peter. (2001). *A Pedagogia da Utopia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC
- MORIN, Edgar. (2000) *Os Sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: CORTEZ EDITORA.
- SMALL, Christopher. (1989). *Musica, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial.

A MÚSICA EVANGÉLICA E A INDÚSTRIA FONOGRÁFICA NO BRASIL: ANOS 70 E 80

Zilmar Rodrigues de Souza

Resumo. O objeto de investigação desse trabalho é a música evangélica produzida no Brasil até a década de 1980. Mais especificamente, a análise do mercado fonográfico evangélico e as alterações sofridas por este, decorrente de múltiplas transformações na sociedade. Interessa aqui, a reflexão sobre como se têm produzido música evangélica no Brasil, considerando-a como produto das transformações culturais e das mudanças de comportamento observadas nas denominações evangélicas ao longo de todo o século XX. A presente pesquisa foi norteada por duas concepções metodológicas; histórica e dialética. Histórica ao documentar, analisar e interpretar os fatos, e dialética ao admitir que os fatos não existem numa concepção de linearidade, destacado uns dos outros, independente, mas, como um todo organicamente ligado.

O presente trabalho se propôs a investigar as mudanças ocorridas com a música evangélica no Brasil a partir de seu registro fonográfico. A música evangélica no Brasil apresenta dois momentos distintos: o anterior e o posterior à década de 1980. A música evangélica antes da década de 1980 apresentava vínculos muito tênues com o mercado e a indústria a do disco. No entanto, a partir de 1990, novas denominações evangélicas passam a ter acesso aos veículos de comunicação e, a partir daí, dominam boa parte do mercado fonográfico evangélico. O mercado musical evangélico possuirá a partir de então, caráter monopolista e ecumênico, pois, mesmo tendo as igrejas evangélicas possuindo pontos doutrinários divergentes, a música evangélica será, logo, um fator de unidade entre elas. O disco evangélico enquanto, materialização sonora, implicará em transformações da mentalidade evangélica e modificações das condições de produção, distribuição e consumo desse tipo de música.

A caracterização panorâmica do mercado musical evangélico abordado foi dividida em quatro etapas. No primeiro capítulo me dediquei a reunir elementos advindos do processo de formação e consolidação da indústria fonográfica brasileira que serviram de base contextualizadora para o objeto de estudo. Tal abordagem foi fundamental para que se tivesse uma melhor compreensão das transformações ocorridas com a música evangélica dentro do que José Roberto Zan (2001) chama de “complexo cultural-fonográfico Brasileiro”. O texto teve como base

o contexto da consolidação do mercado de bens simbólicos no Brasil a partir de meados dos anos 60 e a entrada de novos aparatos tecnológicos na indústria do disco.

No segundo capítulo me propus a oferecer um quadro panorâmico do desenvolvimento do mercado fonográfico evangélico no Brasil tratando diacronicamente seus elementos em relação ao mercado fonográfico Brasileiro.

No terceiro capítulo abordei a tensão instaurada entre as igrejas evangélicas e o mercado musical “secular” decorrente de lutas “simbólicas” surgidas no interior desse campo cultural como, por exemplo, a assimilação do rock e adoção de uma nova linguagem textual nas letras das composições; a utilização de instrumentos outrora proibidos pela igreja, cujos fatores apontam diretamente para os aspectos ideológicos e doutrinários, e que, sem os quais, o objeto de estudo em questão perderia sua essência.

A quarta parte da pesquisa é dedicada a um estudo de caso: o cenário musical evangélico do Recife-PE. A cidade de Recife, nas décadas de 70 e 80, teve uma significativa produção de discos evangélicos podendo ser considerada a terceira cidade que mais produziu discos desse segmento fonográfico no período.

Durante a pesquisa, feita em Recife, foram realizadas entrevistas com produtores musicais, músicos instrumentistas e cantores, donos de gravadoras e distribuidoras, e programadores de rádio. Foram entrevistas realizadas com pessoas que participaram efetivamente do movimento musical evangélico. Foram, ao todo, 15 entrevistas, gravadas, transcritas e digitadas.

Foram coletados e catalogados 725 LPs. Esses materiais, que está em anexo à dissertação, é de fato, um levantamento parcial da produção fonográfica evangélica. A coleta do material fonográfico e impresso foi de fundamental importância para este trabalho. Foram coletadas matérias de jornais e revistas como: Música & Tecnologia, Backstage, Guitar Player, Veja, Isto é, Folha de São Paulo. Do material específico utilizei-me do jornal o Mensageiro da Paz, da Igreja Assembléia de Deus e livros que tratam da música evangélica tendo por base o referencial doutrinário.

A extinção das tensões instauradas entre a música popular e a evangélica, abordadas nesse trabalho foi, antes de tudo, um processo de conformação progressiva dos princípios religiosos a uma sociedade de consumo. Voltar-se à prática de estilos musicais populares, significava antes, ceder à prática profana do mundo.

O levantamento fonográfico mostrou uma produção significativa dos evangélicos, num momento ainda, em que a música estava ligada exclusivamente, em seu processo de produção, uso e intercâmbio a sua função essencialmente litúrgica.

Investigar as mudanças ocorridas com a música evangélica, a partir da concepção da existência de um mercado fonográfico, voltado ao segmento, foi algo complexo de abordar, posto que, antes de ser uma abordagem sobre a música evangélica, trata-se da evidencia de elementos, que definem o indivíduo evangélico e sua *práxis*. Desse modo, a música evangélica é produto do seu tempo, de elementos simbólicos e religiosos, que se somam aos conflitos da relação do homem (evangélico) com o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ZAN, José Roberto. 2001. *Música Popular Brasileira, Indústria Cultural e Identidade*, In: Eccos, Revista Científica: vol.3, n. 1, São Paulo: Centro Universitário nove de julho, p. 105-122